



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS CAMPUS MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

DIONEIA FOSCHIANI HELBEL

**A FORMAÇÃO DA AUTORIA EM ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO NO
PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ENUNCIADOS DO GÊNERO CRÔNICA POR
MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

MARÍLIA - SP

2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA
FILHO” FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS CAMPUS MARÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO

DIONEIA FOSCHIANI HELBEL

**A FORMAÇÃO DA AUTORIA EM ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO NO
PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ENUNCIADOS DO GÊNERO CRÔNICA POR
MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Marília, como pré-requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Dra. Stela Miller.

MARÍLIA-SP

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

H474f Helbel, Dioneia Foschiani
A formação da autoria em alunos do ensino técnico no processo de criação de enunciados do gênero crônica por meio da atividade de estudo / Dioneia Foschiani Helbel. -- Marília, 2022
296 p. : tabs., fotos, mapas

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília
Orientadora: Stela Miller

1. Educação. 2. Ensino Técnico. 3. Atividade de Estudo. 4. Criação de crônica. 5. Formação de autoria. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Marília

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: A FORMAÇÃO DA AUTORIA EM ALUNOS DO ENSINO TÉCNICO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ENUNCIADOS DO GÊNERO CRÔNICA POR MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

AUTORA: DIONEIA FOSCHIANI HELBEL

ORIENTADORA: STELA MILLER

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Doutora em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof(a). Dr(a). STELA MILLER (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof(a). Dr(a). DAGOBERTO BUIM ARENA (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Profa. Dra. ELIANETH DIAS KANTHACK HERNANDES (Participação Virtual)
Departamento de Administração e Supervisão Escolar e Programa de Pós-Graduação em Educação / Unesp, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Prof. Dr. IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP-Presidente Prudente

Prof(a). Dr(a). SANDRA APARECIDA PIRES FRANCO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Estadual de Londrina

Marília, 03 de março de 2022

Prof(a). Dr(a). Eliane Giachetto Saravali
Coordenadora do PPG em Educação

DEDICATÓRIA

Ao meu pai (*in memoriam*) João, e à minha mãe Terezinha, pela vida simples e digna.

Às minhas irmãs Rosa e Juliana, pelo amor fraterno.

Ao meu esposo Marco Antonio, pela força e apoio.

Às minhas filhas Alyne, Agnys e ao meu filho Adonys, pelos afagos durante a caminhada.

Aos meus alunos, razão deste trabalho, pela oportunidade de tornar-me uma pessoa melhor.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas.
(Gonzaguinha).*

A Deus, sou grata por manter-me a vida e dar-me forças quando o caminho se tornou íngreme.

Ao meu pai João Foschiani e à minha mãe Terezinha de Azevedo Foschiani, gratidão pelo exemplo de dignidade e amor. Às minhas irmãs, cunhados, cunhada, sogro, sogra, sobrinhos e sobrinhas, pelo amor incondicional, pelo incentivo e, principalmente, por acreditarem em mim mais que eu própria.

Ao meu esposo Marco Antonio, pela generosidade, paciência e companheirismo durante o trajeto. Ao meu filho Adonys, pelas piadas e brincadeiras nos momentos de tensão; às minhas filhas Agnys, por ajudar a cuidar da família durante minhas viagens e dizer as palavras certas quando eu mais precisei; à Alyne pela compreensão e carinho ao dividir comigo sua experiência de pesquisadora e por entender que a escuta é lugar de diálogo. Sem eles eu não teria conseguido.

À minha orientadora, Stela Miller, agradeço pelo olhar responsável, atento e sensível com que me conduziu na pesquisa. Muitas vezes, a escuridão da noite tornou difícil encontrar o melhor caminho, mas a luz da Stela-Estrela fez tudo ficar mais claro, mais verdadeiro. Sua paixão pelo conhecimento e sua busca incessante por uma educação humanizadora, com certeza, foram (e sempre serão) fonte de inspiração para minha prática docente. Obrigada pelas provocações, pelos incentivos, pela paciência e, principalmente, por estar sempre presente, apesar da distância que nos separa.

Aos professores do Programa de Doutorado em Educação da UNESP Marília, sou grata pelo aprendizado, pela troca e pela confiança. Em especial, ao professor Dagoberto Buim Arena, pela escuta generosa, pelos diálogos encharcados de sabedoria, respeito e simplicidade e por me ensinar tanto sobre a vida.

Aos meus alunos e alunas, que vivenciaram comigo todas as ações da pesquisa, que se transformaram e me transformaram ao longo do processo, gratidão imensa. É por eles que vale a pena.

À Sônia, companheira de sonhos, angústias e conquistas, com quem dividi um pedaço da minha vida na estadia em Marília - não há palavras que possam expressar meu agradecimento. Obrigada por estar comigo e me ajudar a enfrentar os desafios de morar longe de casa em 2019, pelo afago nas longas conversas durante nossas andanças em Marília, e aqui em Ji-Paraná, pela paciência em ouvir meus áudios quase infinitos por meio do *WhatsApp* nos fins de tarde. Suas palavras sempre carinhosas, carregadas de sabedoria, foram um sopro de leveza em meio às incertezas que tive ao longo da pesquisa.

Aos amigos e amigas com quem dividi os medos, as dúvidas, mas também as alegrias do Doutorado: Cláudia, Vanessa, Márcia Mendes, Márcia Barbosa, Mauro, Raimundo, Fábio, Greissi, Marcelo, Neuza, Silvane, Silvana, Cledenice. Obrigada pelo companheirismo, força e torcida.

Ao Moisés, pela gentileza, inteligência e pelos diálogos sobre o papel da linguagem para a formação da consciência humana. Certamente, há muitas das suas palavras nesta tese. À Andreia, pelas andanças em Marília e Garça, pelo brilho nos olhos e encantamento ao falar de leitura. Sua luz também está aqui.

À Syrlei, pelo macarrão de panela de pressão, acompanhado de uma boa conversa sobre a vida e sobre a educação. À Mônica, sempre presente quando precisei de um empurrão para seguir adiante. Sua criticidade aguçou o meu olhar para minha prática docente e sua força e determinação foram um alento quando me faltou fôlego no período da pandemia. Gratidão sem fim pela cumplicidade.

Aos amigos e amigas do IFRO, pelo apoio e incentivo. O percurso ficou mais leve com eles. Em especial, ao Luís, e à Regiani, agradeço pelo carinho, cumplicidade, apoio e pelos laços da vida inteira. Obrigada pela presença constante, pelos diálogos carregados de amorosidade e por tantas palavras de encorajamento, tão importantes nos momentos de conflito. À Andreia, pela amizade e pelas palavras certas; à Geovânia pelo carinho, incentivo e por me ajudar a lidar com os aparatos tecnológicos durante o período de aulas remotas. À Albanita, assim como os demais colegas titulares da disciplina de Língua Portuguesa do *campus* Ji-Paraná, agradeço por terem me auxiliado, no segundo

semestre do ano de 2021, para que eu pudesse me dedicar aos estudos do Doutorado.

Aos amigos do Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural (GELLIC) – Érica, Geraldo, Juliana, Mônica, Luís, Regiani, Andreia e Geovânia - sou grata por compartilharem comigo suas vivências. Obrigada pelos diálogos, pelas trocas e pela crença de que a educação pode, sim, ser transformadora quando se alicerça em princípios que coloquem o aluno em lugar central no processo de ensino-aprendizagem. Ao Grupo Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural e ao Grupo Processos de Leitura e de escrita: apropriação e objetivação (PROLEAO), pela acolhida e parceria na construção de uma educação humanizadora.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRO) e à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP) *Campus* Marília, obrigada por possibilitarem minha formação pessoal e profissional e a concretização de um sonho. A todos e a todas, obrigada!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

A linguagem humana – de natureza dialógica e alteritária - é organizadora do pensamento e formadora da consciência, por isso pode assumir qualquer função ideológica, a partir da atividade e do lugar ocupado por aqueles que dela fazem uso. Quando o homem usa a linguagem escrita nessa perspectiva, torna-se autor, pois se apropria axiologicamente dos discursos que circulam nas diversas esferas de atividade humana para criar enunciados próprios com vistas a um leitor real; nesse processo, constitui sentidos e desenvolve capacidades psíquicas especificamente humanas. Dada a importância da questão da autoria para a humanização, este estudo - vinculado à linha de pesquisa *Teoria e Práticas Pedagógicas* do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” *Campus* Marília - teve como questão norteadora: como o aluno se constitui autor no processo de criação de enunciados? O objetivo geral foi compreender a formação da autoria em alunos de um curso técnico no processo de criação de enunciados escritos do gênero crônica. Para fundamentar o trabalho, apoiei-me na Teoria Histórico-Cultural e nos princípios filosóficos e sociológicos da Filosofia da Linguagem para pensar a linguagem como sendo de natureza social, dialógica, alteritária e constitutiva da consciência do homem. A metodologia utilizada na geração de dados foi o experimento didático-formativo de natureza dialógica, organizado em uma atividade de estudo, entre os meses de outubro de 2019 e março de 2021, durante a qual alunos do curso Técnico em Florestas do Instituto Federal de Educação, Ciência e tecnologia de Rondônia *Campus* Ji-Paraná criaram crônicas para postagem na rede social *Instagram* e para a publicação de um livro. Os dados foram gerados por meio da observação participante, das gravações dos encontros referentes às ações da atividade de estudo, dos enunciados dos alunos materializados no aplicativo *WhatsApp* e das crônicas criadas por eles. Os dados observados foram registrados no meu diário de campo e a análise foi organizada em dois núcleos temáticos: a) atividade de estudo e formação do pensamento teórico no processo de criação de enunciados do gênero crônica: mudanças qualitativas na conduta do aluno-autor; e b) o processo de formação da autoria tecido no signo ideológico. A análise dos enunciados possibilitou as seguintes conclusões: a) a organização do ensino criou condições para que os alunos atribuíssem sentido vital à tarefa de criar crônicas; b) as trocas verbais e os atos de criação de crônicas proporcionaram a apropriação e a objetivação do gênero em questão, possibilitando novas instâncias de criação. A tese que resulta da investigação realizada é a de que os alunos constituem-se autores de crônicas a partir de necessidades e motivos para fazê-lo e à medida que ocupam o lugar de sujeito discursivo na atividade de criação. Posso afirmar, ao final, que é possível ocorrerem mudanças qualitativas na conduta do aluno que levam à formação da autoria, no processo de criação de enunciados do gênero crônica: a) por meio da atividade de estudo como forma de organização das condições de ensino-aprendizagem; e b) por meio da linguagem sob as perspectivas dialógica, social e ideológica.

Palavras-chave: Educação. Ensino Técnico. Atividade de estudo. Criação de crônica. Formação de autoria.

ABSTRACT

The word organizes thought and it takes part in the formation of consciousness, so it can assume any ideological function, based on the activity and the place occupied by the discursive subject. When man uses written language, in this perspective, he becomes an author, as he axiologically appropriates the discourses that circulate in the various spheres of human activity to create his own statements directed to a real reader; in this process, he constitutes senses and develops psychic capacities specifically human. Given the importance of the question of authorship for humanization, this study - linked to the research line *Theory and Pedagogical Practices* of the Post-Graduate Program in Education of the Paulista State University "Júlio de Mesquita Filho", Marília *Campus* - had as its guiding question: how does the student become an author in the process of creating statements? The general objective was to understand the formation of authorship in students of a Technical Course during in the process of creating written statements of the chronicle genre. To support the work, I relied on the Historical-Cultural Theory and on the philosophical and sociological principles of the Philosophy of Language to think of language as being of a social, dialogic, alteritarian and constitutive nature of man's consciousness. The methodology used to generate data was the didactic-formative experiment of dialogic nature, organized in a study activity, between October 2019 and March 2021, when students of the Technical course in Forestry of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rondônia, Ji-Paraná *Campus*, created chronicles for posting on *Instagram* and for the publication of a book. The data were generated through participant observation, with recording of the meetings referring to the actions of learning activity, of the students' statements materialized in the *WhatsApp* application and of the chronicles created by them. Observed data were organized and recorded in my field diary and the analysis was organized into two thematic nuclei: a) learning activity and formation of theoretical thought in the creation process of chronicle genre statements: qualitative changes in the student-author's conduct, and b) the process of authorship formation woven into the ideological sign. The analysis of the statements made the following conclusions possible: a) the organization of teaching created conditions for students to attribute a vital meaning to the task of creating chronicles; b) the verbal exchanges and the acts of creating chronicles provided the appropriation and objectification of the genre in question, enabling new instances of creation. The thesis that results from the investigation carried out is that students constitute themselves as authors of chronicles based on needs and reasons to do so and as they occupy the place of discursive subject in the creation's activity. I can say, in the end, that it is possible for qualitative changes to occur in the student's behavior that lead to the formation of authorship, in the process of creating statements of the chronicle genre: a) through learning activity as a way of organizing the teaching-learning conditions; and b) through language from the dialogic, social and ideological perspectives.

Keywords: Education. Technical Education. Learning Activity. Chronicle creation. Authorship formation.

LISTA DE SIGLAS

ANP - Atividade Não Presencial

AVA - Ambiente Virtual de Aprendizagem

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DINTER - Doutorado Interinstitucional

EaD - Educação a Distância

EMTU - Empresa Municipal de Transporte Urbano

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FIC - Formação Inicial e Continuada

GELLIC - Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural

IFRO - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

IFs - Institutos Federais

MINTER - Mestrado Interinstitucional

OMS - Organização Mundial da Saúde

PROLEAO - Processos de Leitura e de Escrita: Apropriação e Objetivação

SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SUS - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDIC - Tecnologia Digital de Informação e Comunicação

UFMT - Universidade Federal do Mato Grosso

UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIR - Universidade Federal de Rondônia

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Residência dos alunos no ano de 2020	65
Figura 2: Perfil do <i>Instagram</i> @momentoscronicados.....	89
Figura 3: Roda de conversa - nível desenvolvimento real dos alunos.....	108
Figura 4: Construção de um modelo - explicação da professora-pesquisadora.	126
Figura 5: Construção de um modelo - diálogo com a aluna Vanessa Bárbara.	126
Figura 6: Modelo elaborado pelas alunas Guimarães Rosa e Clarice Lispector.....	129
Figura 7: Análise de imagem I - colhendo situações para a criação de crônicas.....	138
Figura 8: Análise de imagens II - colhendo situações para criação de crônicas.....	139
Figura 9: Análise de imagem III - situação cotidiana apresentada pela aluna Veríssimo....	140
Figura 10: Notícia escrita veiculada em jornal virtual.	146
Figura 11: Meme veiculado em jornal virtual.....	146
Figura 12: Roda de conversa com a autora Thays Pretti.	149
Figura 13: Entrega do livro <i>Momentos Cronicados</i> no IFRO - <i>Campus</i> Ji-Paraná/RO.....	150
Figura 14: Lançamento do livro <i>Momentos Cronicados</i>	151
Figura 15: Reescrita da crônica <i>24 dias</i>	199
Figura 16: Vídeo Raios UV de solda contra Covid.	211
Figura 17: Meme Ivo Cassolda.	211
Figura 18: Reescrita da crônica <i>Passo Final</i>	223
Figura 19: Interações no perfil do <i>Instagram</i> @momentos cronicados - I.....	247
Figura 20: Interações no perfil do <i>Instagram</i> @momentoscronicados - II.....	248

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1: Seleção quantitativa dos alunos.....	57
Quadro 1: Seleção qualitativa dos alunos.....	58
Quadro 2: Cronograma dos encontros da atividade de estudo.	114
Quadro 3: Análise objetal-sensorial do conteúdo.	119
Quadro 4: Síntese dos conceitos e elementos que compõem e se relacionam com as capacidades.	171

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS	16
INTRODUÇÃO	19
1 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O CAMINHO DA PESQUISA TRILHADO À LUZ DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL	29
1.1 O traçado do caminho: minha constituição como professora-pesquisadora à luz da Filosofia da linguagem e da teoria Histórico-Cultural	30
1.2 Pesquisa de campo em Ciências Humanas: a linguagem como lugar de encontros e diálogos	35
1.3 O gênero crônica como objeto histórico e cultural	41
1.4 O experimento didático-formativo de natureza dialógica	48
1.5 O cenário da pesquisa e suas especificidades	56
1.6 O caminho para chegar aos alunos: o exercício da escuta.....	60
1.6.1 Afinal, quem são os sujeitos expressivos e falantes?.....	64
1.6.2 A adolescência: fase de desenvolvimento psíquico dos alunos	69
1.7 Procedimentos de geração de dados.....	76
1.7.1 No meio do caminho tinha uma pandemia.....	77
1.7.2 O processo de geração, análise e exposição dos dados.....	86
2 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE CRÔNICAS POR MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO	95
2.1 Cronicamente falando: o que disseram os alunos sobre suas experiências com a criação de enunciados na escola	95
2.2 A dinâmica das ações da atividade de estudo	113
2.3 O estudo da crônica: revelando as partes interconectadas da totalidade para a apropriação do conceito.....	116
2.3.1 Primeira ação: análise objetual-sensorial do conteúdo.....	117
2.3.2 Segunda ação: fixação da relação universal por meio de um modelo	126
2.3.3 Terceira ação: transformação dos dados do modelo	132
2.4 O processo de criação de crônicas: a linguagem dialógica como fio condutor.....	137

2.4.1 Quarta ação: aplicação do conceito a casos particulares	137
2.5 Quinta e sexta ações: controle e avaliação.....	145
2.6 Desdobramentos da atividade de criar crônicas	149
3 ATIVIDADE DE ESTUDO E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ENUNCIADOS DO GÊNERO CRÔNICA: MUDANÇAS QUALITATIVAS NA CONDUTA DO ALUNO-AUTOR	152
3.1 Os sentidos constituídos pelos alunos na atividade criadora de crônicas.....	153
3.2 A Atividade de criar crônicas como possibilidade para a formação do pensamento teórico e da autoria.....	170
4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA AUTORIA TECIDO NO SIGNO IDEOLÓGICO	189
4.1 A palavra na vida e a palavra na crônica: o olhar miúdo para a experiência vivida.....	191
4.1.1 Em tempos de pandemia: crônicas encharcadas da vida.....	194
4.1.2 Amor, amizade e outras coisas que se perdem no emaranhado da vida	216
5 PARA CONCLUIR, ÚLTIMAS PALAVRAS	250
REFERÊNCIAS.....	257
APÊNDICE.....	270
APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	270
APÊNDICE 2 – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.....	272
ANEXOS	274
ANEXO 1 - Parecer do comitê de ética.....	274
ANEXO 2 - Crônicas de autoria dos alunos e alunas criadas durante o experimento didático-formativo	277

PRIMEIRAS PALAVRAS

*Que quer dizer cativar?
É uma coisa muito esquecida, disse a raposa.
Significa criar laços...
(Antoine de Saint-Exupéry).*

Caro (a) leitor (a)

Iniciar um texto de cunho científico não é tarefa simples. Na verdade, é um empreendimento bem complexo, pois exige que o autor se esmere para envolver o leitor de tal modo que ele sinta a necessidade da leitura e se motive a realizá-la até o final. Mas de que valeria o esmero sem a emoção? Pois bem, é assim, mesclando a ciência com a subjetividade que proponho as primeiras palavras, dialogicamente, com a intenção de contar-te a minha história de vida e os caminhos trilhados por mim até este momento.

Decidido o tom do diálogo, penso ser propícia a epígrafe desta seção, retirada da obra *O Pequeno Príncipe*. Esse personagem foi-me apresentado há uns bons anos, ainda na adolescência e, desde então, leio gulosamente o livro sempre que necessito ter um dedo de prosa com a raposa. Aprendi com ela que, para cativar, é preciso criar laços. Eis a minha estratégia para cativar-te: aproximar-me de ti e fazer com que sintas a necessidade de ir até o final da leitura. Assim, preciso deixar-me conhecer como sujeito histórico que sou e apresentar meu lugar de fala, pois é a partir dele que busco compreender o mundo.

Sou paranaense do pé vermelho. Nasci em Santa Amélia, uma cidadezinha localizada ao norte do Paraná, onde o tempo andava lentamente e as crianças podiam brincar na rua sem sustos. Balbuciei as primeiras palavras aos oito meses (segundo minha mãe) e aos quatro anos me encantava com as histórias contadas por meu pai. Eu achava incrível como cabiam tantas palavras na sua cabeça.

Nas noites frias do inverno paranaense, enquanto minha mãe organizava o banho de bacia, meu pai preparava a sopa, que sempre vinha acompanhada da história do jacaré preconceituoso, que não deixava a garotinha negra beber água da lagoa porque achava que era melhor do que ela. É claro que, por conta do desmatamento, a lagoa secou e o jacaré só não morreu porque o pai da menina o salvou. É claro também que meu pai inventava um novo episódio a cada noite, como se fosse uma série, instigando a mim e à minha irmã, aguçando nossa imaginação.

Antes de dormir, mais uma dose de histórias: os contos de fada ou as peripécias de Pedro Malasartes eram contados pela minha mãe enquanto ajeitava o travesseiro e esticava as cobertas. Essas histórias se constituíram num arcabouço de referências culturais e me possibilitaram uma compreensão mais alargada do mundo dos adultos. Enquanto me envolvia no diálogo imaginário com os personagens, rindo, discordando ou tomando suas dores, fui oferecendo minha contrapalavra, mesmo sem ter qualquer noção dos pressupostos bakhtinianos.

Tenho raízes fincadas na terra: meu pai e minha mãe cresceram na labuta, tirando do solo, além do sustento, o seu lugar social. Não foi fácil, mas na aspereza do cotidiano, eles souberam viver a vida decentemente e, do jeito deles, me fizeram sentir a necessidade de aprender a escrever para criar os meus próprios personagens.

Entretanto, no primeiro mês de aula, a tarefa de escrita resumiu-se a zigzaguear as linhas do caderno e a cobrir pontilhados que não faziam sentido algum, aliás, faziam sentido, pois a professora elogiava quem não saía do traçado, então eu caprichava para ouvi-la dizer “olha como o da Dioneia está bonito”. Apesar disso, minha atração pela leitura e pela escrita tornou-se cada vez mais forte. No início, me contentava em retirar os sons das palavras, mas com o tempo os porquês foram surgindo e a leitura foi invadindo a minha vida de tal modo que não conseguia ficar muito tempo sem viajar num bom livro, naquele que me encantasse e que me fizesse voar para lugares distantes e inusitados. Naquele que me fizesse sentir e enxergar além das palavras escritas.

Não havia biblioteca na minha escola, nem livraria ou banca de livros na cidade e, mesmo que houvesse, meu pai jamais poderia comprar, pois tudo era caro para o minguado dinheiro que ele recebia pelos trabalhos nem sempre regulares como pedreiro. Exceto os livros comprados por uma prima, todos os outros me foram emprestados por aquela garota que me pedia para fazer suas lições em troca de livros. Era esta a condição: que eu fizesse para ela os trabalhos escolares, as tarefas de casa, as famosas redações que as professoras solicitavam. Quanto mais trabalhos, mais livros emprestados. Era uma troca justa para uma criança que sentia a necessidade de ler, mas que não podia comprar seu objeto de desejo.

Tal qual a personagem do conto Felicidade Clandestina, de Clarice Lispector, eu ansiava pelos livros de contos fantásticos e pelas histórias em quadrinhos. O tempo era meu pior inimigo, por isso eu aproveitava ao máximo o pequeno tesouro

emprestado. Primeiro, tentava adivinhar o que estava escrito nas primeiras páginas; depois, brincava de conversar com o autor; e, quando finalmente acabava a leitura, fechava os olhos e abraçava o livro como que numa despedida.

Por certo não há tempestade que dure a noite toda, nem situação ruim que perdure para sempre. Assim, quando fui para o Ensino Fundamental II e, posteriormente, para o Ensino Técnico, fiz da biblioteca da escola o meu canto preferido. E, maravilha! Os livros podiam ser levados para casa. Por conta disso, eu passei um grande tempo mergulhada na literatura de Monteiro Lobato, Clarice Lispector, José Mauro de Vasconcelos, Cecília Meireles, entre tantos outros que povoaram a minha adolescência.

Meu pai já não me contava as histórias que ele inventava; eu é que precisava contar as minhas. Aproveitei, então, as escassas oportunidades que me foram oferecidas na escola para me lançar à atividade de escrever. E vieram as poesias criadas durante a aula de mecanografia, na capa do caderno. E os romances, escritos paulatinamente, durante meses, nos vinte minutos que me sobravam dos horários de almoço. No encontro diário com a arte de criar, segui meu caminho.

Quem planta, colhe, mas é preciso se empenhar na tarefa de cuidar para que a semente vingue e a colheita seja farta, dizia meu pai. E assim fui semeando ao longo da estrada, ora em caminhos íngremes, que me fizeram traçar novas rotas; ora em trilhas castigadas pelas intempéries e endurecidas pelas adversidades da vida. Mas não desisti de plantar, nem de colher, por menores que fossem os frutos. Foi assim que me tornei professora de leitura e de escrita.

Hoje não mais me imagino dando uma lição de moral no jacaré orgulhoso que discriminava a garota negra. Também não mais me preocupo em descobrir o segredo da panela mágica de Pedro Malasartes. Mas as marcas indeléveis das minhas vivências do passado permeiam a minha prática docente. Vez ou outra me pego sorrindo, ao ser transportada magicamente para um lugar distante, enquanto leio o texto de um aluno; ou me arrisco na escrita, ainda pensando nos meus ideais de escritora juvenil. Há quem diga que essa mágica é perigosa. Eu prefiro pensar nos laços que foram criados e concordar com a raposa: fui cativada pelas histórias que meus pais contaram quando eu era criança.

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da linguagem está diretamente ligado ao comportamento cultural do homem. Desde criança, é pela linguagem, pela interação verbal que mantém com as pessoas em seu meio, que o ser humano se apropria de todo o conjunto do saber historicamente acumulado pelas gerações precedentes e dos conceitos que o orientam para a compreensão do mundo que o cerca. É assim que o homem pode expressar-se nesse mundo na interação com o outro e, nessa dinâmica dialógico-interacional, constituir-se como ser pensante e ativo.

Para Leontiev (2004, p. 348),

a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem.

O processo de apropriação da linguagem ocorre, então, por meio da inserção do homem nas práticas discursivas entre os sujeitos sociais. Isso exige, segundo Miller (2017) que a aprendizagem da linguagem escrita e oral ocorra pela vivência de situações, nas quais os discursos são utilizados nas instâncias de participação social dos sujeitos envolvidos, em situações específicas de comunicação e interação com o outro. Ao contrário da linguagem oral, que está relacionada às situações do cotidiano, no contato informal entre os sujeitos sociais, a aprendizagem da linguagem escrita, dos discursos escritos - mais complexa, portanto desafiadora - depende da inserção desses sujeitos em situações formais e sistemáticas que ocorrem, principalmente, na escola.

Se os discursos são constituídos culturalmente entre os sujeitos, nas relações sociais, destaca Miller (2017, p.24), logo, “aprender essas formas só pode se tornar viável pela vivência dessas relações, e isso se efetiva quando o trabalho pedagógico é direcionado para o ensino-aprendizagem dos gêneros do enunciado”. Isso porque falamos, lemos e escrevemos sempre por meio de atos culturais da leitura e da escrita, materializados nos gêneros do enunciado, considerando seus significados acerca de alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (BAKHTIN, 2011; VOLÓCHINOV, 2018); assim o ensino-aprendizagem dos gêneros deve

centrar-se nos atos culturais da leitura e da escrita voltados às práticas de linguagem desenvolvidas na vida cotidiana.

Para tal realização, é necessário que a escola, como promotora de formação humana, tome a linguagem como processo de construção dessa formação, cujo objetivo seja criar condições aos alunos, de modo sistemático, para lidarem com a palavra nas diversas manifestações linguísticas das quais dependem para se comunicar, interagir, apreender, expressar. Entendo que, ao ancorar o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos gêneros como práticas sociais dos alunos, o professor possibilita que eles dialoguem com as vozes sociais impregnadas nos discursos e ofereçam sua contrapalavra, possibilitando a formação de uma conduta autoral.

Concordo com Clarindo e Miller (2016, p. 269), no entanto, quando afirmam que “a realidade educacional brasileira tem revelado que nem sempre a escola consegue organizar o processo de ensino de modo a concretizar a autoria [...]”, ou seja, ainda está distante de formar autores, no sentido já explicitado - alunos autônomos, que se responsabilizam pelo seu dizer e escrever e ocupam, de fato, o lugar que lhe cabe no processo autoral: o de sujeito discursivo.

Como resultado, a concepção formada pelos alunos sobre a linguagem carrega o peso da desistoricização e da rigidez, incutidas pelo ensino calcado em práticas que alijam a palavra. Chiappini (2011) alerta que a linguagem, domesticada na escola por meio de práticas isoladas da vida real, como a cópia, o ditado e a leitura como simples vocalização, provoca, em grande parte, a visão reducionista dos alunos sobre a criação de enunciados. “Vale nota? Quantas linhas?” Perguntas com as quais ainda me deparo, quase cotidianamente, indicam que a concepção de linguagem escrita presente na escola consiste em um fator negativo quando se trata da atividade criadora¹, pois não permite que os alunos constituam-se como autores.

Essa questão me desafiou a compreender como, então, os alunos podem se tornar ativos, envolver-se nos atos de escrita constituindo sentido vital para tais, ou seja, dialogar com as muitas vozes sociais, criar enunciados, constituir-se autor no seu projeto de dizer alguma coisa a alguém, por algum motivo, em determinado contexto social.

¹ A atividade criadora é entendida aqui, em consonância com Vigotski (2018a) como toda atividade humana em que algo novo é criado, não importando se a criação refere-se a um objeto do mundo externo, construção mental ou sentimento. Esse conceito será discutido no capítulo 3.

Diante disso, embora haja um considerável número de pesquisas relacionadas à autoria, como as realizadas por Clarindo e Miller (2016), Cunha (2019), Paula (2020), Kohle e Miller (2021), considerarei que, “qualquer que seja o objeto do discurso do falante, ele não se torna objeto em um enunciado pela primeira vez, e um determinado falante não é o primeiro a falar sobre ele” (BAKHTIN, 2016, p. 60-61). Apoiei-me nessa ideia para dialogar com esses e outros estudos que se debruçaram sobre o problema da autoria na mesma perspectiva teórica da investigação realizada por mim.

Ao refletir sobre a atividade de estudo como ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do Ensino fundamental, Clarindo e Miller (2016) entendem que esse problema pode ser resolvido pela e na atividade de estudo, na perspectiva de Davidov (1988). Os autores defendem que a atividade de estudo é um tipo especial de prática que organiza e possibilita a formação de neoformações no psiquismo do sujeito e constitui-se em meio fundamental para o processo de desenvolvimento da capacidade de autoria. Desse modo, é inserida na atividade de estudo que a criança constitui-se autora e torna-se consciente do processo de constituição de sua humanidade.

A investigação de natureza dialógica realizada por Cunha (2019) teve como objetivo compreender o processo de formação de autoria em um grupo de nove alunos do Ensino Fundamental de uma escola pública, em um município de Minas Gerais, quando criam contos. A organização do processo de ensino-aprendizagem por meio de uma atividade de estudo, conforme defende Cunha, criou condições para que as crianças atribuíssem sentido às tarefas propostas, e os atos de criação literária viabilizaram novas instâncias de criação. Assim, ao colocá-las em atividade, privilegiar as situações de interação verbal, possibilitar que suas vozes fossem ouvidas, organizar o ensino de acordo com seus motivos e necessidades, foi possível formar e desenvolver a autoria nas crianças já nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Na mesma direção, o trabalho de Kohle e Miller (2021) apresenta os resultados de um experimento didático-formativo, realizado por meio de atividade de estudo, com crianças de terceiro, quarto e quinto anos do Ensino Fundamental de uma escola estadual, em um município de São Paulo. O objetivo foi colocá-las em atividade, visando à apropriação e à objetivação do gênero diário pessoal e ao desenvolvimento do pensamento teórico, da criatividade, da autonomia no pensar e

no agir dos alunos. Para as autoras, a atividade de estudo se efetivou como um caminho propício ao desenvolvimento da capacidade de autoria nesses escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já a pesquisa de Paula (2020) ancorou-se nos fundamentos da Filosofia da Linguagem e nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural para investigar o desenvolvimento da autoria em um grupo de cinco alunos do 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública de Minas Gerais. Os resultados da investigação permitiram à autora constatar que o estilo das crianças, evidenciado nas escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais, revela as marcas de autoria dos contos produzidos por elas. A tese defendida é a de que ao possibilitar que as vozes das crianças sejam ouvidas e permitir-lhes que façam escolhas dentre as alternativas que o seu entorno cultural, social e histórico oferece, é possível formar e desenvolver suas atitudes autoras em um processo que considere a criação escrita em sua função de humanização.

Os estudos apresentados acima consistem em uma pequena amostra das pesquisas filiadas à Filosofia da Linguagem, à Teoria Histórico-Cultural e à Teoria da Atividade de Estudo realizadas no Brasil nos últimos anos, e indicam que grande parte desses trabalhos são voltados à compreensão do problema da autoria nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, essa questão é tão evidente e marcante que seus reflexos não se limitam à Educação Básica; estes chegam ao Ensino Médio e ao Ensino Superior. Conforme estudo de Silva (2008), até mesmo na universidade os alunos buscam dialogar com as vozes sociais quando são desafiados a criar enunciados, mas não raro se limitam a uma forma de dizer desprovida de autonomia e de uma conduta autoral.

Diante disso, embora o problema da autoria não seja considerado inédito no meio científico, sua discussão é de relevância pela possibilidade de compreensão dos processos psicológicos humanos que essa problemática permite, em especial, no campo didático-pedagógico, uma vez que é um dos grandes problemas educacionais que afetam a formação dos alunos. Portanto, entendo que o cerne deste trabalho - o processo de criação do gênero crônica como possibilidade para a formação da autoria por meio da atividade de estudo - pode possibilitar mudanças positivas em favor do ensino da escrita, que certamente é uma das mais importantes práticas de linguagem e deve ocupar um lugar central nas atividades desenvolvidas pela escola também no Ensino Técnico.

Parti dessa ideia para organizar e desenvolver um experimento didático-formativo por meio de uma atividade de estudo sobre o gênero crônica, com alunos ingressantes, no ano de 2019, do curso Técnico em Florestas do IFRO *Campus Ji-Paraná/RO*. Fui norteada pelo seguinte problema: Como o aluno se constitui autor no processo de criação de enunciados do gênero crônica?

Em busca de respostas à questão, a pesquisa que deu origem a este relatório teve como objetivo geral compreender o processo de formação de autoria em alunos de um curso técnico no processo de criação de crônicas. E como objetivos específicos: a) desenvolver com os alunos uma atividade de estudo para apreensão do conceito do gênero crônica; b) estabelecer um processo dialógico entre alunos e professora-pesquisadora, e alunos entre si, como base do processo de criação dos enunciados produzidos.

Na perspectiva de gênero de enunciado adotada, é importante refletir sobre a crônica não só a partir da sua construção composicional, do estilo e do tema, mas tomar sua dimensão verbal na ligação com a potência enunciativa desse gênero, pois conforme bem diz Candido (1992, p. 20), crônica é vida; nela “tudo é motivo de experiência e reflexão [...] que nos transporta ao mundo da imaginação para voltarmos mais maduros à vida, conforme o sábio”. Assim, quando elegi esse gênero, vislumbrei a possibilidade de, por meio dos atos culturais de escrita, sustentados pela linguagem de natureza dialógica e social, os alunos refletirem sobre questões do seu tempo e do seu espaço.

O processo investigativo confirmou que é fundamental: a) no diálogo com os alunos, criar uma situação-problema de modo a fazer surgir neles as necessidades e os motivos para o uso efetivo da linguagem como instância social, dialógica e alteritária, ou seja, a criação de enunciados para si mesmo e para os outros; b) que o processo de ensino seja organizado de modo a possibilitar que a voz do aluno seja ouvida para que ele possa construir seu próprio discurso e ampliar os meios de desenvolvimento de sua atividade mediada pela palavra.

Diante disso, defendo a tese de que, ao colocar o aluno em atividade, dando prioridade às situações de interação verbal e organizando o ensino de acordo com seus motivos e necessidades, é possível conduzi-lo à sua formação autoral quando constrói enunciados. Em outros termos, posso afirmar que o aluno pode se constituir autor a partir de necessidades e motivos para fazê-lo e à medida que ocupa o lugar de sujeito discursivo na atividade de criação de crônicas, por meio da linguagem de

natureza dialógica, alteritária e ideológica, em situações concretas de uso. Afirmo, ainda, que isso é possível quando o meio no qual o aluno está inserido lhe oferece as condições necessárias para sua formação autoral.

Para chegar a tal tese na consecução da pesquisa realizada, busquei orientar-me pelos pressupostos da Filosofia da Linguagem, da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de Estudo com o objetivo de compreender o problema a partir da relação entre autoria e atividade humana mediada pela linguagem. No campo da linguagem, destacam-se os fundamentos elaborados por Bakhtin (2010, 2011, 2016, 2019), Volóchinov (2013, 2018) e os estudos de Ponzio (2010, 2016); Geraldi (1997, 2015, 2016), Arena (2003, 2010, 2017, 2021). No contexto do experimento didático-formativo, a abordagem baseia-se na Teoria Histórico-Cultural, cujos autores como Vigotski (1991, 2000, 2009, 2017, 2018), Leontiev (1978, 2004), Davidov (1988, 1999, 2019, 2020, 2021), e estudiosos como Miller (2003, 2011, 2015, 2017, 2020), Asbahr (2011) Marino Filho (2021) enfocam o desenvolvimento das potencialidades do ser humano, a partir das interações entre os sujeitos e os conhecimentos histórica e culturalmente produzidos pela humanidade, mediadas pela linguagem. Para tratar especificamente do gênero crônica, recorri a Moisés (1982), Sá (1985), Candido (1992), Coutinho (2004), entre outros.

Fazer ciência com as lentes dessas teorias transcende o que costumamos ver na academia porque elas possibilitam um trajeto que vai na contramão de qualquer ponto de vista científico que coloque a teoria como precedente ao objeto de estudo e que o veja apenas como algo estático. Ao contrário, ao adotar tais pressupostos teóricos, filiei-me a uma pesquisa de natureza mais ampla, que humaniza o sujeito e dá a ele um lugar nuclear numa posição de alteridade e de dialogicidade com o pesquisador, transpondo-o para além dos pontos de partida e de chegada. Por isso, durante a pesquisa fiz algumas escolhas que passo a esclarecer.

Inicialmente considero importante explicar que optei por adotar, ao longo deste texto, três vozes verbais que se revezam e se complementam: a primeira pessoa do singular, quando eu assumo a apresento a minha compreensão e assumo o que escrevo a partir do meu lugar de professora-pesquisadora, sem álibi. A primeira pessoa do plural, quando me refiro ao “nós” como sujeitos que partilham a mesma vivência e convivência social. E a terceira pessoa do singular, quando trato das teorias, ou seja, do que se encontra no campo do conhecimento.

A segunda questão diz respeito à minha opção por apresentar os enunciados orais e escritos dos alunos conduzidos por fios alinhavantes teóricos em todos os capítulos. Assim, as falas nos momentos de diálogo, e os enunciados escritos ao longo da investigação realizada, são trazidos entrelaçados às análises teóricas, em muitos casos, apartados da linearidade temporal em que ocorreram.

A terceira questão refere-se aos termos *alunos* e *professora-pesquisadora*, que trago ao longo deste texto, para fazer menção aos alunos que participaram da pesquisa realizada e a mim própria nos distintos momentos de sua concretização. Como já anunciado, busquei compreender o problema da autoria em situações reais de sala de aula, com uma turma de alunos do Ensino Técnico. Por isso, entendo que as relações que se deram nesse processo foram além do que acontece quando o pesquisador não possui proximidade com os sujeitos. Assim, considero o termo *aluno* adequado para significar a realidade durante o convívio com os alunos. Já o termo *professora-pesquisadora* refere-se, primeiramente, às minhas ações quanto à organização e ao desenvolvimento do processo junto aos alunos e, posteriormente, com um olhar mais analítico para esse processo, à escrita desta tese.

Com isso, quando emprego o termo *sujeito* neste texto, refiro-me a quem é consciente do seu lugar social, que usa a palavra para imergir ativamente na corrente da interação verbal com o outro, pois “toda palavra serve de expressão ao ‘um’ em relação ao ‘outro’. [...] A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 2005). Entendo que, no processo investigativo realizado, sujeito é o aluno que agiu com responsabilidade e responsividade nas interações verbais com seus pares, com a professora-pesquisadora, que adotou uma conduta ativa na atividade de criação de crônicas.

E mais: sujeito é o aluno que, nesse processo, empreendeu uma atitude dialógica com as vozes presentes nos discursos que circulam socialmente, ou seja, se constituiu do coletivo para o individual, porque antes de ser interior, o enunciado é coletivo (VOLÓCHINOV, 2018; BAKHTIN, 2011). Assim, tomei de Volóchinov e Bakhtin o diálogo-ponte para compreender a questão do sujeito da pesquisa para além de um informante de dados, mas como sendo o aluno interlocutor que, nas situações reais de sala de aula, interagiu comigo e com os colegas.

Valho-me da exposição acima para firmar minha concepção de aluno como ser histórico e social, mas também singular, em permanente construção e reconstrução na relação com o outro, que pode fazer uso da linguagem escrita,

concebida como atividade vital, nas mais diversas situações cotidianas para dialogar com as vozes sociais impregnadas nos discursos e assim, formar sua consciência. No caso da pesquisa relatada, o aluno que se envolveu nas ações do experimento didático-formativo e usou a linguagem para posicionar-se, para criar e expressar sentimentos tendo em vista um interlocutor.

A última questão que considero importante explicar refere-se a alguns termos recorrentes nesta tese, como *linguagem*, *enunciado* e *gênero*, em vez de *língua*, *texto* e *gênero textual*. A seleção advém de se manter coerência teórica com a Filosofia da Linguagem, pois não raro esses termos são tomados como sinônimos devido às traduções que não se atentam às particularidades da língua russa. Sobre essa questão, Arena e Arena (2017, p. 43) explicam que

o emprego de termos russos variava ao gosto do tradutor e da dubiedade própria das palavras, sem preocupações de cunho epistemológico, tema que será caro ao estudioso russo que entenderá a linguagem como o objeto a ser investigado, porque manteria os vínculos com o contexto cultural em que se manifesta e com os homens em diálogo, enquanto a língua estaria imobilizada nas entranhas de seu próprio sistema.

Parto da explicação dos autores para entender a linguagem como uma totalidade e a língua, parte dela, por isso, no processo investigativo, em que os alunos criaram enunciados escritos do gênero crônica, a intenção foi trabalhar com a linguagem em ação, em atividade, distante da estabilização provocada pela língua. No mesmo sentido, decidi usar o termo *enunciado* no lugar de *texto*, e o termo *gênero*, sem mencionar tipologia ou gênero textual, ratificando a prevalência dos postulados da Filosofia da Linguagem, que toma os gêneros do discurso como enunciados concretos que se realizam por meio da linguagem em atividade.

Apresentadas as questões anteriores, passo para o registro da organização desta tese. No capítulo inicial, *Escolhas teórico-metodológicas: o caminho da pesquisa trilhado à luz das Ciências Humanas na perspectiva dialógica e histórico-cultural*, apresento os referenciais teórico-metodológicos que conduziram a investigação realizada: o caminho que me trouxe até aqui, desde a docência até a concretude da pesquisa e a abordagem metodológica escolhida para efetivá-la. Exponho ainda a caracterização dos alunos, participantes no momento histórico e cultural em que se deu a geração dos dados, o cenário em que o estudo foi desenvolvido e os processos de geração e análise dos dados da investigação.

No segundo capítulo, *O processo de criação de crônicas*, registro como ocorreu o processo de pesquisa, sobretudo a geração dos dados obtidos no experimento, e apresento as ações da atividade de estudo. Inicialmente, faço uma exposição dos princípios teórico-metodológicos da atividade de estudo, seguida da apresentação das interações verbais e das falas dos alunos que subsidiaram o planejamento e desenvolvimento das condutas pedagógicas e concluo o capítulo com o detalhamento de cada ação que estruturou a atividade de estudo.

Na sequência, apresento o terceiro capítulo *Atividade de estudo e formação do pensamento teórico no processo de criação de enunciados do gênero de crônica: mudanças qualitativas na conduta do aluno-autor*, organizado em dois tópicos: a) os sentidos constituídos pelos alunos na atividade criadora de crônicas; e b) Atividade de criar crônicas e formação do pensamento teórico como possibilidade para a formação da autoria. Nesses tópicos focalizo a atividade de estudo como atividade criadora, combinatória, por meio da qual os alunos formaram sua atitude autoral, dando, com isso, um passo adiante na formação de sua personalidade. Para tanto, trago as vozes materializadas nos diálogos dos alunos comigo durante o processo investigativo, e destes com seus pares; assim como fragmentos das crônicas criadas por eles, nos quais aponto indícios da formação autoral que se foi construindo ao longo do processo.

No quarto capítulo, *O processo de formação da autoria tecido no signo ideológico*, a discussão também se apoia no liame das vozes dos alunos, colhidas nos diálogos comigo; nas trocas verbais e nas das crônicas construídas por eles. Apresento nove crônicas autorais, na íntegra, para abordar a questão da autoria no processo de criação de crônicas na perspectiva da Filosofia da Linguagem, ou seja, do signo ideológico como matéria-prima para a criação de enunciados. O capítulo foi organizado em três tópicos: no primeiro, intitulado *A palavra na vida e a palavra na crônica: o olhar miúdo para a experiência vivida*, abordo o enunciado na relação com a realidade, e a crônica como um modo de apreensão dos fatos reais a partir do lugar do cronista. No segundo e terceiro tópicos, respectivamente, *Em tempos de pandemia: crônicas encharcadas da vida*, e *Amor, amizade e outras coisas que se perdem no emaranhado da vida*, discuto o modo como os alunos-autores fizeram a apreensão da realidade por meio do gênero crônica, destacando aspectos valorativos, em especial à forma dialógica com que usaram a linguagem para se posicionar diante de temas importantes para eles. Também apresento como os

alunos selecionaram estratégias estilísticas, lexicais, semânticas e estruturais nas suas crônicas para compor um estilo pessoal e, com isso, constituir-se autor do seu projeto de dizer.

Por fim, na seção *Para concluir, últimas palavras* apresento os resultados gerais, provisórios, tecendo críticas e apresentando possíveis caminhos para o processo de ensino-aprendizagem de enunciados escritos em sala de aula e deixo aberta a discussão para suscitar diálogos e novas investigações.

1 ESCOLHAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS: O CAMINHO DA PESQUISA TRILHADO À LUZ DAS CIÊNCIAS HUMANAS NA PERSPECTIVA DIALÓGICA E HISTÓRICO-CULTURAL

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.
(Cora Coralina)

Ao iniciar este capítulo, apoio-me nas palavras de Cora Coralina para pensar no caminho da pesquisa como o lugar de sementeiras. Assim como as sementes precisam de condições favoráveis para germinar, a autoria - o objeto de estudo da investigação realizada - não “nasce” em solos secos e inférteis. A sementeira há de ser feita, então, de acordo com o que a semente precisa para germinar, crescer e dar frutos.

Fui conduzida por essa ideia para organizar o caminho onde escolhi semear e, a partir de agora, apresento os referenciais teórico-metodológicos que orientaram a sementeira - a investigação realizada - tendo como objeto de estudo a formação da autoria nos alunos participantes da pesquisa por meio da criação de enunciados do gênero crônica. Para tanto apresento o caminho que me trouxe até aqui, desde a docência até a concretude da pesquisa, e a abordagem metodológica escolhida para efetivá-la. Exponho ainda a caracterização desses alunos no momento histórico e cultural em que se deu a geração dos dados, o cenário em que o estudo foi desenvolvido e os processos de geração e análise dos dados da investigação.

Para a fundamentação teórica do estudo, apoio-me na Teoria Histórico-Cultural por meio das contribuições de Vigotski² sobre o desenvolvimento humano. Sigo também, como fio condutor deste trabalho, os estudos de Leontiev, idealizador da Teoria da Atividade, e Davidov³, que sistematizou a Teoria da Atividade de Estudo como metodologia de ensino-aprendizagem, visando à autotransformação do aluno a partir do desenvolvimento do pensamento teórico.

² Nas citações, o nome do autor será grafado conforme consta nas referências consultadas. Quando não houver citação, a grafia adotada será *Vigotski* conforme as traduções de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes.

³ Assim como explicado no item 1, recorrerei às referências para grafar o nome do autor e empregarei a grafia *Davidov*, conforme adotada por Miller (2019).

Sustento-me em princípios filosóficos e sociológicos da Filosofia da Linguagem, especialmente em Volóchinov, Bakhtin e Medviédev, para pensar a linguagem como sendo de natureza social, dialógica, alteritária – que tem o poder de alterar, de transformar - e constitutiva da consciência do homem. Em consonância com essa perspectiva teórica, caminho pela heterociência (BAKHTIN, 2011), através da qual assumo meu ato responsável de envolvimento com o objeto da pesquisa numa relação de alteridade. Busco, ainda, nesses autores, subsídios para entender o processo de autoria do aluno na relação com o seu produto, ou seja, as crônicas criadas para postagem no *Instagram* e para a composição de um livro. A partir desses pressupostos, foram criadas as bases para o desenvolvimento da investigação, apresentadas nos próximos tópicos.

1.1 O traçado do caminho: minha constituição como professora-pesquisadora à luz da Filosofia da linguagem e da teoria Histórico-Cultural

Meu interesse sobre a questão da linguagem escrita, mais especificamente sobre a formação da autoria no aluno, vem de longa data; nasceu no início da minha trajetória profissional e se tornou, desde então, o motivo que me faz buscar a compreensão do problema. Por vezes me deparo com alunos que não se apropriaram da linguagem como instância do seu dizer, tampouco têm consciência de que a autoria é algo que se aprende nas relações com os outros de quem se toma a palavra e para quem ela é dirigida - a palavra como signo ideológico, carregada de valorações e sentidos pessoais.

As condutas que venho observando nos alunos durante as aulas em que a atividade proposta é a criação de enunciados têm em comum a preocupação com a quantidade de linhas, como se o gênero fosse um objeto rígido, hermético; o medo de cometer erros de gramática; a escrita para a obtenção de nota; o aparente desinteresse para a escrita e o sentimento de incapacidade autoral. Portanto, o traçado adotado no percurso desta pesquisa vai ao encontro de inquietações resultantes das minhas vivências de sala de aula, na minha relação com alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e; na última década, do Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Médio e do Ensino Superior.

O problema da investigação realizada me desafia, então, a compreender como o aluno pode se tornar ativo, envolver-se nos atos culturais de escrita constituindo sentido vital para tais, ou seja, dialogar com as muitas vozes sociais, criar enunciados, constituir-se autor no seu projeto de dizer alguma coisa a alguém, por algum motivo, em determinado contexto social.

Como já mencionado, a necessidade de buscar conhecimento que me levasse à compreensão do problema traça uma linha paralela desde o início da minha carreira docente, até este momento, pois ainda não tenho (e nunca terei) todas as respostas. Iniciei minha carreira como professora, em 1989, no distrito de Nova Colina, município de Ji-Paraná, em Rondônia, onde atuei como professora de língua materna naquele ano. Desse período até o ingresso no Doutorado em Educação no ano de 2018, minha trajetória foi marcada por muitas dificuldades e por pausas, necessárias para um gole d'água e uma prosa - estratégias para aliviar o cansaço e planejar o seguimento do caminho quase sempre íngreme. O doutorado, por exemplo, só se tornou possível quase três décadas após iniciar a carreira do magistério.

Grass (2017, p. 39) salienta que “resulta difícil separar a função do pesquisador e do educador quando de pesquisa educacional se trata”. Diante da indissociabilidade entre a professora e a pesquisadora, nesse caminho me constituí, então, professora-pesquisadora a partir das vozes dos colegas de trabalho e dos grupos de estudo, dos autores dos textos lidos, dos professores e, principalmente dos meus alunos. Se numa caminhada o ponto de partida e de chegada são menos importantes, é porque na andança do caminho encontramos o que há de mais valioso - o outro - pois é por meio dele que vamos nos tornando quem somos. Nessa trajetória, eu não pude caminhar sem o outro, pois “não posso me tornar eu mesmo sem o outro, eu devo encontrar o outro em mim (no reflexo recíproco, na percepção recíproca)” (BAKHTIN, 2011, p. 342); foi, pois, na relação dialógica, na escuta do outro e no estar com ele que eu caminhei até a concretude desta investigação.

Já disse nas primeiras palavras deste escrito que sou paranaense do pé vermelho, só não declarei a cor do coração; reservei-me o direito de deixar o leitor curioso, mas apenas até este momento. Sou rondoniense do coração multicolor: o verde das castanheiras, o vermelho e o azul das araras, os muitos tons do sol e do céu. Rondônia me acolheu em 1989 quando as estradas para este lugar se

reduziam a buracos, poeira e lama, a depender das estações do ano - inverno amazônico, caracterizado pela época das chuvas; e verão, quando o sol nasce bem cedo e não tem pressa de ir embora. Aqui não faz frio, no máximo uma brisa mais fresca em alguns poucos dias do ano enquanto o sul e o sudeste se agasalham debaixo dos cobertores. Em Ji-Paraná, cidade da região central do estado, finquei minhas raízes, formei família e construí carreira profissional.

Estudei em escolas públicas no Paraná desde o Ensino Fundamental, em Santa Amélia, até o curso de Letras na Faculdade de Ciências e Filosofia na cidade de Cornélio Procopio, em uma época na qual as práticas pedagógicas, salvo as de alguns professores considerados subversivos, não possibilitavam que a leitura e a escrita estivessem no centro do processo educativo na perspectiva da linguagem como sendo de natureza social, portanto dialógica e ideológica. Aprendi que o sentido do texto estava contido nele próprio, que o aluno deveria encontrá-lo tal qual ele estava lá, sem diálogos e contrapalavras.

Essas práticas me levaram também a reproduzir uma educação cerceadora. Por vezes segui modelos prontos dos livros didáticos, certa de que estava provocando nos meus alunos a necessidade de ler e de escrever, de serem autores. No entanto, o momentâneo interesse era como fumaça e se esvaía no ato tarefeiro, na rotina da sala de aula. O conflito se instalava e minhas inquietações borbulhavam com o aparente desinteresse dos alunos.

Voltei aos bancos da faculdade para cursar Pedagogia no ano de 1999. Fiz, então, as primeiras leituras sobre Vigotski, que me chegaram apartadas do contexto sociocultural em que foram produzidas; assim a Teoria Histórico-Cultural se reduziu, deturpadamente, ao conceito de zonas de desenvolvimento. No ano de 2003, tive o primeiro contato com Bakhtin, fazendo leituras na seção metodológica do material didático de uma escola da rede privada onde atuava como professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio. Essas leituras, embora também distorcidas pelo viés da tradução, me mostraram uma nova abordagem sobre o trabalho com a linguagem em sala de aula e a criação de textos na perspectiva do enunciado. Fiquei encantada, pois o autor respondia à parte das minhas inquietações; apenas parte, pois muitas outras surgiram.

Em 2011, ingressei na rede federal de educação. Uma realidade oposta à vivenciada por mim nas redes estadual e privada: eu tinha tempo para preparar as aulas e para trabalhar com o aluno individualmente. O ambiente escolar fervilhava

entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e me possibilitava novas experiências. É bem verdade que, no início, me senti deslocada, pois estava num grupo de mestres e doutores, ou que já haviam ingressado na pós-graduação. E eu era apenas uma professora com especialização, que não compreendia como articular os três eixos de trabalho.

Particpei do primeiro processo seletivo do IFRO para um programa de mestrado na modalidade MINTER em 2012 e consegui ser aprovada no Programa de Educação Agrícola da UFRRJ. Foi uma experiência enriquecedora, de fato ingressei na pesquisa científica por meio de estudos variados. Como era um programa interdisciplinar, pude voltar minha pesquisa para a escrita; então me propus a investigar em que medida a abordagem interdisciplinar, associada ao estudo dos gêneros, influenciaria na produção de texto do gênero dissertativo-argumentativo, utilizando como base teórica alguns autores do campo da Educação e da Linguística Textual.

Realizei diferentes estudos, entretanto, presa ao campo da linguística textual, nos resquícios da minha formação e nas leituras enviesadas de Vigotski e de Bakhtin, não me ative ao processo vivo da linguagem e lancei meu olhar para a materialidade do texto criado pelos alunos com foco em alguns elementos da micro e da macroestrutura, como a coesão e a coerência. Mesmo assim, o trabalho foi importante, pois me fez refletir sobre a necessidade de uma mudança da concepção de linguagem - como material morno, inerte para um lugar pulsante de vida, de encontro de vozes e dizeres do sujeito.

Em 2014, passei a compor o Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural (GELLIC), cuja linha de estudo é centrada nas práticas sociais da linguagem ancoradas na Filosofia da Linguagem. Foram férteis - e assim continuarão, quando for possível retornar às aulas presenciais - as trocas com os colegas durante o cafezinho na sala do GELLIC nos fins de tarde, os estudos de Volóchinov e Bakhtin, dentre outros autores, e as discussões nos encontros do grupo.

Em 2018, tive acesso ao programa de doutorado interinstitucional IFRO-UNESP, o que me possibilitou dar continuidade aos estudos científicos. Ao ingressar como aluna no DINTER em Educação da UNESP *Campus* Marília, fui acolhida pelo grupo de pesquisa Implicações Pedagógicas da Teoria Histórico-Cultural. As ideias vigotskianas, antes apresentadas por meio de traduções gestadas no universo

ideológico neoliberal e pós-moderno (DUARTE, 2001), foram (e ainda são) desveladas nas discussões do grupo e me provocaram transformações profundas, em especial, quanto à compreensão de que não mais cabem, nas pesquisas em Ciências Humanas, as concepções que cindem o homem e hifenizam sua relação com o aparato cultural acumulado pelas gerações anteriores através da história. Para se apropriar desses objetos culturais, como os gêneros discursivos, é preciso que o sujeito se envolva em uma atividade e constitua sentido vital para ela.

Fui acolhida também no grupo de pesquisa PROLEAO - Processos de leitura e de escrita: apropriação e objetivação, onde tive acesso a obras de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov. As reflexões desses autores sobre a linguagem e seu papel em todos os empreendimentos humanos, sobretudo na escola, foram fundamentais para minha compreensão de que, para o aluno usar a palavra como signo ideológico e envolver-se na atividade criadora de enunciados, não pode prescindir da linguagem entendida como instância social, viva e dinâmica que possibilita as interações verbais entre os homens, organiza e forma a consciência.

As discussões realizadas nos encontros dos grupos - das quais participei presencialmente em 2019 e virtualmente em 2020 e 2021 - me possibilitaram construir outro eixo de valor. Alarguei meu olhar para questões da linguagem escrita e do desenvolvimento humano e pus-me num movimento dialógico a partir do ato de pensar no meu aluno, ser histórico e social, capaz de criar enunciados nas situações de interação social para elaborar seu projeto de dizer ao outro a partir da atividade criadora, ou seja, autoral.

O estudo dessas questões desvelou para mim, um caminho que pode levar o aluno a ter uma conduta ativa e possibilitar que ele se aproprie da linguagem escrita na perspectiva do enunciado, constituindo sentido vital para a autoria de gêneros que circulam pelas mais variadas esferas de atividade humana. Já adianto que não foi fácil, pois para tal feito, careceu-me desprender de conceitos até então arraigados e ressignificá-los para compreender que o desinteresse do aluno acontece quando ele não constitui sentido vital para a atividade. E que caberia a mim a organização das condições adequadas para que o objeto de estudo - o gênero crônica - se tornasse um motivo para satisfazer suas necessidades.

Descobri ainda que não poderia me prender a sinais balizadores para conseguir me colocar na escuta porque os alunos interlocutores da minha pesquisa

são seres com histórias de vida que os colocaram em determinados lugares de fala que eu precisei conhecer para enxergá-los tais como são. Assim, na relação dialógica com os autores estudados e com meus alunos, fui me transformando ao longo do processo da pesquisa.

Cheguei, dessa forma, à concretude da pesquisa do Doutorado em Educação em busca de respostas para compreender, provisoriamente, a formação de autoria no aluno no processo criação de enunciados do gênero crônica. Adotei, para tanto, os pressupostos da Teoria Histórico-cultural e da Filosofia da Linguagem como base de orientação para desenvolver um experimento didático-formativo de natureza dialógica por meio de uma atividade de estudo com alunos ingressantes no ano de 2019 do curso Técnico em Florestas do IFRO *Campus* Ji-Paraná/RO. Muitos foram os desafios, pois uma pandemia se interpôs nesse caminho, alterando radicalmente o processo educativo, mas esse é um assunto para mais adiante. Por ora, dedico-me a apresentar os princípios teórico-metodológicos que nortearam a investigação.

1.2 Pesquisa de campo em Ciências Humanas: a linguagem como lugar de encontros e diálogos

A investigação científica nas Ciências Humanas é um terreno fértil para que o pesquisador conheça ações, modos de pensar e de agir, ou seja, as subjetividades humanas. Nessa perspectiva, a pesquisa em Educação transcende o que se costuma ver na rigidez acadêmica das Ciências Naturais, pois não pode apenas ser entendida à margem das ações, objetivas e subjetivas, e das atividades humanas comuns do ser humano. Ao contrário, Lüdke e André (1986, p. 2 e 3) orientam que “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador”.

Ao refletir acerca da investigação em Ciências Naturais e em Ciências Humanas, Bakhtin (2011) afirma não ser possível realizá-las sob um mesmo escopo, pois a complexidade do homem impede qualquer tentativa de submetê-lo a uma equação lógica. Apoiei-me nessa afirmação para aqui marcar meu lugar de pesquisadora que se opõe às pesquisas tradicionais, dentre elas as positivistas e as estruturalistas, as quais desconsideram a dimensão subjetiva das relações sociais

estabelecidas no processo investigativo. Importante lembrar, conforme Rodrigues e Prado (2015, p. 185), que

a concepção positivista de fazer pesquisa legitimou um certo *modus operandi* formatado a partir de uma perspectiva hermética de fazer pesquisa, seguindo determinada orientação epistemológica, que entre outras coisas, postula a neutralidade do pesquisador, não permitindo a emergência da subjetividade na relação com os demais participantes da pesquisa.

Empreendi-me, então, num exercício constante de apartar-me das metodologias usadas nas pesquisas que exigem racionalidade, objetividade e neutralidade do pesquisador, pois a visão cartesiana de ciência, ainda presente nas Ciências Humanas (SERÓDIO; PRADO, 2015), tem uma direção contrária ao propósito deste estudo. Por isso, contrapondo-me à lógica formal, assumi a não imparcialidade e a não neutralidade ao longo do percurso investigativo.

Assim, para responder ao problema da pesquisa, optei por delinear um percurso metodológico orientado pelas contribuições da Filosofia da Linguagem, Da Teoria Histórico-Cultural, da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de Estudo por entender, conforme apontado por essas teorias, o homem como um ser histórico-cultural, que interage com seus pares para se apropriar da cultura humana e constrói sua subjetividade por meio da linguagem ideológica, social e dialógica. Desse ponto de vista, entendo o aluno da pesquisa realizada como aquele que tem muito a dizer, pois “[...] não são ouvintes passivos, mas participantes ativos da comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Ao abordar a sala de aula como lugar de interação verbal, Geraldi (2015, p. 21) explica que “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos”. Isso não quer dizer, entretanto, que o processo seja espontaneísta. Na verdade, tanto na situação concreta de sala de aula quanto na pesquisa, o trabalho é rigoroso e exige dedicação e planejamento intencional do professor e do pesquisador.

Não é possível pesquisar nessa perspectiva e se manter à margem dos sujeitos dos processos estudados (GRASS, 2017). Também não se pode, como explica Geraldi (2012) definir as fronteiras de limitação do objeto de estudo, estabelecendo de antemão um trajeto único a ser seguido, pois a pesquisa volta-se para o sujeito em processo de transformação, no seu momento histórico. Nas palavras de Grass (2017, p. 40), “não é mais tempo no qual o pesquisador, supostamente munido do saber científico, entra em contato com os sujeitos da

pesquisa para comprovar as hipóteses e elaborar as conclusões e ainda acreditar que os resultados são do sujeito”, pois o essencial está em investigar “[...] o desenvolvimento da personalidade, entendida como aspecto metodológico central, como a expressão autêntica e genuína do social e do cultural, da história da personalidade”.

Considero importante enfatizar que as ideias de Geraldi e Grass, pautadas na Filosofia da Linguagem e na Teoria Histórico-Cultural, respectivamente, em nada se assemelham ao que preconizam as pesquisas educacionais pós-modernas ligadas ao discurso neoliberal, que defendem a falsa ideia de diálogo e de liberdade, mas que não investigam o objeto na sua essência porque desconsideram as questões políticas, econômicas, culturais e sociais impregnadas nele.

A proposta que adotei neste estudo, opõe-se a qualquer posição teórica que valorize apenas o objeto de estudo descolado da sua dimensão histórica. É uma proposta científica que humaniza o sujeito, que o coloca em destaque numa relação de alteridade e de dialogicidade com o pesquisador para além do ponto de partida e de chegada, de modo a refletir sempre dialeticamente com o objeto e por meio dele. É olhar para o cognoscível e perguntar-lhe o há para ser desvelado. É uma ciência dialógica, da escuta, pois “a investigação se torna interrogação e conversa” (BAKHTIN, 2011, p. 319). Nessa vertente,

o diálogo não é somente diálogo cognitivo, muito menos só um diálogo com a finalidade de obtenção do conhecimento da verdade: diálogo não é somente um meio para chegar ao conhecimento. Em todo caso, à verdade se chega sempre em companhia do outro, no diálogo com o outro. Mas qual verdade? Não se trata de verdade absoluta, mas a verdade da relação com o outro. Por isso, contrariamente à concepção da verdade abstrata, o diálogo responde a uma dimensão vital dos signos, a uma exigência de vida que encontra o próprio sentido no inevitável entrelaçar-se da vida do eu com a vida do outro, no inextricável emaranhado de corpos – esse é o dialogismo. (PETRILLI, 2013, p. 55).

Bakhtin (2011) propõe ao pesquisador uma posição dialógica para a construção do conhecimento quando explica que o produto da investigação resulta das ações humanas, que fazem emergir a historicidade e o dinamismo do homem como características da própria vida em sociedade. Nesse sentido, submetê-lo à investigação científica é pesquisar suas ações, seu discurso verbal, sua vivência, já que o homem é

[...] o ser *expressivo* e *falante* [...] inesgotável em seu sentido e significado [...] não pode ser percebido e estudado como uma coisa porque como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico. (BAKHTIN, 2011, p. 395-400, destaque na fonte).

Se as Ciências Humanas vão lidar com o ser que se expressa, que interage com o outro por meio da linguagem, nada melhor que olhar para a escola como lugar de muitas vozes e para o aluno como esse ser *expressivo e falante*. Porém, há na mesma escola duas palavras que são alijantes – o silenciar e o ouvir. Se o professor impõe o silêncio em nome do domínio de sala e controla os barulhentos alunos, será tido como exemplo de docente que sabe fazer a gestão da sala de aula.

A outra palavra de ordem, então, é o ouvir, pois, silenciados, os alunos ouvem o professor. Esse ouvir resume-se à captação dos sons, opostamente ao que defende Ponzio (2010) sobre a escuta do outro. Para o autor, “a escuta não é exterior à palavra; não é um acréscimo seu, uma concessão sua, uma iniciativa daquele que a recebe, uma escolha, uma cortesia, um ato de respeito em relação a ela” (PONZIO, 2010, p. 374), mas é a essência da palavra, ou seja, condição para que ela exista.

Ao abordar essa questão, julgo importante também considerar as palavras de Marino Filho (2021, p. 676):

A redução dos estudantes a seres cognitivos, cuja personalidade pode atrapalhar a aula do professor, exames e avaliações reduzidos à verificação da assimilação dos conhecimentos e a participação do estudante como ouvinte obediente e autocontrolado, como reproduzidor dos conteúdos dados ou transmitidos na sua forma acabada não são fatores apenas contraditórios aos propósitos da educação e da formação que os estudantes poderiam ter em seu benefício. Essa forma dada à atividade de escolarização da formação cultural dos estudantes é conflitiva, prejudicial e negativa para o seu desenvolvimento.

Na mesma direção de Ponzio e Marino Filho, penso que a escola deve, certamente, ser um espaço de dizer tanto do professor quanto do aluno. Um dizer que precisa da escuta do outro porque é nessa relação de alteridade que nasce a palavra e a contrapalavra. Assim, é preciso não ser indiferente ao outro para captar o que está além do explícito na fala e na escrita. Busquei, assim, compreender as palavras dos alunos que participaram da pesquisa realizada pela escuta bakhtiniana

e por meio do que Volóchinov (2018) chamou de enunciados, em todos os momentos possíveis e permitidos pelas condições concretas do estudo.

O enunciado não corresponde a uma palavra neutra, dicionarizada, reiterável; mas ao uso concreto que se faz dela. Significa dizer que o enunciado está colado à situação extraverbal, isto é, o contexto social de uso, no qual os falantes interagem verbalmente. É poroso, com muitos pontos de entrada e saída porque se sustenta pelas relações dialógicas. Orientada por essa ideia pus-me à escuta dos alunos, atentando-me a estes no momento sócio-histórico, a pandemia causada pelo novo coronavírus, assim como ao lugar social de cada um.

A partir dessa ideia de linguagem, apoiei-me também na Teoria Histórico-Cultural. Um dos pontos convergentes entre as duas teorias diz respeito ao fato de que o ser humano forma sua consciência ao se apropriar dos objetos culturais, na relação com outros homens, mediada pela linguagem. Freitas (2006) explica que, ao dedicar-se ao estudo da construção da consciência e a constituição do sujeito, Vigotski destacou a linguagem como formadora do pensamento, elucidando o papel da fala interior. Bakhtin e Volóchinov pensaram-na como elemento organizador da vida mental na construção da consciência do sujeito, com ênfase no discurso interior.

Para esses dois autores, “consciência e pensamento são tecidos com palavras e ideias que se formam na interação, tendo o outro um papel significativo” (FREITAS, 2006, p. 159), já que é na esteira das relações sociais que o sujeito se constitui e constrói conhecimentos, a partir de todos os possíveis atos verbais realizados para estabelecer diálogo com outrem (VOLÓCHINOV, 2018). Tal processo ocorre dialeticamente, primeiro no nível interpessoal e, posteriormente, no intrapessoal, uma “reconstrução interna de uma operação externa” (VIGOTSKI, 1991, p. 64). Em síntese, a linguagem é elemento da cultura humana e, como tal,

encarna, como todos os instrumentos criados pelos homens em suas relações sociais e históricas, os valores humanos e as suas funções nessas relações, que transformam o instrumento e por ele são transformadas durante o movimento histórico. A linguagem escrita, criada e transformada pelos homens ao longo de um movimento social e histórico, é, como todo instrumento, extensão de seu corpo e sua consciência, e, por essa razão, sua consciência se amplia ao alargar as fronteiras do seu psiquismo. (ARENA, 2017, p. 19).

Outra proximidade entre Bakhtin, Volóchinov e Vigotski é como pensam a autoria. Segundo Freitas (2006, p. 159),

parece, também, que colocaram a presença da subjetividade na possibilidade de autoria, quando levantaram questões relacionadas à criatividade e à apreciação, considerando o homem como um ser expressivo e falante, criador de textos.

Desse ponto de vista, é na atividade criadora que se revelam às novas gerações os conhecimentos acumulados pelas gerações anteriores, concedendo aos instrumentos as significações neles objetivadas culturalmente, ou seja, suas funções sociais.

Nesse contexto, um dos instrumentos de maior relevância na história da humanidade - a linguagem - assume um papel fundamental no processo de socialização, como também constitui um instrumento de elaboração do pensamento. Nessa perspectiva, a autoria é, então, fruto da atividade do homem, no seu agir no mundo para transformá-lo e, ao mesmo tempo, transformar-se.

Para Bakhtin (2011) e Volóchinov (2018) a linguagem, em seu uso real, inevitavelmente, é perpassada pela palavra do outro. Significa que, ao constituir seu discurso, o falante leva em conta as vozes de outrem. Desse modo, “[...] toda palavra dialoga com outras palavras, constitui-se a partir de outras palavras, está rodeada de outras palavras” (FIORIN, 2018, p. 22). Assim, as palavras desta tese estão atravessadas, ocupadas por palavras alheias, especialmente, as dos alunos. Isso decorre de que o encontro do pesquisador com o seu outro e, conseqüentemente, o conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, é inevitavelmente dialógico, com fortes laços na alteridade.

Nas palavras de Amorim, “o *outro* aqui é o interlocutor do pesquisador. Aquele *a quem* ele se dirige em situação de campo e *de quem* ele fala em seu texto” (AMORIM, 2004, p. 22, destaque na fonte). Nessa perspectiva, constituí-me professora-pesquisadora também pelo outro-aluno. Reconhecer esse lugar parece comum, mas ainda mobiliza disciplina e atenção, pois, na tradição, o que se busca é o outro-objeto e não o outro-sujeito que, para Bakhtin (2011, p. 400), “não pode ser percebido e estudado como coisa porque, como sujeito e permanecendo sujeito, não pode tornar-se mudo; conseqüentemente, o conhecimento que se tem dele só pode ser dialógico”.

Para compreender o aluno para além da coisificação, recorri a Vigotski (1991) que apresenta três critérios considerados de extrema importância para o empreendimento da pesquisa, quais sejam: a) análise de processos em substituição à análise de objeto; b) explicação do fenômeno em vez da sua descrição; e c)

observação do comportamento fossilizado, que são as ações perpetuadas pelas significações que medeiam o movimento de apropriação da produção humana.

Os dados da investigação realizada foram, então, construídos a partir das perspectivas teóricas já comentadas, tanto nos enunciados que constituíram os diálogos durante o processo, quanto nos enunciados materializados nas crônicas criadas pelos alunos. Nesse sentido, procurei compreender as relações dialógicas empreendidas nas várias vozes que permearam os discursos em todos os momentos da pesquisa. Pus-me à escuta dos *sujeitos expressivos e falantes* - os alunos - durante o processo para conseguir compreender sua palavra nos contextos em que emergiram; insisti na descoberta da realidade concreta.

Dito isso, a perspectiva de autoria que intento trazer sustenta-se nos gêneros do discurso como sendo enunciados de alunos que se relacionaram com outros alunos, comigo - a professora-pesquisadora - com os leitores das suas crônicas e deixaram marcadas sua posição social e suas ideologias por meio da criação de crônicas. A abordagem do gênero, nessa perspectiva, adquire novos sentidos, pois é considerado não como um conjunto de formas isoladas de uma esfera de ação, algo conclusivo, hermético, mas como objeto elaborado socialmente, dialógico, real e encharcado da cultura, que permite ao sujeito a apreensão do social e das interações do cotidiano.

Reportando-se a Bakhtin, Machado (2020, p. 158) diz que “os gêneros discursivos concebidos como uso, com finalidades comunicativas e expressivas, não é ação deliberada, mas deve ser dimensionado como manifestação da cultura”; logo, não pode ser pensado descolado da dimensão espaço-temporal. Antes de avançar considero, pois, importante discorrer sobre o gênero crônica nessa perspectiva.

1.3 O gênero crônica como objeto histórico e cultural

A linguagem é uma criação humana, que não surgiu por uma ação sobrenatural, mas como resultado das necessidades e ações dos homens, na sua relação com a natureza, ou seja, diretamente ligada à atividade dos homens, ao trabalho. Assim, para os autores com quem dialogo para compreender essa questão, a linguagem é “[...] produto da atividade humana coletiva e reflete em todos

os seus elementos tanto a organização econômica como a sociopolítica da sociedade que a gerou” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 141).

Nesse sentido, o ponto de partida para compreendermos a questão dos gêneros, conforme postularam Bakhtin e Volóchinov, é o vínculo intrínseco existente entre a linguagem, na perspectiva do enunciado, e as atividades humanas. Para os autores, as palavras que usamos para falar e escrever se configuram como enunciados porque atendem a uma necessidade concreta de dizer e de escrever. O enunciado carrega para o discurso, no interior das esferas de atividade humana, as intencionalidades do falante e escrevente, sempre tomando um possível interlocutor como referência. Logo, “não se produzem enunciados fora das esferas de ação, o que implica que eles são determinados pelas condições específicas e pelas finalidades de cada esfera” (FIORIN, 2018, p. 154).

Esses enunciados são organizados em forma de gêneros, que são quase infinitos, visto que também são quase inesgotáveis as esferas de atividade humana. Na teia dos enunciados, falamos, lemos e escrevemos sempre por meio de gêneros quer seja na escola, na igreja, nas relações de amizade, no trabalho em uma empresa de grande porte em São Paulo ou na atividade pesqueira do ribeirinho em Ji-Paraná, ou seja, “até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas [...]” (BAKHTIN, 2011, p. 282). O autor reforça, no entanto, que é preciso dominar, na prática, as formas dos gêneros desses campos, pois

quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade(onde isso é possível) obrigatórias para ele, mas também as formas igualmente obrigatórias de enunciado [...]. (BAKHTIN, 2016, p. 41).

Vamos assim, agindo por meio dos gêneros do enunciado, considerando seus significados acerca de alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto e em determinadas circunstâncias de interlocução. Nesse sentido, Machado (2020, p. 158), avança que o gênero

[...] é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações

entre pessoas ou sistema de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor.

Desse ponto de vista, os gêneros do enunciado são formas relativamente estáveis e normativas, dos quais nos apropriamos para as interlocuções exigidas nas diversas esferas de atividade humana e que implicam uma organização para atender às suas especificidades. Esses gêneros são caracterizados, segundo Bakhtin (2011) por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo; que são constitutivos do enunciado.

Ao abordar essa questão, o autor explica que o conteúdo temático não se limita ao assunto de um texto, mas refere-se àquilo que pode ser dito por determinado gênero, ao seu domínio de sentido. “[...] é a posição ativa do falante nesse ou naquele campo do objeto e do sentido” (BAKHTIN, 2011, p. 289). Isso significa que há uma relação direta entre a escolha do gênero e o projeto de dizer do sujeito. Não seria adequado, por exemplo, fazer uma reivindicação por melhores condições de trabalho na escola, endereçada ao secretário de educação, por meio do gênero receita culinária.

A construção composicional é o modo de organizar o enunciado e estruturá-lo, é o formato particular de cada gênero, e isso está relacionado ao tempo e ao espaço em que se produz o enunciado. Ademais, há que se considerar a relação de interlocução para se compor os gêneros. Já o estilo concerne aos meios linguísticos de cada gênero, como a seleção de elementos estilísticos, principalmente, em função do interlocutor. Quando se trata de um gênero da esfera familiar, por exemplo, o autor opera com recursos linguísticos, despreocupado das hierarquias e convenções sociais. Evidente que há também o estilo individual, aquele que é peculiar do autor, mas este não pode sobrepor-se ao estilo do gênero.

Segundo Bakhtin (2016, p. 12, destaque na fonte), “esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional - estão indissoluvelmente ligados *no conjunto* de enunciados e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação”, estando implicados um ao outro. Embora a tradução da obra em russo traga o termo *campo da comunicação*, entendo que o autor faz referência às situações extraverbais em que os enunciados são construídos, pois os gêneros permeiam a atividade humana que acontece por meio das relações sociais mediadas pela linguagem.

Volóchinov (2013) explica que os enunciados são constitutivos pelo horizonte espacial comum dos interlocutores, pelo conhecimento e a compreensão comum da situação e a avaliação comum dessa situação. Assim, o enunciado e suas particularidades configuram o processo interativo - o verbal e o não verbal - da situação, como também fazem parte de um contexto histórico maior que incluem aspectos tanto anteriores quanto posteriores a esse enunciado específico. Por isso o enunciado é indissociável da situação concreta de uso da linguagem que o engendrou e, como tal, sustenta-se pelas trocas verbais, pela interação entre os falantes. É algo que vai além da comunicação porque precisa do outro para existir.

Diante da enorme heterogeneidade dos gêneros, Bakhtin (2011; 2016) propõe que se atente para a diferença, que não é funcional, entre gêneros discursivos primários e secundários. Os primários são os gêneros que pertencem à esfera do cotidiano, formados nas interações verbais imediatas, sustentadas pela oralidade ou pela escrita informal. Os secundários são os que surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo, relativamente mais desenvolvido e organizado, sobretudo na escrita. São os que pertencem às esferas dos sistemas ideológicos constituídos da arte, religião, ciência, política.

Entretanto, como bem disse o autor, os gêneros são fluidos, mutáveis e surgem para atender os usos que fazemos da linguagem nas esferas de atividade humana, por isso um gênero primário pode se transformar em secundário ou fazer parte dele, transpondo-se para formas mais complexas de enunciados. Sobre isso, Machado (2020, p. 155) esclarece que “nada impede que uma forma do mundo cotidiano possa entrar para a esfera da arte, por exemplo. Em contatos como esses, ambas as esferas se modificam e se complementam”. De outro modo, quando um diálogo, que faz parte da teia enunciativa no convívio familiar entra para um gênero literário, deixa de ser primário. É o caso da crônica.

Como todos os gêneros, é preciso considerar o fato de que a crônica é *relativamente estável*, ou seja, nasce, vive e se transforma ao longo da sua existência para atender às transformações que ocorrem no interior das esferas por onde circula. Importa aqui enfatizar que, assim como postula Bakhtin (2011; 2016), o destaque no vocábulo reforça a ideia de historicidade dos gêneros. Para o autor, “[...] os gêneros discursivos são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem” (BAKHTIN, 2016, p. 20). Assim, a crônica também tem a sua história que, a iniciar pelo seu nome, vincula-se numa relação

estreita com a noção de tempo na cultura ocidental. Como explica Moisés (1982, p. 245, destaques na fonte), a crônica

vem do grego *Cronikós*, relativo a tempo (*chrónos*) pelo latim *chronica*, o vocábulo “crônica” designava, no início da era cristã, uma lista ou relação de acontecimentos ordenados segundo a marcha de tempo, isto é, em sequência cronológica.

Em sua gênese, a crônica destinou-se a breves relatos de eventos, narrados na ordem cronológica dos acontecimentos, ou seja, se os discursos relatassem as relações no interior de algum grupo social poderiam ser vistos como crônica, desde que fossem organizados em um tempo linear (PEREIRA, 2004). A crônica funcionava como um documento ligado ao relato cronológico dos fatos, partindo sempre da observação do cronista a respeito de uma situação real, conectada ao seu tempo presente (BENDER; LAURITO, 1993).

Consoante às autoras, o relato histórico apresentado por Pero Vaz de Caminha, por exemplo, é considerado uma crônica sobre as primeiras impressões de um estrangeiro em uma terra nova, a partir de sua própria observação, em interlocução com o rei de Portugal. Assim, no Brasil o gênero atravessou décadas desde as crônicas de viagem, produzidas pelos portugueses, passando pelo jornal, sempre visando aos leitores de histórias prosaicas situadas no tempo.

Bender e Laurito (1993) explicam que a crônica moderna teve origem na imprensa francesa e se adaptou à nossa imprensa. Inicialmente, no século XIX, ocupou os folhetins, que eram os espaços considerados ociosos no rodapé do jornal, “destinados a entreter o leitor e a dar-lhe uma pausa de descanso em meio à enxurrada de notícias graves e pesadas que ocupavam as páginas dos periódicos” (BENDER; LAURITO, 1993, p. 15). Apesar de a crônica moderna ter origem na França, ela se estabeleceu com peculiaridades tão próprias do Brasil que Arrigucci (1987) avalia que se trata de um gênero literário tipicamente brasileiro, pois aqui se aclimatou de tal modo, que parece nosso.

Quanto à discussão nos meios acadêmicos sobre a crônica ser um gênero híbrido ou literário, Bender e Laurito (1993) consideram-na um gênero que junta elementos da literatura, do jornalismo e da vida sociocultural das pessoas. Já Coutinho enfatiza a natureza literária da crônica apontando que, além da personalidade de gênero, a crônica tem assumido um desenvolvimento que faz dela uma forma literária. Independentemente do veículo de divulgação, a natureza da

crônica é literária, pois nela se percebe a arte da palavra. Para Coutinho (2004, p. 305),

[...] enquanto o jornalismo tem no fato seu objetivo, seu fim, para a crônica o fato só vale, nas vezes em que ela o utiliza, como meio ou pretexto, de que o artista retira o máximo partido, com as virtuosidades de seu estilo, de seu espírito, de sua graça, de suas faculdades inventivas. A crônica é na essência uma forma de arte [...].

É evidente que os suportes em que circularam a crônica ao longo da sua história foram definidos nas interações sociais nas diversas esferas de atividade humana; assim, quando, inicialmente, foi publicada no jornal impresso, por exemplo, dirigia-se aos leitores de jornal; daí ser considerada um gênero híbrido, efêmero, que partia de uma notícia e envelhecia rapidamente tal qual o próprio jornal. A migração para outros suportes, como o livro impresso e, posteriormente virtual, foi uma das causas que fez romper com o caráter de efemeridade do gênero.

São muitos os autores que se despontaram como cronistas no Brasil, desde surgimento da crônica há mais de um século, dentre eles, Machado de Assis, Rachel de Queiroz, Fernando Sabino, Lourenço Diaféria, Stanislaw Ponte Preta, Mário Prata, Fernando Veríssimo, Martha Medeiros, Marina Colasanti. Coutinho considera complexa a tarefa de apontar este ou aquele cronista como representativo das gerações de autores de crônicas e comenta que representam “[...] simples amostra de uma brilhantíssima constelação de valores literários [...]” (COUTINHO, 2004, p. 132). O autor considera seus estilos para tentar criar algumas categorias de crônicas e de cronistas.

a) a *crônica narrativa*, cujo eixo é uma estória ou episódio, o que a aproxima do conto. Um exemplo típico é Fernando Sabino [...]; b) a *crônica metafísica*, constituída de reflexões de cunho mais ou menos filosófico sobre os acontecimentos e sobre os homens. É o caso de Machado de Assis [...]; c) a *crônica poema-em-prosa*, de conteúdo lírico, mero extravasamento da alma do artista ante o espetáculo da vida, das paisagens ou episódios para ele carregados de significado. É o caso de Rachel de Queiroz [...]; d) a *crônica-comentário*, dos acontecimentos, acumulando muita coisa diferente ou dispar [...] Alencar pertence a esse tipo; e) a *crônica-informação*, mais próxima do sentido etimológico, é a que divulga fatos, tecendo sobre eles comentários ligeiros [...] (COUTINHO, 2004, p. 133).

No entanto, o mesmo autor (2004, p. 133) adverte que essa tentativa de classificação não implica a segregação dos tipos de crônicas e de autores, ou seja, na realidade, umas fundem-se às outras, por isso um mesmo cronista pode “[...]”

borboletear em torno de diversos assuntos, temas ou motivos, não se deixando jamais prender a nenhum deles permanentemente”. Nessa direção, assim diz Arrigucci:

[...] despretensiosa, próxima da conversa e da vida de todo dia, a crônica tem sido, salvo alguma infidelidade mútua, companheira quase que diária do leitor brasileiro. No entanto, apesar de aparentemente fácil quanto aos temas e à linguagem coloquial, é difícil de definir, assim como tantas coisas simples. (ARRIGUCCI, 1987, p. 51).

É justamente pela sua liberdade, despretensão e simplicidade que a crônica é um gênero avesso às classificações, portanto, não é de interesse aqui empreender rigor para conceituá-la ou apresentar algum tipo de classificação, mas de pensar a crônica como sendo a materialização de enunciados criados pelo autor na sua experiência vivida, uma conversa na calçada em fim de tarde, por meio da linguagem dialógica, leve, temperada com uma dose de humor, lirismo e sensibilidade. Um gênero que, mesmo ao rés-do-chão, não pode ser considerado menor (CANDIDO, 1992) porque é um condensador de valorações sociais. Portanto, nesta investigação realizada interessa a crônica tomada como um enunciado que se renova a cada interação verbal na relação dialógica entre autor e leitor, por isso, não se esvai na fugacidade do tempo.

Segundo o autor, por se abrigar, principalmente no jornal, considerado um suporte transitório, o intuito do cronista, inicialmente, não foi o dos escritores que desejavam permanecer na memória dos leitores, isto é, na lembrança e na admiração da posteridade. Entretanto, ao migrar para outros suportes, como o livro e, mais recentemente, para os meios digitais, como no caso das crônicas criadas pelos alunos, “[...] ligada historicamente ao jornalismo e datado pelo momento histórico, rompe com a efemeridade e passa a ter uma durabilidade maior do que ela própria pensava” (CANDIDO, 1992, p.15), pois é inserida em novas relações de interação social, em que autor e leitor dialogam em contextos de tempo e espaço diversos. Desse modo, a leitura de “A última crônica” de Fernando Sabino, por exemplo, não mais se limita a aspectos sociais referentes ao ano de 1965, momento em que foi escrita, mas configura-se como uma ponte entre essas questões sociais e o leitor contemporâneo.

Assim a ideia que trago neste escrito é a de crônica como sendo um gênero literário, definido por Bakhtin como secundário, que sofreu (e sofre) transformações

ao longo da sua existência em função da sua historização. Hoje, podemos dizer, é livre, pois não se prende a esse ou aquele formato; é fluida, dinâmica e se transforma como a própria sociedade que ela observa com o olhar atento e ideológico do cronista. É, portanto, desse lugar que o autor traz questões humanas para a arena de palavras, pois não há crônica que se aparte da reflexão, da crítica e do argumento. Isso tudo remete ao aluno como autor e no seu papel de enunciar questões do seu tempo e do seu espaço a partir do modo como apreende a realidade.

Feitas as considerações sobre a crônica como objeto histórico - um acontecimento social - por isso mesmo, considero-a como espaço para a materialização de enunciados por meio da atividade criadora dos alunos. Na sequência, passo a apresentar o experimento didático-formativo de natureza dialógica como metodologia para a apropriação do gênero em questão.

1.4 O experimento didático-formativo de natureza dialógica

Ao buscar por um caminho metodológico, refleti sobre os conceitos-chave que permeiam esta investigação, como os de atividade, pensamento teórico, linguagem, enunciado, autoria, entre outros que dizem respeito ao papel da linguagem escrita para o desenvolvimento do aluno em uma perspectiva humanizadora. Essas reflexões ressaltaram alguns pontos relevantes, os quais deveriam ser contemplados na metodologia escolhida: a) a atividade de criação de crônicas como meio para a atuação do aluno - na relação com o outro - sobre o objeto de estudo e o desenvolvimento de capacidades psíquicas; b) o diálogo com os sujeitos e a compreensão das relações de sentidos estabelecidas nas trocas verbais com e entre eles; e c) a compreensão da posição axiológica assumida pelos sujeitos nas atitudes de responsabilidade e de responsividade nos enunciados criados.

Em consonância com Vigotski, Freitas (2010) acentua que uma pesquisa deve ocupar-se do estudo do fenômeno investigativo em sua historicidade, estudando-o em seu processo de mudança, em sua dinamicidade. De acordo com essa autora, para estudar esse processo de mudança “[...] é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento” (FREITAS, 2010, p.4).

Nesse entendimento, optei pelo experimento didático-formativo de natureza dialógica por considerá-lo viável para compreender a origem do problema investigado, não no sentido de apenas identificar causas, mas de compreendê-lo, principalmente, como fenômeno dinâmico e indissociável de questões históricas e sociais. Diante de interpretações distintas acerca da palavra experimento, é pertinente esclarecer que o termo não deve ser tomado, nesta pesquisa, no sentido da lógica formal, pois não se trata de uma abordagem investigativa de cunho positivista, o que causaria divergência com os princípios epistemológicos da Filosofia da Linguagem e da Teoria Histórico-Cultural que formaram o arcabouço teórico que rege este trabalho.

O entendimento do termo apoia-se em Freitas (2010, p. 3), para a qual “o experimento didático-formativo é um modo de pesquisar a atividade de ensino do professor em relação dialética com atividade de aprendizagem do aluno no contexto da sala de aula”. É, ainda, importante destacar que é denominado formativo por se tratar de uma “sucessão de ações e interações que vão ocorrendo na atividade dos alunos, obedecendo a um processo em que vão sendo formadas ações mentais”, e dialógico, por colocar a dialogia e a alteridade em lugar central nesse processo.

Libâneo (2007) considera o experimento didático-formativo - denominado por Davidov (1988) de experimento genético-modelador - adequado às pesquisas do campo pedagógico, visto que tem uma dupla função: presta-se à realização de uma intervenção pedagógica com foco em um objeto de estudo valendo-se da experimentação, ao mesmo tempo que acompanha as mudanças qualitativas que ocorrem no psiquismo do aluno por meio dessa intervenção. Nas palavras de Davidov (1988, p. 196) é o experimento “que plasma a unidade entre a investigação do desenvolvimento psíquico das crianças e sua educação e ensino”.

Ao tocar nesse ponto, é inevitável não pensar em algumas falas dos alunos interlocutores desta pesquisa. Antes, porém, preciso fazer um esclarecimento: quando os convidei para participarem do estudo, informei que manteria as nossas conversas no anonimato, por isso eu teria que apresentá-los na minha tese de tal modo que seus nomes verdadeiros não fossem divulgados. Nessa ocasião, um estudante sugeriu a escolha de nomes fictícios; diante dessa ideia, uma aluna sugeriu que fossem nomes de escritores. Sugestão aceita, então, todos selecionaram nomes de autores para si. Fiz uma lista de nomes indicados por eles na lousa e também sugeri alguns autores, comentando sobre suas biografias. Ao

longo deste texto apresento os alunos a partir dos codinomes escolhidos nesse dia. Abaixo, trago parte do diálogo com a aluna Fernanda Torres, ocorrido na primeira roda de conversa no dia 04/10/2019.

Fernanda Torres: *Então, professora, eu comecei a escrever texto bem cedo, mas não era assim, assim... uma crônica autoral, esse negócio todo aí.[...] As atividades que os professores passavam era pra gente copiar as páginas de um livro. Aí essas atividades valiam nota, a gente fazia pra passar. Praticamente não tinha atividade de criar, era mais atividade de cópia mesmo. [...] Eu fazia correndo pra ir jogar bola. (Banco de dados da professora-pesquisadora, roda de conversa presencial, 04/10/2019).*

Leontiev (1978) alerta que nem tudo que o sujeito faz é atividade. Se o que leva um aluno a escrever um texto na escola for a obrigação acadêmica, a obtenção de nota, essa ação não se configura como atividade, mas se limita à operacionalização realizada para obtenção de resultados imediatos. Na fala da aluna, atentei-me à repetição da palavra *atividade* e na distinção feita por ela entre a atividade de criar e de fazer cópias. Para Fernanda Torres, copiar “[...] não era assim uma crônica autoral, esse negócio todo aí”, referindo-se à projeto do livro de crônicas, o que me levou à inferência de que a aluna faz diferentes valorações para as ações de criar e copiar, atribuindo superioridade à primeira; afinal, as cópias ela fazia apenas para passar – não precisava aprender.

Na ótica de Leontiev (1978) e Davidov (1999), atividade é aquela que se sustenta sob o prisma da necessidade, um motivo, cujo resultado é mudar o indivíduo e não só o objeto com o qual opera, uma vez que consiste no processo responsável por concretizar as relações de caráter objetivo/subjetivo do aluno com o mundo e com o gênero humano e satisfazer suas necessidades. Pela fala da aluna, não houve transformação do objeto, muito menos dela própria, já que o motivo que levou à realização da operação de copiar foi obter permissão para jogar bola.

Ao contrário do que relatou Fernanda Torres, a atividade configura-se como a força motriz, a fonte de desenvolvimento humano; é por meio dela que o homem cria os instrumentos para atender às suas necessidades materiais e espirituais que, ao serem satisfeitas, geram novas necessidades e, conseqüentemente, levam à produção de novos instrumentos que servem como mediadores entre sujeito e objeto. Nesse processo, ao atuar sobre o objeto, o homem o transforma ao mesmo tempo em que se autotransforma.

Vista assim, a atividade é a forma específica de existência humana e acontece apenas na totalidade da relação com a humanidade - quando se tem em vista a relação do homem como um ser do gênero humano (REPKIN, 2021). Ao analisar a atividade do homem, Marx (2006) apontou a necessidade do trabalho como forma de autorrealização, algo que ultrapassa a questão da sobrevivência. Reportando-se ao filósofo Georgiy Schedrovsky, Repkin afirma que

o homem não está incluído nas formas habituais de atividade como consequência de suas necessidades. Ele é incluído pelas formas institucionais de atividade: é matriculado na escola, é encaminhado à fábrica. Mesmo a seleção dessas formas institucionais, muito pouco ou em nada dependem dele. Ele aprende o aparato executivo da atividade. E o mais importante da atividade, seu objetivo, é separado do homem (REPKIN, 2021b, p. 376).

O autor recorre a uma história antiga para ilustrar a citação acima: os construtores de um templo. O primeiro, um presidiário que trabalhava na obra como cumprimento de sua pena; o segundo o fazia por salário; e o terceiro, para fazer suas orações. Somente o último homem estava em atividade porque tinha um objetivo coincidente com sua ação. Isso significa que não se pode considerar como atividade humana criativa e livre, aquela que se restringe à aquisição de meios para a existência, ou seja, a que se constitui pela mera execução mecânica de operações (REPKIN, 2021b). Entendo que essa ideia é fundamental quando pensamos a atividade do aluno realizada na escola, pois quase sempre ela se reduz a reprodução de conceitos por meio de operações que sequer transformam o objeto, quanto mais o aluno.

A partir dos estudos de Leontiev, Davídov (1988) elaborou a Teoria da Atividade de Estudo, que tomou consistência a partir de décadas de elaborações teóricas e pesquisas experimentais, a partir dos anos de 1960, e resultou em um conjunto de princípios das ciências psicológica, pedagógica e didática acerca das condições dos processos de ensino-aprendizagem (PUENTES, 2019). Desse modo, a atividade de estudo constitui uma unidade dialética, constitutiva da atividade docente, que diz respeito ao trabalho do professor e, ao mesmo tempo, à autotransformação dos alunos concebidos numa única dimensão.

Nas traduções ocidentais, são empregados termos diversos para fazer referência à atividade de estudo, como atividade de aprendizagem e atividade de ensino, que remetem a dimensões específicas do processo didático-pedagógico.

Segundo Puentes, 2019, p.126) essas designações “contradizem o sentido verdadeiro do termo empregado em russo”, pois no bojo do ensino desenvolvimental, ensinar e aprender são aspectos indissociáveis. Por isso, opto pela expressão *atividade de estudo* por entendê-la como processo indivisível. O próprio Davidov (2019, p. 291) alertou para os equívocos que podem ser cometidos quanto ao termo atividade de estudo, que é “bastante utilizado, porém num contexto de mero termo e não como um conceito fundamental de uma teoria”. O termo atividade pode, então, ser compreendido de formas distintas; quando se trata da atividade de estudo, pode ser entendida como quaisquer ações tarefas do cotidiano escolar. Por isso julgo importante aprofundar o conceito de atividade de estudo, à luz das teorias que a conceberam.

Leontiev (2004), o precursor da Teoria da Atividade, considera que as atividades humanas são formadoras das relações do sujeito com o mundo quando dirigidas por motivos, por fins a serem alcançados. A ideia de atividade, nessa perspectiva, envolve a noção de que o homem orienta-se por objetivos, agindo de forma intencional por ações planejadas. O autor dá relevância à atividade coletiva; na medida em que o ambiente sociocultural pode desencadear motivos para a realização de novas ações do sujeito, estas exigirão novas operações, as quais poderão desenvolver os processos psíquicos superiores. Os componentes desse movimento da atividade propostos por Leontiev são: necessidade- motivo- finalidade- condições para tal finalidade.

A necessidade é o fator que faz surgir a atividade, ela mobiliza o sujeito na busca por um objeto que satisfaça sua necessidade e, quando esse objeto é encontrado, ele passa a ser o motivo para agir e o objetivo a atingir. Portanto, a necessidade é o ponto de partida para motivar o sujeito concretamente a ter objetivos e realizar as ações (SFORNI, 2004). Ela é um componente fundamental, pois vinculada ao campo das emoções do sujeito faz surgir o sentido da atividade, ou seja, a necessidade de apropriação de um objeto, por exemplo, pode fazer com que o aluno atribua sentido vital ao processo.

Já a finalidade liga-se ao motivo que gerou a atividade. Ou seja, é o fim último a ser atingido pelo sujeito por meio de ações e operações dirigidas a objetivos. Cada ação é direcionada por um objetivo e se concretiza de determinada maneira por meio de operações sempre dentro das condições de realização da tarefa, aqui concebida como a “unidade do objetivo da ação e das condições para alcançá-lo”.

(DAVÍDOV, 1988, p. 178). Embora o objetivo da ação não corresponda diretamente à finalidade da atividade, em seu conjunto, as ações são impulsionadas pelo motivo que gerou a atividade.

Atividade e ação não coincidem entre si. Leontiev (2004) explica essa afirmação com um exemplo: a atividade de ler um livro. Se o aluno faz a leitura a partir de critérios avaliativos, para passar em uma prova, distante, portanto, do motivo que impulsiona a ler o livro porque está interessado nessa leitura, o aluno não realiza uma atividade, mas uma ação. Segundo o autor, ler o livro por ler não é um objetivo forte que estimula a atividade do sujeito. Porém, se o aluno passa a ter um motivo que coincida com o objeto da ação, esta se transforma em atividade.

Assim, se o aluno começa a ler e a leitura acaba por envolvê-lo por alguma razão, o motivo da atividade desloca-se, transformando-se a ação em uma atividade; por isso é que Leontiev diz que o conceito de atividade é indissociável ao conceito de motivo (1978). Logo, o motivo é consciente pelos indivíduos das finalidades de uma determinada atividade, de outro modo, “aquilo para o que está orientado esse processo pode parecer o que o impulsiona, o que constitui seu motivo; se é assim, então é uma atividade” (LEONTIEV, 1978, p. 218-219).

As ideias de Leontiev nos provocam para uma desconstrução do pensamento predominante no campo educacional, ainda impregnado por visões empiristas e positivistas, as quais desconsideram as categorias apresentadas pelo autor, em especial, *necessidade* e *motivo*, fundamentais ao processo de ensino para que este se converta efetivamente em aprendizagem e, por consequência, resulte em desenvolvimento de capacidades especificamente humanas. Para que o aluno sinta a necessidade de aprender, para que ele constitua sentido vital para o conhecimento e se envolva numa atividade de estudo, carece ser afetado pelo objeto, dito de outro modo, é preciso que haja motivação, o desejo de suprir a necessidade por meio de um motivo consciente.

Nessa linha, é importante compreender o motivo e a motivação intrínsecos ao movimento interno que mobiliza os estudantes para o conhecimento. E mais uma vez considero pertinente fazer um esclarecimento: o conceito de *motivação* no âmbito do escopo teórico adotado por mim neste estudo. Para tanto, recorro às palavras de Soares (2021, p. 731) quando se refere à motivação

não como um ato ou ação que é exterior ao sujeito ou como algo que vá motivá-lo através de uma recompensa, como querem os

comportamentalistas; ao contrário, nossa atenção está nos motivos que vinculam os estudantes às atividades escolares.

Ao tratar da atividade no campo educacional, Davidov fundamentou-se em Vigotski para conceber um tipo de ensino que impulsiona o desenvolvimento e, em Leontiev, para dar forma à estrutura da atividade de estudo e elaborou uma estrutura própria, quais sejam: necessidades, tarefas, ações e operações (DAVÍDOV, 2019, p. 292). Entretanto, o autor avançou em relação a Leontiev ao considerar o desejo como sendo também um elemento psicológico da atividade. Distintamente do que propôs Leontiev, “numa estrutura da atividade definida do ponto de vista multidisciplinar, o desejo tem importância fundamental [...], pois as necessidades se mostram por meio de manifestações emocionais” (DAVÍDOV, 2019, p. 292-293). Ou seja, o desejo é central para o surgimento de uma necessidade. O autor reforça que

[...] as emoções e as necessidades não podem ser consideradas por separado [...]. Ao discutir certa emoção, podemos sempre identificar a necessidade em que aquela está baseada. E quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam (DAVIDOV, 2021, p. 291).

A partir dessas ideias, e de outras também discutidas no interior do sistema didático Enkonin-Davidov-Repkin, na antiga União Soviética, chegou-se à configuração da atividade de estudo. O seu conteúdo concerne à assimilação ou apropriação dos modos generalizados de ação na esfera de conceitos científicos e as mudanças qualitativas no desenvolvimento psíquico do aluno que ocorrem sobre essa base. Quanto à sua estrutura objetiva, tem como componentes principais a tarefa de estudo as ações de estudo, as ações de controle e avaliação (DAVIDOV; MÁRKOVA, 2019). Alguns conceitos referentes à atividade de estudo serão apresentados e discutidos com mais profundidade posteriormente, porém considero importante fazer aqui uma espécie de síntese dessa estrutura para melhor compreensão.

O primeiro componente é a tarefa de estudo, considerada como unidade fundamental, a célula da atividade de estudo, cuja finalidade é a transformação do próprio sujeito atuante e não apenas dos objetos sobre os quais ele atua. Segundo Elkonin (2021, p. 161), a tarefa de estudo

[...] não é apenas uma tarefa que o aluno realiza na sala de aula ou em casa. A tarefa de estudo representa um sistema completo. A resolução de um sistema de tarefas provoca a formação de modelos generalizados de resolução de outras tarefas da área estudada.

A principal condição na formulação de uma tarefa de estudo é a resolução de um problema, em que o conhecimento anterior do aluno é problematizado com a introdução de uma contradição para fazer surgir a busca pela solução. Esse propósito, aliado à solução autônoma pelo estudante, estão relacionados com a motivação de estudo e com a transformação do aluno em sujeito da atividade (DAVIDOV, 1999). Assim, a tarefa de estudo viabiliza o domínio, além dos modos de ação, dos procedimentos de realização da tarefa de estudo, ao mesmo tempo, permite a apropriação do conhecimento.

A atividade de estudo, como pensada por Davidov é estruturada em seis ações, cada uma “composta das correspondentes operações, cujo conjunto muda conforme as condições concretas em que se resolve uma ou outra tarefa de estudo [...]” (DAVÍDOV 1988, p. 181). Com base em Davidov, Clarindo (2020) destaca que seu conteúdo deve ter em vista a formação e desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes de todos os níveis de ensino. Essa questão é fundamental, já que influencia diretamente na possibilidade de que os estudantes desenvolvam suas capacidades criativas e a autonomia.

A primeira ação de estudo é a análise objetual-sensorial, que consiste na análise dos dados objetivos do conteúdo da tarefa. Essa ação conduz “à transformação dos dados da tarefa de estudo com a finalidade de revelar certa relação universal do objeto dado, o que deve ser refletido no correspondente conceito teórico” (DAVÍDOV 1988, p. 182). Embora a análise tenha como ponto de partida o conhecimento empírico, é nesse momento que tem início o processo de formação do pensamento teórico, pois as operações vão estabelecer a contradição, elemento fundamental para a dialética.

Na segunda ação de estudo, essa relação universal descoberta anteriormente deve ser fixada em um modelo semiótico, que pode ser construído por meio de letras e imagens, funcionando como “o elo interno imprescindível no processo de assimilação dos conhecimentos teóricos e dos procedimentos generalizados de ação” (DAVÍDOV, 1988, p. 182). Já a terceira ação de estudo consiste na transformação do modelo, visando ao estudo das propriedades da relação universal organizadora do objeto, obtida por sua análise inicial. Essa ação possibilita a compreensão da dinâmica das conexões internas do objeto, do seu movimento interior. A partir dessas três ações de estudo, acontece a generalização substancial do objeto - subsídio para a quarta ação de estudo, pela qual o aluno aplica a

propriedade geral do objeto de estudo aos casos particulares em que é possível a utilização dessa propriedade; no caso desta pesquisa, foi a ação que fomentou a criação de crônicas para a publicação em um livro e a postagem em um perfil da rede social *Instagram*.

A quinta ação da atividade de estudo é a ação de controle, que se destina a manter a coerência operacional das ações dentro das condições em que ela é executada, assegurando, com isso, a integridade do sistema de ações. A ação de avaliação é a sexta ação atividade de estudo, e “permite determinar se está assimilado (e em que medida) ou não o procedimento geral de solução da tarefa de estudo dada, se o resultado das ações de estudo corresponde (e em que medida) ou não a seu objetivo final” (DAVÍDOV, 1988, p. 184). Embora as ações tenham sido apresentadas em uma sequência, na prática não são, necessariamente, lineares; as ações de controle e de avaliação devem atravessar todo o processo. Apresentadas as bases teóricas que nortearam a metodologia, passo agora ao local em que o estudo foi realizado.

1.5 O cenário da pesquisa e suas especificidades

A pesquisa foi realizada no IFRO, *Campus Ji-Paraná*, local onde atuo como professora da disciplina de Língua Portuguesa e pesquisadora do Grupo de Estudos em Leitura, Linguagens e Identidade Cultural – GELLIC. Por se tratar de uma pesquisa em Educação, decidi por realizar a investigação com meus alunos do Curso Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio em Florestas, ingressantes do ano de 2019. Minha intenção foi investigar o problema na situação real da sala de aula, colocando-me também como interlocutora na pesquisa.

O cenário da investigação realizada possui especificidades, por isso apresento alguns aspectos dessa instituição de ensino ao leitor. Para Silva (2022) é preciso considerar as peculiaridades da Educação Profissional no Brasil e as lutas travadas ao longo da história na tentativa de que essa modalidade de ensino não seja apenas um instrumento a serviço do mercado de trabalho. Nas palavras da autora “[...] a educação profissional remonta questões estigmatizadas sobre a divisão entre educação e trabalho, sobre o poder do capital que determina as necessidades profissionais e sociais” (SILVA, 2022, p. 25). Essa ideia está

estritamente ligada ao fato de que o pêndulo da educação profissional brasileira, que ora aproximou-se do trabalho como princípio educativo, ora representou apenas interesses unilaterais, sempre esteve tencionado por forças ideológicas.

Nesse contexto de lutas, a criação dos Institutos Federais (IFs) pela Lei 11.892/2008 representa a busca por um sistema educacional integrador, com vistas à formação para o trabalho aliado à formação humana. O documento-base, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) no ano de 2007, apresenta, dentre outras questões para implantação dos Institutos Federais, o sentido, de natureza filosófica, atribuído à palavra *integração*. Conforme o documento,

expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, 2007, p. 40-41).

Ciavatta (2005) explica que o termo formação integrada diz respeito ao sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. O que se busca, então, é a superação do reducionismo e a divisão impostos historicamente entre a ação de executar e ação de pensar, pois o que se quer é a garantia do direito a uma formação que vise à compreensão da realidade fenomênica na sua totalidade.

Desse modo, a organização do ensino no IFRO busca a superação da dicotomia entre teoria e prática. Para tanto, apoia-se na pesquisa como princípio educativo e científico e nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, na tentativa de romper com o ensino, perpetuado ao longo dos séculos, por meio da fragmentação do conhecimento.

Quanto à implantação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia em Rondônia - IFRO - surgiu da integração da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste, localizada no cone sul do estado de Rondônia, com 16 anos de existência, e da Escola Técnica Federal de Rondônia - à época (2008), em processo

de implantação com unidades em Porto Velho, Ji-Paraná, Ariquemes e Vilhena. Hoje, o IFRO é uma Instituição de Educação Superior, Básica e Profissional, que oferece cursos em diferentes modalidades de ensino e atende à sociedade rondoniense, como também recebe alunos oriundos dos estados do Acre, Amazonas e Mato grosso. Possui, além da Reitoria na capital Porto Velho, mais dez unidades de Ensino Presencial e quase 200 polos EaD, distribuídos nas diversas microrregiões do estado. Essa abrangência reforça a ideia de Galasso e Santos (2021) quando atribuem ao processo de interiorização e expansão da Rede Federal, a possibilidade de acesso de estudantes oriundos das diversas camadas sociais.

O IFRO *Campus* Ji-Paraná, localizado na região central do estado de Rondônia, recebe alunos das redes escolas públicas e privadas do município, assim como das cidades circunvizinhas de Ouro Preto do Oeste, Urupá, Teixeirópolis, Presidente Médici, Alvorada do Oeste, e de municípios mais distantes, como Porto Velho e Ariquemes. O Ensino Básico contempla cursos Técnicos Profissionalizantes, Integrados ao Ensino Médio em Informática, Química e Florestas; no Ensino Superior, oferece cursos presenciais de graduação Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Licenciatura em Química e Engenharia Florestal. A instituição também oferece cursos de Especialização *Lato Sensu* na modalidade EaD e cursos FIC.

A Instituição conta com blocos de salas, todas climatizadas, com TV e internet, laboratórios de informática equipados com computadores atualizados e com boa manutenção técnica, laboratórios de Matemática, Biologia, Física, Química e Florestas em várias especificidades, também equipados para aulas teóricas e práticas, laboratório de Artes e Música e; recentemente, adquiriu um contêiner para o projeto Todo Mundo Lendo, ligado ao GELLIC. O espaço escolar comporta ainda uma área de convivência, biblioteca, refeitório, auditório, ginásio de esportes, marcenaria, núcleo de assistência a alunos portadores de necessidades especiais, além das salas administrativas e dos espaços dos grupos de pesquisa.

Sobre a estrutura humana, o corpo de servidores é composto por 77 professores 54 técnicos administrativos, entre os quais uma equipe gestora, um grupo de apoio técnico pedagógico, constituída por pedagogos, técnicos em assuntos educacionais, psicóloga, assistente social, enfermeira, bibliotecários, entre outros profissionais. Os servidores efetivos, tanto docentes quanto técnicos, têm acesso a editais de afastamento para capacitação em nível de mestrado e doutorado, com afastamento total ou parcial para a realização dos estudos, o que

contribui para a composição de um quadro de profissionais qualificados nas mais diversas áreas e faz a instituição ser destaque no município. Aos servidores efetivos e os temporários, o IFRO promove cursos de capacitação de curta duração, como semanas pedagógicas, participação em eventos, entre outros. Também se agregam a esses servidores, empresas terceirizadas de vigilância, limpeza e serviços gerais.

Embora o IFRO seja uma instituição para a qual governos anteriores dispensaram um olhar de maior importância no sentido de viabilizar recursos para a estruturação e manutenção do ensino, pesquisa e extensão, atualmente a gestão enfrenta sérios problemas com redução e bloqueio de verbas federais.

Concordo com Oliveira (2020) quando alerta sobre o desmonte que as instituições federais de educação vêm sofrendo desde o ano de 2016 e costumo dizer aos alunos que o período das vacas gordas não existe mais. Elas começaram a fazer regime e hoje estão magérrimas; esqueléticas. Mas as unidades do IFRO, inclusive o *Campus* Ji-Paraná, onde a pesquisa foi realizada, ainda resiste aos impactos das políticas educacionais restritivas dos últimos tempos. É evidente que os cortes orçamentários minam, principalmente, as pesquisas nas Ciências Humanas, pois o produto dessa ciência não interessa ao Estado e a determinados segmentos da sociedade. Mesmo assim, é possível ainda driblar as dificuldades e continuar seguindo adiante.

O ingresso dos alunos nos cursos técnicos ocorre atualmente por critério curricular, o histórico escolar, em que a classificação se dá pelo desempenho e notas ou conceitos nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular. A adoção da análise do histórico escolar como forma de selecionar estudantes pretende ser uma forma mais democrática, que considera o conhecimento construído no percurso formativo do aluno no Ensino Fundamental. É realmente um avanço quando se pensa nessa perspectiva; ainda assim, esse critério esconde a desigualdade social, perpetuada ao longo dos séculos, no interior da escola pública.

O curso que frequentam os interlocutores da pesquisa - Técnico em Florestas - foi implantado no *Campus* Ji-Paraná desde o início do funcionamento da unidade, em 2009, objetivando preparar profissionais com conhecimentos para executar o processo de produção, manejo e industrialização dos recursos de origem florestal e orientar para o uso dos recursos naturais de modo a reduzir impactos ambientais. Os alunos têm acesso a conhecimentos concernentes à área de atuação do

profissional técnico em florestas, como a implantação de viveiros, o combate a incêndios florestais e o aproveitamento de produtos agroflorestais não madeireiros.

Ao concluírem o curso, esses estudantes estão habilitados para atuarem em demandas características da região amazônica. Entretanto, grande parte, a bem dizer, a maioria, segue carreira acadêmica, ingressando nas universidades espalhadas pelo país, principalmente, nos cursos de Engenharia Florestal e Agrônômica na UFMT e na UNIR, ou continuam na instituição, que oferece também esses e outros cursos. Segundo os alunos, esse é o principal fator que atrai muitos adolescentes para o IFRO: o ensino de qualidade que se configura para muitos como ponte de acesso à universidade. Assim, grande parte não segue a carreira profissional de Técnico em Florestas ao finalizar o curso.

Os alunos do Ensino Técnico que compõem esse cenário, inclusive os do Curso Técnico em Florestas, são adolescentes e jovens, na maioria de baixa renda, oriundos de escolas públicas de vários municípios de Rondônia, em especial da região central, os quais, a despeito do descaso do governo e do lugar ínfimo destinado à educação no Brasil, esperam encontrar no IFRO o que é de direito: uma educação que os encaminhe a lugares mais seguros na profissão e na vida. É por esses alunos que defendo o ensino humanizador, presencial, e políticas públicas que venham ao encontro do que realmente é essencial no processo de ensino-aprendizagem. E por falar em alunos, no próximo tópico abordo sobre eles.

1.6 O caminho para chegar aos alunos: o exercício da escuta

Em agosto de 2019, após o retornar do afastamento de seis meses para cursar algumas disciplinas do doutorado na UNESP em Marília, assumi as turmas do Curso Técnico em Florestas e, dentre elas, o primeiro ano. Eu já havia definido que faria a pesquisa com esses alunos antes mesmo de conhecê-los, pois os ingressantes do curso de Florestas foram apontados nos conselhos de classe em 2017 e 2018 como sendo os mais “fracos” em virtude de não saberem ler e escrever. Como professora titular do curso, essas palavras me inquietaram e pus-me a pensar numa forma de estudar o problema. Há melhor maneira de compreensão que colocar-se à escuta por meio das relações alteritárias e dialógicas? Pensando na

pesquisa em Educação, não há. Parafraseando Bakhtin, pensar nos alunos implica conversar com eles, pois do contrário eles se calam, fecham-se, imobilizam-se.

Afetada pelas leituras que fiz nos campos da Filosofia da Linguagem e da Teoria Histórico-Cultural, como já dito optei por realizar um experimento didático-formativo de natureza dialógica com esses alunos, objetivando compreender o problema para além da sua exterioridade e propus a eles um projeto de criação de crônicas para serem publicadas em um livro por meio de uma atividade de estudo (sobre esse momento, discorrerei no capítulo 2).

Não seria possível, no entanto, utilizar os dados gerados pelos 39 alunos que compunham a turma inicialmente, por isso optei por fazer uma seleção ao longo do percurso (outubro de 2019 a março de 2021), tendo em mente, dentre outros critérios, o envolvimento, a motivação e a responsividade. Essa tarefa exigiu um olhar atento para cada aluno e cuidado nos registros realizados no diário de campo. Assim, desenvolvi o experimento com todos os alunos da sala, mas tomei para análise os enunciados de apenas nove desses alunos a partir de critérios que apresentarei adiante.

Inicialmente optei por critérios específicos de seleção que atendessem aos objetivos do estudo e às normas éticas de pesquisa na seguinte ordem: a) alunos e alunas que assinaram os Termos de Assentimento (TALE) e de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE); e b) alunas e alunos desistentes e/ou transferidos. Mas foi preciso adotar mais critérios, assim, continuei a seleção, observando os alunos que realizaram todas as tarefas de estudo, já que a participação era fundamental. Esse processo culminou em 20 alunos no mês de julho de 2020, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1: Seleção quantitativa dos alunos.

Curso Técnico em Florestas – ingressantes 2019.	Total de alunos	Não assinaram os termos	Desistiram ou foram transferidos	Não realizaram todas as tarefas	Realizaram as tarefas depois do prazo	Alunos selecionados
	Início da pesquisa outubro de 2019	Até maio de 2020	Até maio de 2020	Maio a julho de 2020	Julho de 2020	Julho de 2020
	39	(-) 01	(-) 03	(-) 21	(+) 06	20

Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019-2020.

Como demonstrado, no mês de outubro de 2019, a turma era formada por 39 alunos. Desse total, 01 aluna não apresentou os documentos de assentimento e

consentimento; 02 alunas solicitaram transferência para outras instituições; 01 aluna desistiu do curso, totalizando, no mês de maio de 2020, 35 alunos. Na sequência, a tabela apresenta dados referentes aos meses de maio a julho do mesmo ano, quando 21 alunos deixaram de realizar alguma tarefa da atividade de estudo, o que resultou em 14 alunos participando ativamente do experimento didático-formativo até aquele momento.

A realização de todas as tarefas em tempo real, síncrono aos encontros, foi um importante critério de seleção, no entanto considerei as justificativas e o interesse de 06 desses 21 alunos que pediram a chance de realizá-las posteriormente, totalizando os 20 selecionados. Explico minha decisão: devido à suspensão das aulas em virtude da pandemia, grande parte dos alunos não teve condições estruturais, como acesso à internet, para participar dos encontros em tempo síncrono.

Além da falta de estrutura, outras questões, e de maior importância, influenciaram na minha decisão em buscar os alunos para que voltassem a participar do experimento. Dos 21 alunos que não fizeram todas as tarefas, 13 estavam passando por dificuldades financeiras muito graves; na época, os servidores doaram cestas básicas para suas famílias. Fui à casa de um aluno fazer a entrega e vi nos olhos dele medo, desespero, vergonha e agradecimento, um misto de emoções que, com certeza, estavam interferindo negativamente na sua motivação para estudar. Além disso, 06 alunos tiveram perda de algum familiar ou pessoa muito próxima por conta da Covid-19; inclusive, 05 alunos estavam sendo assistidos pela psicóloga do *campus* naquele momento.

Reconheço a tentativa institucional para minimizar esse problema por meio de publicação de editais de auxílio de distribuição de alimentos. No entanto, assim como exposto por Santos e Dal Ri (2021, p. 154), em estudo que analisa os impactos gerados pela pandemia em um curso Técnico Integrado ao Médio do IFRO *Campus Ariquemes*,

[...] o número de estudantes contemplados não representa a dimensão da carência, pois os candidatos esbarraram em obstáculos que vão desde a falta de informação sobre a existência dessas iniciativas, até as más condições para a realização de inscrições on-line.

Aos que não puderam acompanhar em tempo real, possibilitei, então, o acesso à gravação dos encontros, estimei-os a participarem das discussões no

grupo do *WhatsApp* criado para essa finalidade e manteve contato individual por meio de mensagens de áudio e texto também via *WhatsApp*. Em virtude desse trabalho, em julho de 2020, eu tinha, conforme a tabela acima, um total de 20 alunos envolvidos e participando ativamente do experimento. Importa esclarecer que os alunos restantes da turma continuaram participando da atividade de estudo, mas para a seleção, considereei aqueles que realmente permaneceram em atividade de estudo durante todo o processo. A partir de então, fui adotando critérios subjetivos, conforme quadro a seguir.

Quadro 1: Seleção qualitativa dos alunos.

Período	Crítérios	Meio	Alunos
Ago. a nov. de 2020	Participação, posicionamentos, comportamentos, atitude responsiva, reescrita das crônicas	Ações da atividade de estudo pelo <i>Google Meet</i> e diálogos por <i>WhatsApp</i>	15
Novembro de 2020	Consciência do lugar autoral na atividade de criação de crônicas	Conversa pelo <i>WhatsApp</i> e Roda de conversa pelo <i>Google Meet</i>	15
Dez. de 2020 a mar. de 2021	Criação de crônicas para postagem no <i>Instagram</i> .	Diálogos pelo <i>Google Meet</i> e por <i>WhatsApp</i>	09

Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020-2021.

Entre os meses de agosto e novembro de 2020, conforme quadro acima, cheguei a 15 alunos a partir da observação das suas falas, das respostas, dos posicionamentos durante os encontros *on line* e nas conversas por *WhatsApp*. Observei também a conduta dos alunos e as atitudes responsivas a partir das reescritas das crônicas. Direcionei meu olhar para perceber movimentos de aceitação, oposição, argumentação e senso crítico. Porém foi preciso fazer mais uma redução, pois era ainda um universo muito amplo para a natureza dialógica do estudo.

Persisti na busca valendo-me do *WhatsApp* para interagir com os alunos, de modo a aprofundar meu conhecimento quanto às mudanças na concepção de linguagem escrita que foram ocorrendo durante o processo e os sentidos constituídos por eles à atividade de criação de crônicas. No mês de novembro de 2020, como demonstrado no quadro anterior, procurei ainda firmar a escolha em mais um encontro *on line*, na plataforma *Google Meet*, no intuito de ampliar minha

compreensão sobre os estudantes nas dimensões simbólicas e subjetivas. Para esse fim, convidei os 15 alunos para uma roda de conversa.

Esse momento configurou-se não apenas como critério de seleção, como também contribuiu para que eu compreendesse o lugar ocupado pelos alunos na atividade. Ficou evidente que já eram conscientes do seu papel autoral e de criadores de enunciados para marcar seus lugares de fala no mundo em relação ao outro, confirmando que “uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95).

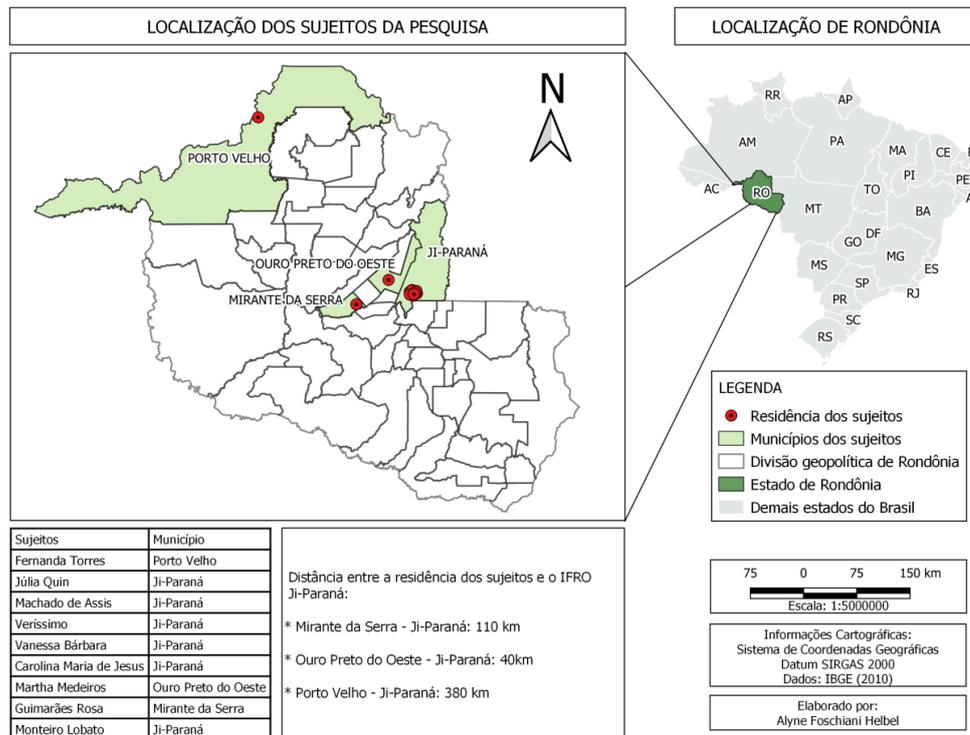
Conforme o quadro apresentado, o número de alunos ainda continuava alto em novembro de 2020. Por isso, apliquei mais um critério sobre o qual eu não havia pensado e que emergiu a partir da ideia dos alunos na roda de conversa: a de postarem suas crônicas em uma rede social, criado para essa finalidade e que potencializou o envolvimento dos alunos no processo de criar enunciados para o outro. Assim, decidi por 09 alunos - *sujeitos expressivos e falantes* na perspectiva bakhtiniana - que continuaram, até o mês de março de 2021, a dialogar comigo e com os colegas via *WhatsApp* e a criar crônicas para postagem no *Instagram*.

Penso que essa foi uma conduta que evidenciou o envolvimento dos alunos na atividade criadora e a consciência do seu lugar autoral nessa atividade. É importante, no entanto, esclarecer que outros alunos também criaram crônicas, envolvendo-se no processo de (re) escrita até a versão final para a publicação no livro. Dos 36 alunos da turma que participaram da atividade de estudo (em maior ou menor medida), 15 deles escreveram crônicas autorais para o livro *Momentos Cronicados*.

1.6.1 Afinal, quem são os sujeitos expressivos e falantes?

Como grande parte da pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia, por meio do ensino remoto, muitos alunos do *Campus Ji-Paraná*, residentes em outros municípios, retornaram aos seus locais de origem e participaram das atividades escolares por meio dos recursos disponíveis na internet. Na figura 1, apresento o mapa de Rondônia com os pontos de localização dos sujeitos com o fito de orientar o leitor.

Figura 1: Residência dos alunos no ano de 2020



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020.

O espaço e tempo marcados por relações humanas configura-se como cronotopo na visão bakhtiniana, quer seja, “[...] a materialização do tempo e espaço: há um lugar em que a história se desenrola, onde o tempo passa, se vive e se mede em função das características desse lugar.” (AMORIM, 2004, p. 222-223). Isso quer dizer que o tempo da pesquisa não é cronológico e o espaço não é inerte. Trata-se do tempo e espaço em que as relações entre pesquisador e pesquisados são construídas, o lugar onde os atos humanos são produzidos.

Nesse sentido, as noções de temporalidade e de espacialidade se encontraram numa fronteira fluida e dinâmica e se misturaram aos relatos das vivências dos sujeitos, os quais aspiram a desejos comuns a adolescentes: a uma profissão e a uma mudança da sua condição social, à felicidade, à composição de uma família. Entretanto, os diferentes espaços ocupados pelos sujeitos, repletos de culturas diversas, enriqueceram os diálogos e marcaram identidades.

Fernanda Torres, que mora, hoje, com os pais na zona rural de Porto Velho, residia com a irmã em Ji-Paraná no ano de 2019 e se deslocava uma vez a cada seis meses numa viagem de mais de seis horas para visitar os pais. Guimarães Rosa, também dividia o apartamento com a irmã, estudante universitária em Ji-

Paraná, e visitava os pais uma vez ao mês. Martha Medeiros, com domicílio em Ouro Preto do Oeste a 40 quilômetros de Ji-Paraná, em 2019, deslocava-se diariamente de sua cidade para estudar, percorrendo estradas esburacadas e perigosas em viagem de uma hora. A aluna relata que a opção pelo IFRO, mesmo enfrentando o desafio de madrugar todos os dias foi “pra sair dessa instituição formada para o mundo, preparada para a faculdade, pra não levar um susto. Aqui não é só ensino, tem pesquisa e professores com mestrado e doutorado, é parecido com a faculdade” (Relato por *WhatsApp* em 10/09/2020). Os 06 alunos de Ji-Paraná residem em bairros distintos, todos na região periférica da cidade.

Anjos e Duarte (2016) afirmam que a adolescência, na perspectiva histórico-cultural, não pode ser enclausurada em “apenas um processo de mudanças biológicas, naturais, caracterizadas por consequentes síndromes em virtude dos ‘hormônios que estão à flor da pele’” (p.195-196). Busquei em Vigotski (2000), assim, o apoio necessário para compreender esta fase, observando suas atividades sociais, por isso considerei importante saber onde e com quem moravam, conhecer as músicas que ouviam, os livros que liam, que vozes traziam impregnadas em seus discursos, dentre outras coisas. É coerente apresentá-los como realmente são, com seus sonhos, objetivos, crenças, valores, ou seja, como pessoas reais. As informações que obtive na ficha socioeconômica e nos diálogos, constantes, me possibilitaram construir uma imagem subjetiva de cada sujeito, que considero importante dividir com o leitor. Os dados objetivos foram pesquisados no ano de 2020.

Fernanda Torres: adolescente de 17 anos que gosta de assistir a séries e filmes. Mora com os pais na zona rural no município de Porto Velho, onde cursou o Ensino Fundamental I e II. Relatou-me que desde criança já era muito articulada, e é assim que a vejo como membro ativo do grêmio de estudantes e representante de turma; está sempre disponível para auxiliar os colegas e os professores. Penso que esse comportamento diz respeito ao seu meio social, pois me relatou que é muito parecida com o pai, uma espécie de líder na comunidade rural onde moram. Acolhedora e solidária, em várias situações, observei Fernanda Torres auxiliando alunos mais tímidos para a organização de grupos de trabalho. Um dos pontos que mais me chamou a atenção na aluna é seu discurso, voltado a questões sociais e políticas, marcado, notadamente, nas suas crônicas. Percebi uma grande transformação no seu olhar sobre si mesma, pois inicialmente relatava que sua

preferência eram as disciplinas que envolviam cálculos, afirmando que não era “boa com a escrita de textos” (Banco de dados da professora-pesquisadora, relato na roda de conversa - 04/10/2019), mas se tornou muito ativa durante a pesquisa.

Julia Quinn: adolescente de 16 anos, mora também com os pais na cidade de Ji-Paraná, próximo ao IFRO. Leitora assídua dos romances da autora homônima, relatou-me que são seus livros preferidos. Além da leitura, disse que gosta de pedalar e cozinhar. Durante a pesquisa fez cursos de culinária e, com a ajuda da mãe, que é professora, criou um empreendimento de doces. Percebi que sua delicadeza estende-se também à forma como vê o mundo, mas isso não a impede de ser questionadora e de ser firme nas suas convicções. Constatei, nas discussões coletivas, em especial quando lemos a crônica “Médico pra quê?”, escrita por Fernanda Torres, forte crítica ao descaso do governo quanto à pandemia.

Machado de Assis: também com 16 anos, mora com a mãe e o pai. Foi um aluno que esteve em atividade o tempo todo. Participativo, ágil, motivado e motivador, ele se envolveu no processo autoral de modo intenso, sempre sugerindo leituras e opinando nos textos dos colegas. Foi um dos alunos com quem mais conversei por *Whatsapp* durante a pesquisa, pois ele sempre tinha uma dúvida, um comentário ou sugestão a fazer. Foi dele, inclusive, a ideia do título do livro e do perfil no *Instagram*. É torcedor fanático do Palmeiras, time sobre o qual ele escreveu a crônica *Passo Final*. Além do futebol e de esporte em geral, disse gostar de música sertaneja.

Veríssimo: 16 anos, olhos espertos e personalidade intensa, foi a primeira aluna a criar crônicas, tão intensa era sua motivação. Teve um texto aceito por uma editora que, à época, estava organizando um livro de crônicas escritas por autores desconhecidos. Por falta de recurso financeiro, Veríssimo optou por publicá-la no perfil do *Instagram* e no livro *Momentos Cronicados*, pois não necessitaria arcar com os custos de publicação. A aluna enfrentou vários desafios e conflitos, inclusive o de ter que dividir-se entre estudo e trabalho. Foi contaminada pelo vírus da Covid-19, o que a deixou debilitada física e emocionalmente. O medo da doença e as incertezas quanto ao futuro profissional foram temas de muitas de nossas conversas por *WhatsApp*.

Vanessa Bárbara: aluna, com 16 anos, muito centrada nos seus posicionamentos frente a questões como preconceito, desigualdade e direitos sociais. Tem personalidade extremamente ansiosa, tanto que perdeu a visão por

alguns meses aos 14 anos, como relatado por ela, em virtude de uma crise de ansiedade. Sofreu muito para se adaptar às aulas remotas, pois sentia falta das relações sociais características do espaço escolar e do ensino presencial; voltou à terapia para conseguir superar seus conflitos e estudar durante o ano de 2020. Em 2021, passou a dividir seu tempo de estudo com o trabalho em uma empresa financeira, mesmo assim, continuou escrevendo crônicas. Segundo ela, é uma forma de extravasar e dizer o que pensa ao leitor.

Carolina Maria de Jesus: adolescente de 16 anos, voz doce, pouca conversa, participou das ações do projeto ouvindo atentamente e agindo com discrição. Surpreendeu-me logo no início da pesquisa ao escolher o codinome de uma escritora negra, pouco conhecida entre adolescentes. E ela justificou a escolha, comentando sobre a valentia, a resiliência da autora e sobre sua obra Quarto de Despejo. Mora com o pai e a madrasta e visita a mãe esporadicamente, em outro município, distante a mais de duzentos quilômetros de Ji-Paraná.

Martha Medeiros: aluna de 17 anos, batalhadora, perfeccionista e observadora. Mora com os pais em Ouro Preto do Oeste e sempre estudou em escolas públicas na zona rural, onde residia quando criança. Inicialmente era muito insegura quanto à sua capacidade de criação de texto; quando me enviava sua crônica, logo dizia “professora, eu sei que está errado”. Introspectiva, tem um olhar apurado para os dilemas da vida e para as questões de cunho intimista. Também passou a dividir o estudo com o trabalho durante a pandemia, período em que nem sempre pôde acessar a internet em virtude de dificuldades financeiras. Contou com a ajuda de parentes e amigos, que lhe cediam a internet para participar das ações da pesquisa.

Guimarães Rosa: aluna de 16 anos, falante, extrovertida e questionadora. Mora com os pais em Mirante da Serra, onde sempre estudou em escolas públicas. Gosta muito de ler, inclusive, foi ela quem incentivou a mãe a também tornar-se leitora. É apaixonada por animais, os quais defende por meio de um discurso eloquente. É também muito forte sua fala em defesa das minorias, da educação e da questão ambiental a partir de um discurso crítico em relação ao Estado. Passou por vários problemas na pandemia quando ela, o namorado e a mãe contraíram Covid.

Monteiro Lobato: é um dos alunos que mais me surpreenderam, pois não pensei que ele fosse se envolver tanto na atividade de criar crônicas. Mora com os pais, gosta muito de esportes e pratica artes marciais. É leitor de histórias em

quadrinhos, principalmente de mangás; também gosta de filmes e animes envolvendo o universo da cultura japonesa. Está sempre em movimento, tamborilando sobre a mesa ou outra superfície. Fala muito rápido, tanto que quando interagia com os colegas, apresentando suas ideias, sempre dizia “não sei se deu para entender”.

Na perspectiva desta pesquisa, as vivências culturais e sociais dos sujeitos são importantes porque consistem no lugar onde os atos humanos são produzidos. Por isso, as palavras desses adolescentes estão impregnadas do vivido, daquilo que apreenderam. No exercício da escuta procurei subsídios também na Teoria Histórico-Cultural para compreender o desenvolvimento psíquico dos alunos, como apresento a seguir.

1.6.2 A adolescência: fase de desenvolvimento psíquico dos alunos

A adolescência é uma fase de instabilidade nos comportamentos, que resulta, quase sempre, na incompreensão e na criação de estereótipos por parte dos adultos. Quem nunca ouviu o termo *aborrescente*? O adolescente é descrito, geralmente, como aquele que aborrece o adulto com seus questionamentos, que se vitimiza diante do enfrentamento de uma situação problemática, que se mostra desinteressado das coisas realmente importantes, como o estudo, e que, quando a fase “passar”, será uma pessoa sociável. Ao lidar com o adolescente dessa forma, desconsideramos o psiquismo na dimensão histórico-cultural em detrimento de uma concepção patologizante, como se a adolescência fosse uma doença.

Na escola, o adolescente é visto, quase sempre, como insubordinado, por isso, precisa ser “colocado no seu devido lugar” pelo professor. Essa justificativa é comum nos conselhos de classe, quando são tratadas questões voltadas ao baixo rendimento escolar como consequência do comportamento alienado em relação aos estudos. De um lado estão os adolescentes rebeldes e desinteressados; do outro, os professores, que precisam fazer valer sua autoridade. Após tantos anos trabalhando com alunos do Ensino Médio e Ensino Técnico, posso afirmar: não há ponte que ligue os dois lados se não houver escuta. E não há formas para compreender o adolescente que prescindam de escutá-lo como sujeito histórico e social.

É certo que as mudanças orgânicas ocorridas na adolescência, assim como em qualquer outra fase do desenvolvimento humano, não podem ser negligenciadas (ANJOS; DUARTE, 2016), pois os aspectos biológico e social constituem uma unidade dialética, ou seja, o corpo orgânico tem importantes funções, mas é superado pela dimensão histórica e social do indivíduo. Assim, se o adolescente se desenvolve nas relações sociais,

[...] onde o meio não cria os problemas correspondentes, não apresenta novas exigências, nem motiva nem estimula com novos objetivos o desenvolvimento do intelecto, o pensamento do adolescente não desenvolve todas as potencialidades que efetivamente contém, não atinge as formas superiores ou chega a elas com um extremo atraso. (VYGOTSKI, 2000, p. 171).

Outro ponto diz respeito à atividade própria de cada fase da existência do indivíduo. Em momentos particulares do desenvolvimento psíquico existem atividades que conduzem os indivíduos, possibilitando transformações qualitativas e que transformam seu modo de ser. Nas palavras de Davíдов (1988, p. 14),

[...] cada período de desenvolvimento associado à idade é caracterizado por um tipo básico ou principal de atividade. Desta forma, por um lado, através de determinações destes tipos de atividade pode-se identificar os correspondentes períodos evolutivos do desenvolvimento mental; por outro lado, determinando a sequência dos tipos principais de atividade pode-se traçar e descrever a sucessão genética de todos os períodos evolutivos e, conseqüentemente, obter a possibilidade de examinar as particularidades do desenvolvimento mental humano.

Essa atividade, denominada de atividade dominante ou principal por Leontiev (2017) e Elkonin (1987) é capaz de gerar outras atividades, ou seja, novos motivos; engendrar a organização e a reorganização dos processos psíquicos e, por fim; capaz de provocar as principais mudanças na personalidade da criança e dos indivíduos de forma geral. É a atividade que mais mobiliza o desenvolvimento do psiquismo humano, considerando-se a fase em que ele se encontra, pois é por meio dela que “[...] se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento” (LEONTIEV, 2017, p. 122).

Na adolescência, essa atividade nasce a partir de um processo de crise que Vygotski (2000) denominou *viragem*, que consiste na mudança dos interesses infantis para o desenvolvimento de novos desejos, por meio de um processo longo,

sensível e doloroso. Tais crises não são apenas biológicas, mas também estão diretamente ligadas a condições determinadas pelo contexto social do adolescente.

Segundo Elkonin (1987), a atividade principal do adolescente apresenta duas faces. A primeira refere-se à comunicação íntima e pessoal, na qual a interação dos adolescentes com seus pares, em especial, àqueles do mesmo grupo social e com os adultos, configura-se como preponderante. Nesse momento são as normas morais e éticas que medeiam os comportamentos dos adolescentes, tendo em mente a reprodução das relações adultas; em outras palavras, o adolescente apreende as regras de comportamento e se apropria das condutas, ações e procedimentos dos adultos em busca de um modelo ideal de ser humano.

Nesse período, a linguagem tem papel central para o desenvolvimento psíquico dos adolescentes. São perceptíveis as mudanças no processamento da linguagem, ocasionadas por influências culturais, que permitem a ele incorporar as interdependências a partir do pensamento lógico, com reflexões mais complexas e aprofundadas da realidade.

A outra face da atividade principal na adolescência é a atividade profissional/de estudo (ELKONIN, 1987). A partir da comunicação íntima pessoal surge a motivação para a atividade de estudo, que é caracterizada pelo motivo fundamental de estudar para preparar-se para o futuro. Os estudantes inseridos no experimento realizado já começam a viver formas de atuação social em que surgem os interesses profissionais. São alunos que passam por transformações físicas, mas sobretudo sofrem influências culturais nos processos de internalização das experiências.

Essas transformações remetem ao que Vygotski (2000) chamou de novas habilidades, formas de significação da realidade e padrões comportamentais que se misturam na adolescência e constituem, segundo o autor, a existência de dois processos recíprocos: as novas atrações decorrentes da maturação sexual, as quais compõem a base orgânica dos adolescentes e jovens, e as atrações e necessidades que advêm de estímulos externos, sociais e coletivos.

O conceito de habilidade será aprofundado mais adiante, no capítulo 3. Mesmo assim, ao abordar essa questão, considero fundamental esclarecê-lo na perspectiva teórica adotada. Habilidade é vista como uma unidade dialética na relação com outro conceito basilar da Teoria Histórico-Cultural: o de capacidade. Assim, estou de acordo com Clarindo (2020), quando diz que é necessário definir o

conceito a partir dos pilares metodológicos e filosóficos, pois assim é possível superar os vários sentidos atribuídos ao conceito de habilidade, em especial, àquele que a restringe somente a uma ação prática.

Do ponto de vista da teoria Histórico-Cultural, é a habilidade que coloca o conhecimento teórico em ação, isto é, o conteúdo das ações realizadas e dominadas pelo indivíduo. Portanto, o conteúdo procedimental não deve ser visto dicotomicamente, separado do conteúdo conceitual - o pensamento teórico. A apropriação do conhecimento não se descola das ações, já que está associado ao saber aplicá-lo a casos particulares de ações práticas (TALIZINA, 2000).

Por meio da habilidade o aluno se relaciona com o objeto de estudo, apropria-se dele, transforma-o e transforma a si mesmo, com um motivo, visando a um objetivo. Isso significa que o conceito de habilidade mencionado acima diz respeito à unidade dialética entre pensamento teórico e ação prática e configura-se como um elemento para o desenvolvimento de capacidades a partir da atividade principal do aluno. Essas capacidades configuram-se como fundamentais para a realização exitosa de uma determinada atividade.

Assim, o termo habilidade aqui empregado diz respeito ao domínio pelo aluno de um complexo sistema de ações práticas e psicológicas necessárias à sua atividade principal. Em diferentes momentos, pude constatar nas falas dos alunos, quer seja nas conversas por *WhatsApp*, quer seja nos encontros dialogados pelo *Google Meet*, que essa atividade principal de que falam os autores da teoria Histórico-Cultural, mesclada entre a atividade de estudo e a profissional já é uma realidade para eles. Abaixo, destaco um trecho transcrito da roda de conversa que ocorreu no dia 30/11/2020 por meio da plataforma *Google Meet*.

Veríssimo: [...] *É que eu e meu namorado estamos montando uma doceria, é uma lojinha virtual... A gente faz doces... Taça da felicidade, brigadeiro [...]. Vou divulgar no Instagram [...]. A idade chega... Não dá pra ficar nas costas dos pais, não. E eu sou muito ansiosa, preciso estar sempre fazendo alguma coisa que me envolve.*

Professora-Pesquisadora: *Tem mais alguém trabalhando e estudando?*

Julia Quinn: *Eu não estou trabalhando ainda, mas estou fazendo um curso de culinária. Gosto de cozinhar, profe, desde pequena [...] e quando eu for pra faculdade, já vou ter meu dinheiro. A gente precisa ajudar.* (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Fica evidente, nas falas “a idade chega. Não dá pra ficar nas costas dos pais, não” e “quando eu for pra faculdade, já vou ter meu dinheiro. A gente precisa ajudar”, que as preocupações das alunas são advindas da condição social de suas famílias, por isso consideram importante se dividir entre o estudo e a profissão. Leal e Mascagna (2016, p. 228) explicam que “a inserção no mundo do trabalho e as condições sobre o futuro e o exercício profissional constituem aspectos significativos da situação vital do adolescente, que tenta encontrar seu lugar no mundo”.

Eis um dos desafios da educação no âmbito do Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Ensino Médio: preparar o adolescente para além das limitações impostas pela sociedade capitalista e pelas fronteiras da força de trabalho. Para Marx (2006) o trabalho é um instrumento de mediação entre o ser humano e a natureza, que possibilita a transformação de ambos, à medida que, através dele, se relacionam por meio de instrumentos e signos.

Nesse movimento, as potencialidades humanas podem ser desenvolvidas. Entretanto, na sociedade capitalista, o trabalho é alheio às necessidades do trabalhador, pois se constitui apenas um meio para o aumento constante da produção de riquezas. Desse modo, o trabalho transforma-se em um instrumento de opressão, de forma alienada em relação ao trabalhador e, ao invés de instrumento de desenvolvimento dessas potencialidades, acaba por impedir tal processo.

O problema da alienação dispensou atenção especial de Marx na obra *Manuscritos econômico-filosóficos*. No contexto apontado, o trabalho “[...] aparece agora ao homem como o único meio de satisfação de uma necessidade, a de manter a existência física” (MARX, 2004, p. 164). Em outras palavras, quando o trabalho é alienado, a atividade humana deixa de ser uma atividade criadora, para a qual o homem constitui sentidos pessoais e passa a ser unicamente um meio de sobrevivência.

Ao discutir acerca da centralidade do trabalho na sociedade atual, Antunes o considera como elemento ontológico, fundante e condicional para a existência do homem. O autor alerta sobre o caráter de exploração do trabalho alienado e defende a ideia de que “uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho” (ANTUNES, 2005, p. 91).

No entanto, o desmonte que a educação brasileira vem sofrendo de forma deliberada, em todos os níveis de ensino - aqui em voga o Ensino Técnico Profissionalizante Integrado ao Médio - não deixa dúvidas de que a ideia é

justamente promover a alienação. Impossível falar sobre esse tema sem abordar os documentos oficiais que norteiam a educação, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio.

Dentre os inúmeros ataques que a BNCC faz à educação pública, um dos pontos de discussão diz respeito aos conteúdos, os quais devem subordinar-se ao desenvolvimento das competências. Essa determinação reduz o conhecimento à somatória das habilidades que os alunos devem ter para usá-lo na aquisição de novas formas de agir – proposta clara de subserviência aos interesses do mercado, sobretudo pela formação de mão de obra para o mundo do trabalho informal e precarizado, compatível com as novas demandas do capital para este século (MARSIGLIA, 2017).

O documento propõe o que Libâneo (2020) chamou de currículo e pedagogia de resultados, os quais desqualificam a escola pública, uma vez que desconsideram o processo educativo como forma de apropriação de conhecimentos e da cultura com vistas à humanização. Para o autor, o ensino por competências provoca a amputação de conteúdos fundamentais ao aluno e reduz a função da escola “[...] à oferta de um “kit” de habilidades para sobrevivência social, provendo aos pobres um ensino mitigado, de mera transmissão de conhecimentos úteis e treinamento de habilidades” (LIBÂNEO, 2020, p. 42, destaque na fonte).

Em consonância com a BNCC, a Reforma do Ensino Médio busca, de forma escancarada, resolver as demandas do capital. Embora não tenha o objetivo de atender, de fato, às necessidades dos alunos para conferir-lhes uma formação emancipatória, o discurso põe em destaque o aluno como protagonista do seu percurso formativo, enfatizando a falsa ideia de liberdade de escolha. Sobre isso, Silva (2020, p. 90) alerta que

o propalado discurso da formação integral do estudante se esfacela ante ao descuido com o trabalho interdisciplinar e com a construção do Projeto Político Pedagógico. É suprimida a obrigatoriedade de disciplinas fundamentais da área de humanidades, fragilizando a formação omnilateral dos estudantes [...] A centralidade se volta para a formação de trabalhadores adaptados a um sistema produtivo que privilegia o grande capital e não para a superação das desigualdades, a autonomia e realização do trabalhador.

Aqui preciso tecer uma crítica: tirando o verniz do discurso do governo, o Ensino Médio será oferecido de modo *self service*, ou seja, a quantidade e a qualidade da comida dependem da classe social e do poder aquisitivo do cliente.

Essa reforma, transforma o ensino em objeto de consumo, como diz Branco (2018, p. 63, destaque na fonte), “[...] abrindo novos nichos de mercado a serem disputados, prioritariamente, pelo Sistema S e pelo empresariado, que por ‘coincidência’ são ‘parceiros’ que participaram ativamente na elaboração da BNCC”.

Entendo, como Mendonça *et al* que

a formação do cidadão é uma tarefa social, política, cultural e técnica, de grande complexidade, para ser regulada pelos ditames do mercado. Menos ainda, pode a educação submeter-se às preferências ideológicas, geralmente destituídas de cientificidade, ou às idiosincrasias individuais, de caráter antidemocrático. (MENDONÇA *et al*, 2020, p. 9).

Entretanto, na atual circunstância da educação, o que vemos são essas ideologias ganhando espaço na escola e, embora ainda não se tenha discutido sobre a adesão do IFRO à Reforma do Ensino Médio, penso que há possibilidade real de que isso aconteça mediante pressão do governo para a liberação de orçamento. Neste cenário, há um grande risco de que os institutos federais passem a enfatizar (ainda mais) a disciplinas do eixo profissionalizante em detrimento das Ciências Humanas.

A possibilidade de romper com a ideia de trabalho alienado, de ensino como “kit de sobrevivência” e de mercadoria passa, inevitavelmente pela educação escolar, mas não por qualquer modelo de ensino. É preciso ensinar o aluno a pensar, ter como prioridade o desenvolvimento das potencialidades humanas de que falam Marx e os autores da Teoria Histórico-Cultural, como Vigotski, Leontiev e Davidov.

Para tal feito, é condição primeira provocar no aluno a necessidade de se apropriar das produções humanas mais elaboradas, organizando as condições de ensino necessárias para que isso ocorra de fato. Significa ainda colocar o pensamento por conceitos científicos como essencial para a aprendizagem que conduz ao desenvolvimento. Se a escola não organiza o ensino nas condições necessárias para que isso ocorra, acaba por limitar a formação do jovem a um processo reprodutivo do que está posto socialmente.

Para Vygotski (2000, p. 64), atentar para a relação entre o ensino e o desenvolvimento de conceitos científicos é fundamental, uma vez que

o conhecimento, no verdadeiro sentido da palavra, a ciência, a arte, as diversas esferas da vida cultural podem ser corretamente assimiladas tão somente por conceitos. É certo que também a criança assimila verdades científicas [...] mas de maneira incompleta,

não adequada: ao assimilar o material cultural existente, não participa ativamente da sua criação. O adolescente, ao contrário, quando assimila corretamente esse conteúdo que apenas em conceitos pode apresentar-se de modo correto, profundo e completo, começa a participar ativa e criticamente nas diversas esferas da vida cultural que tem diante de si.

Embora o autor ressalte que a formação dos conceitos científicos ocorre plenamente somente na adolescência, numa sociedade capitalista - realidade do Brasil - é comum que se chegue até mesmo à fase adulta pensando empiricamente (ANJOS; DUARTE, 2016).

Diante de tudo que foi exposto, da defesa da apropriação do conhecimento científico e do pensamento conceitual, me propus, nesta investigação, a romper com o ensino-aprendizagem que está posto oficialmente e que não prioriza a humanização dos estudantes adolescentes e de qualquer faixa etária e nível de escolaridade. Se isso já é um desafio nos moldes em que a educação brasileira está instituída, como então fazê-lo por meio remoto? É o que apresento a seguir.

1.7 Procedimentos de geração de dados

Lüdke e André (1986) entendem o fenômeno educacional colado, inseparável da dinâmica do contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações a partir dos fenômenos que envolvem a vida não só dos sujeitos, mas também do pesquisador. Permito-me pensar, então, que os dados desta pesquisa realizada não estavam prontos para serem colhidos ou coletados; ao contrário, foram construídos com muito esforço nas bifurcações da estrada, nas relações que se estabeleceram entre a professora-pesquisadora e os alunos.

Reporto-me a Graue e Walsh (2003) para utilizar o termo *geração de dados*, pois se refere a um “[...] processo muito activo, criativo e de improvisação” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 115) e, como ocorreu por um período considerável – entre os anos de 2019 e 2021 – esse processo exigiu alterações dinâmicas em virtude da situação pandêmica em que o estudo foi sendo desenvolvido. Na condição de professora-pesquisadora desse momento e como ser histórico e social que sou não posso me omitir diante de tal realidade, pois entendo que não há álibi que me permita escrever esta tese sem compartilhar as agruras do caminho.

1.7.1 No meio do caminho tinha uma pandemia

Utilizo, mais uma vez, a metáfora para dizer que, se no meio do caminho do poeta Carlos Drummond de Andrade tinha uma pedra, no meu trajeto de professora-pesquisadora a suspensão das aulas presenciais, em decorrência da pandemia, e a implementação do ensino remoto, agigantaram-se como uma rocha imensa, a qual não consegui remover. Foi preciso, então, conviver com ela, fato que me exigiu postura cautelosa e atenta e me provocou incômodos, já que os pressupostos teóricos que me conduziram pelo caminho da pesquisa são divergentes, em muitos pontos, das práticas pedagógicas comuns ao modelo de ensino remoto implantado de forma aligeirada.

Esse modelo exigiu o uso de ferramentas tecnológicas, ligadas ao campo da virtualidade - as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) - com as quais eu e muitos professores tínhamos (e ainda temos) pouca familiaridade, além de dificuldades de acesso por parte dos alunos às aulas e aos materiais disponíveis em plataformas e aplicativos usados para finalidades educativas. Diante da escassez de estrutura de equipamentos adequados para o estudo e o trabalho no ambiente domiciliar, e de conhecimentos para realizá-lo, as Atividades Não Presenciais ou ANPs – nomenclatura oficial do IFRO para referir-se ao ensino remoto - foram implantadas em meio a dificuldades de ordens diversas, tanto pelos docentes, quanto pelos estudantes.

Faço uso das palavras de Saviani e Galvão (2020, p. 42-43) para retratar o panorama: de um lado os alunos “supostamente passam a ser ‘autônomos’ e vão em busca do próprio conhecimento, assoberbados com a multiplicação de leituras, vídeos, podcasts, webinários”, e na outra margem, estão os professores “abarrotados de trabalhos para corrigir, mensagens de e-mails e aplicativos, fóruns de ambientes virtuais e outros para dar conta” (SAVIANI; GALVÃO, 2020, p. 43, destaque na fonte).

Nesse contexto, minhas inquietações dizem respeito a alguns pontos, dentre eles, aos discursos centrípetos que atravessaram os documentos oficiais e marcaram presença também nos diálogos informais na própria escola, enfatizando o protagonismo dos instrumentos e dos resultados em detrimento do sujeito na sua relação com o objeto/conteúdo e com o outro durante processo. Como bem alertou Bakhtin (2010, p. 50),

é aterrorizante tudo o que é tecnológico, quando abstraído da unidade singular do existir de cada um e deixado entregue à vontade da lei imanente de seu desenvolvimento; ele pode repentinamente irromper nesta unidade singular da vida de cada um com força irresponsável, deletéria e devastante.

Na escola estão implicados valores sociais, culturais, políticos e econômicos. Esse teor valorativo é construído por sujeitos de determinadas épocas e grupos sociais, por meio de instrumentos ideológico-culturais, que servem como parâmetros para todos os grupos. O que destoia desses parâmetros não é valorizado. O movimento centralizador e unificador de padrões de ideias, valores e culturas, é nomeado forças centrípetas por Bakhtin (BAKHTIN, 2011). Aos movimentos contrários, de enfraquecimento e desestabilização dessas forças, Bakhtin os denomina de forças centrífugas.

Em nome das tecnologias digitais, percebi nos discursos centrípetos circulantes a validação de um processo de ensino-aprendizagem que não objetiva o desenvolvimento do psiquismo do aluno de modo que ele alcance suas máximas potencialidades, pois superdimensiona as operações e desconsidera os princípios dos fenômenos e dos objetos na sua historicidade. Peixoto (2016), afirma que as demandas neoliberais priorizam os resultados, incentivam a Educação a Distância e impõem a introdução de tecnologias digitais na educação. Estas, são inseridas nas escolas como exigência de ordem econômica e não como opção de caráter pedagógico, por isso prevalece a perspectiva tecnocêntrica, que se manifesta em diversas estratégias, como

[..], colocar a ênfase no recurso adotado em detrimento da metodologia de ensino praticada, empregar denominações como mídias inteligentes ou interação mediada por computador, classificar as gerações de educação a distância em função da tecnologia utilizada e não do tipo de pedagogia adotada e atribuição à tecnologia do papel facilitador do trabalho pedagógico. (PEIXOTO, 2016, p. 370).

Embora os estudos da autora não se refiram ao ensino remoto, mas ao papel que se atribui aos recursos tecnológicos no âmbito da Educação a Distância, já praticado anteriormente à pandemia, percebi que houve ainda mais ênfase, um certo frenesi nesses recursos no período pandêmico. Isso ficou evidente nos discursos veiculados nas mídias e até por muitos docentes - o uso de termos, como mídias inteligentes, ensino 4.0 e interação mediada por computador foram empregados como sinônimos de novo modelo de educação.

Para Peixoto, por vezes são feitas críticas ao caráter normatizador das tecnologias no processo educativo, todavia “quando são abordadas questões de ordem didático-pedagógicas, observa-se uma adesão ingênua ao considerado papel eminentemente favorável das tecnologias” (PEIXOTO, 2016, p. 370). São as forças centrípetas atuando nos discursos com o intuito de deixar à mostra apenas fragmentos da realidade; por isso, penso que a incompreensão da pandemia na sua totalidade gerou conflitos, dúvidas e práticas equivocadas de muitos profissionais da educação quanto às técnicas empregadas para o ensino-aprendizagem.

Sforni (2015) alerta que o problema não é a técnica em si, mas o uso que se faz dela quando se desconhece a origem, a razão e os resultados. Para a autora, “o conhecimento da técnica em seus aspectos apenas operacionais, de fato, enrijece o trabalho e aliena o professor, torna-o mero executor de procedimentos cujos significados lhe são alheios” (SFORNI, 2015, p. 378). Portanto, para não reproduzir metodologias, alienadamente, “o conhecimento acerca das bases teóricas nas quais as metodologias e técnicas estão assentadas faz-se necessário” (SFORNI, 2015, p. 378).

É evidente que, como objetos culturais construídos pela humanidade, as TDIC são importantes na relação do homem com o meio e, a partir dessa ideia, seria ingênuo pensar uma escola contemporânea à parte dessas tecnologias digitais, uma vez que elas também contribuem para a apropriação de conhecimentos. Porém é necessário mais que uma visão rasa para utilizá-las na educação. Oliveira (2020, p. 234) avança que “é necessário equilíbrio e a ponderação para o enfrentamento dessas formas aligeiradas de fazer educação nos moldes da virtualidade”. Vejo o uso das TDIC em ambiente escolar, no ano de 2020, em consonância com a autora, quando alerta que

[...] em virtude da pandemia de Covid-19, vários recursos e estratégias virtuais foram despejados nas mesas, dito de outro modo, nas telas dos computadores, notebooks e celulares dos professores. Esse despejo exigiu adaptações rápidas, por isso capengas, sem muita preparação ou planejamento. Já se percebem os relatos de fracassos e experiências mal sucedidas que tendem a desconsiderar o aluno, fazendo das TDIC um veículo de entrega de conteúdo via web, ao aproximar a educação da proposta neoliberal, em que o conhecimento se resume na circulação de informações como mercadorias. (OLIVEIRA, 2020, p. 234).

Para não incorrer em tal erro, entre os meses de março a maio de 2020, debrucei-me nos pressupostos teóricos condutores desta pesquisa, em documentos

institucionais, norteadores das ANPs, participei de reuniões pedagógicas e de cursos de capacitação, de eventos em formato *on line* cujos temas versaram sobre a realidade do momento, na tentativa de encontrar um caminho para dar continuidade ao experimento didático-formativo que vinha realizando presencialmente até então.

Pus-me na contramão de discursos acrílicos e, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, busquei subsídios para compreender as ferramentas tecnológicas digitais a partir de uma visão dialética, como instrumento cultural elaborado pelo homem, “o produto da cultura material que leva em si, da maneira mais evidente e mais material, os traços característicos da criação humana” (LEONTIEV, 2004, p. 268), porque representa a objetivação de apropriações da cultura acumulada.

É certo que o ensino remoto, alavancado por visões acrílicas, reprodutivistas e ideológicas consiste no aligeiramento das propostas de Educação a Distância até mesmo para o Ensino Fundamental gestadas no ideário das políticas educacionais vigentes. Essas políticas estão a serviço da ideologia neoliberal, buscando a formação de indivíduos flexíveis, facilmente adaptados às necessidades do mercado, em detrimento de uma formação emancipatória do sujeito.

O ensino remoto, assim como outro formato de ensino que limita a presença do aluno no espaço da escola, expropria professor do seu papel de organizar o processo de ensino-aprendizagem intencionalmente, além de usurpar o lugar do aluno na sua atividade escolar. Invadido por tantos afazeres, o professor passa a maior parte do seu tempo gravando e editando videoaula do que efetivamente atuando como sujeito mais experiente na interação com o aluno e na relação deste com os objetos da cultura por meio da principal ferramenta nesse processo – a linguagem oral e escrita. Concordo com a crítica que Santos e Dal Ri (2021, p. 153) fazem ao ensino nos dois últimos anos. Para elas, “o ensino e a aprendizagem foram colocados em tão más circunstâncias, que o processo se torna uma negação do direito à educação, marginalizando, ainda mais, aqueles que mais carecem de acesso ao conhecimento”.

Distante de concepções estreitas sobre o lugar das TDIC no processo de ensino-aprendizagem e amparada nas teorias escolhidas para a condução do estudo, busquei entender os instrumentos tecnológicos utilizados para a geração de dados - computador, celular, aplicativos, plataformas virtuais - como instrumentos situados na história e na cultura da sociedade, mediadores na relação do aluno com

o conhecimento, e necessários como medidas de distanciamento social durante a pandemia.

Mello diz que “ao nascer, as novas gerações encontram um mundo pleno de objetos e instrumentos, de signos que precisam aprender a utilizar e, ao aprender a utilizá-los, se apropriam também das faculdades humanas necessárias ao seu uso e que estão fixadas neles” (MELLO, 2010, p. 196). Nessa visão, tanto o processo de apropriação do objeto de estudo como o domínio da ferramenta virtual ocorrem de forma dialética e contribuem para o desenvolvimento humano.

Portanto, não discuto a exclusão das TDIC no processo de ensino-aprendizagem, mas o seu lugar nesse processo, alinhando-me ao entendimento de Oliveira (2020, p. 230), de que “há uma relação inevitável e direta entre tecnologia e educação que não pode ser ignorada sob pena de a escola se distanciar consideravelmente das mudanças sociais e estruturais que permeiam a vida dos estudantes”. Além disso, “[...] as tecnologias deste tempo, apesar de transitarem por terrenos arenosos, sofrendo os riscos de datificação em prol do mercado, também se configuram como emissores de resistências, barulhos e conhecimentos [...]” (OLIVEIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2020, p. 339). Se não fossem as plataformas de interação em tempo síncrono e assíncrono, o diálogo com os alunos, com minha orientadora e com os grupos de estudos dos quais faço parte não seria possível.

Parto, então, para o segundo ponto de discussão: as consequências da suspensão das aulas presenciais para as interações entre os alunos. Penso que as metodologias ativas praticadas durante a pandemia e validadas também para o período pós-pandêmico, estabelecem a falsa ideia de que o aluno desenvolve a autonomia e consegue avançar sozinho na aprendizagem dos conteúdos disponibilizados no ambiente virtual de aprendizagem e outros meios digitais, bastando que, em alguns momentos, o professor seja uma espécie de consultor desse estudante.

Essa ideia parte de uma análise focada apenas na aparência do problema, pois para a construção da autonomia do aluno, estou certa de que não basta que o professor disponibilize o conhecimento, pois a aprendizagem não se concretiza quando “aprender” se limita a seguir uma sequência de etapas lineares que não conduzem à análise, reflexão e às necessidades cognitivas. Portanto, é fundamental que nas relações em sala de aula, o professor elabore ações pedagógicas para

[...] provocar conflitos cognitivos, apresentar situações contraditórias para as quais os alunos não tenham a solução e sejam levados a executar atos próprios para enfrentar o problema [...]. Quando isso não acontece, pode se tornar um adulto que age a partir das exigências que as obrigações e deveres externos lhe indicam. (GRASS, 2014, p. 156).

Como o aluno poderá desenvolver sua autonomia na perspectiva das metodologias que suprimem o papel do professor? Aí reside um problema: o aluno é levado a caminhar cada vez mais sozinho pelo percurso da aprendizagem, pois se minimiza a importância do outro na relação. Entretanto, Saviani e Galvão (2021, p. 42) defendem que

o indivíduo precisa aprender para se desenvolver e que isso se dá em primeiro lugar na relação com o outro. Vale dizer que esse “outro”, na escola, é o professor, pois possui as condições de identificar as pendências afetivo-cognitivas que precisam ser suplantadas e que podem promover o desenvolvimento. Minimizar a função do educador na prática pedagógica é desqualificar a profissão e a profissionalidade da categoria docente, pois qualquer um e em quaisquer condições precárias poderia se arvorar a realizar o trabalho educativo escolar.

Concordo com os autores a partir de uma ideia fulcral: a educação escolar deve ser presencial por implicar uma relação interpessoal entre dois agentes da atividade educativa, qual seja, o professor e o aluno. Desse modo, defendo a ideia de que aceitar a realidade remota como futuro da educação é negar o próprio processo educativo.

Embora no processo de ensino-aprendizagem configurado pelas atividades não presenciais exista a possibilidade da presença simultânea desses agentes nas atividades síncronas, vivenciei momentos em que as interações verbais, tão necessárias ao desenvolvimento dos alunos, ocorreram minimamente. Tratando-se do experimento didático-formativo da pesquisa realizada, a participação efetiva e a interação eram imprescindíveis também entre os alunos, uma vez que para se apropriar do gênero crônica, nos seus nexos internos, formar o conceito científico e, conseqüentemente, desenvolver o pensamento teórico, os alunos deveriam fazê-lo na relação estabelecida entre seus pares. Ou seja, deveriam operar em grupo na mesma ação para a elaboração de sínteses.

Para Volóchinov (2018), é na cooperação, por meio da interação com outros sujeitos que se constitui o processo de humanização. Nesse processo, que é dialógico, o sujeito se apropria dos conhecimentos histórico-culturalmente

construídos e passa a utilizá-los no processo criativo de novos conhecimentos. A partir dessa ideia, questionei-me: em que medida a cooperação e as interações verbais por meios digitais influenciariam na atividade de criar crônicas?

Atenta a isso, procurei selecionar os materiais e os instrumentos tecnológicos para as ações e organizar as condições para a realização do experimento didático-formativo de modo intencional, com vistas a minimizar a frieza das telas, e lancei-me a outro desafio: provocar a necessidade, no aluno, para a criação de crônicas, por meio de relações virtuais, cooperando com os colegas e comigo.

Assim como Volóchinov (2018, p. 219), compreendo o diálogo como um dos componentes da dialogia; portanto, é possível para além da presencialidade dos sujeitos na interação verbal. Como lembra o autor,

obviamente, o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas de interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento de comunicação discursiva.

No entanto, trabalhando há 26 anos com alunos adolescentes, posso afirmar que a interação verbal face a face potencializa a criação de enunciados porque vem acompanhada das percepções sensoriais. Em grupo, eles falam, gesticulam, fazem movimentos com o corpo e se tocam, ou seja, além da linguagem verbal há uma linguagem corporal que marca a “escuta avaliativa” posto que “[...] não são uma massa indistinta, inerte, imóvel [...]”, como bem disse Volochínov (2013, p. 163).

Os alunos empregam-na para fazer-se compreender pelo outro, confirmando a ideia de Jakubinskij de que as mímicas, os gestos e a entonação podem substituir uma réplica no diálogo e que a expressão facial, aliada ao tônus da fala e os gestos corporais podem até modificar o sentido da palavra (JAKUBINSKIJ, 2015). Desse modo, a linguagem é composta por uma teia discursiva, cujos fios enunciativos são “sempre de alguém para alguém; responde e reclama uma resposta, que extrapola o limite do verbal” (PONZIO, 2016, p. 95). Se essa teia se rompe, compromete a natureza dialógica da linguagem.

Tratando-se dos alunos em questão, percebi diferenças significativas no que diz respeito à cooperação - necessidade e motivação - comparando os encontros presenciais com os encontros por meios virtuais. Para compreender essa mudança, recorro a Miller e Arena (2011, p. 149), quando explicam que

o campo das relações interpessoais está diretamente ligado ao conteúdo afetivo-relacional da constituição do ser em desenvolvimento. Os sentidos pessoais, construídos ao longo de sua existência, concernem à vida do sujeito, ao modo como ele vê e sente os acontecimentos que vivencia em seu meio, na interação com as pessoas e com todo o conteúdo cultural que compõe o conteúdo de sua atividade.

A participação ativa da maioria dos alunos nos encontros presenciais reforça os sentidos pessoais de que falam os autores, construídos por eles nas suas distintas realidades, em cooperação com o outro. Vários estudantes, tão interativos e focados nos grupos em sala de aula, não tiveram o mesmo comportamento nos encontros virtuais, como mostra o diálogo abaixo, ocorrido no encontro dia 10/08/2020 pela plataforma *Google Meet*.

Pesquisadora: *Boa tarde, gente. Oiieeee, vamos abrir as câmeras, pessoal? (três minutos após) Estou aguardando, eu não consigo conversar com vocês assim, tem gente que ainda não abriu...*

Fernanda Torres: *(digitando no chat) Professora, eu estou com problemas na internet aqui, vai cair toda hora. E estou sem microfone, vou escrever, tá?*

Pesquisadora: *Certo. Mais alguém com algum problema técnico?[silêncio] Então... ainda temos cinco alunos com a câmera fechada...*

Monteiro Lobato: *Desculpa aí, professora (correndo com a câmera ligada), meu cachorro escapou e eu tenho que pegar ele. [Risos dos alunos]. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

Essas falas representam uma das minhas maiores angústias: não consigo dialogar com alguém sem olhar nos olhos, sem observar os trejeitos. E quando se trata de alunos adolescentes, impossível não analisar como se relacionam nos grupos de trabalho, como expõem suas ideias e expressam sentimentos. Assim, explico a minha insistência para que os alunos abrissem a câmera “[...] Estou aguardando, eu não consigo conversar com vocês assim, tem gente que ainda não abriu...”. É que considero o que Jakubinskij chamou de mímicas e gestos, como meios poderosos para minha compreensão dos discursos dos alunos: “as mímicas e os gestos não são estranhos, acessórios, ocasionais em uma conversa, mas ao contrário, são, digamos assim, constitutivos” (JAKUBINSKIJ, 2015, p. 69). Por isso, nos encontros virtuais as imagens de personagens animados e de fotografias, usadas pelos alunos no lugar de seus rostos vivos também me incomodaram.

Em todo o percurso remoto, estimulei-os a ligarem suas câmeras e a interagirem verbalmente com seus pares, pois acredito que o diálogo face a face é fundamental para as práticas de linguagem, tendo em vista o papel organizador da palavra alheia para a constituição da autoria dos alunos no processo de criação de crônicas.

Entendo que o silêncio pode ser também tomado como enunciado, pois pode revelar mais do que as palavras, a depender da situação extraverbal que o engendrou. Reconheço que os seis alunos que não abriram a câmera no momento desse diálogo, não o fizeram por motivo fútil; o aluno que esqueceu a câmera aberta enquanto corria atrás do seu cão, não o fez com a intenção de desviar o foco de atenção dos colegas. É a realidade, a vida concreta operando sobre o que dizem ou sobre o que calam. Tive essa compreensão por meio dos constantes diálogos com os alunos pelo *Whatsapp*, nos quais me relataram os sentimentos de angústia com a iminência da morte; as incertezas em relação ao futuro acadêmico, a depressão, a saudade da escola e dos amigos e as dificuldades econômicas.

As relações interpessoais também podem ocorrer por meios virtuais, mas os sentidos constituídos pelos alunos nessa experiência, dependem de como vivenciam o processo. Como o aluno pode empreender essas relações se há tantos fatores concorrentes no momento da interação verbal? Ouso inferir que isso não é possível, não plenamente, pelos relatos dos próprios alunos e, apoiando-me nas palavras de Saviani e Galvão (2021, p. 42, destaque na fonte), concordo que

o “ensino” remoto é empobrecido não apenas porque há uma “frieza” entre os participantes de uma atividade síncrona, dificultada pelas questões tecnológicas. Seu esvaziamento se expressa na impossibilidade de se realizar um trabalho pedagógico sério com o aprofundamento dos conteúdos de ensino, uma vez que essa modalidade não comporta aulas que se valham de diferentes formas de abordagem e que tenham professores e alunos com os mesmos espaços, tempos e compartilhamentos da educação presencial.

Dessa forma, durante a investigação fui reorganizando o planejamento do experimento na tentativa de abarcar todos os alunos por meio da cooperação estabelecida através do diálogo. Foram idas e vindas; as trilhas por onde segui nem sempre me levaram aonde eu queria chegar, mas não desisti, dei meia volta sempre que me vi à beira do barranco e procurei novos trajetos todas as vezes que me depararei com um empecilho.

Confesso que houve perdas, as quais me causaram muito sofrimento, porque meu maior objetivo na condição de professora-pesquisadora foi provocar em todos os alunos a necessidade para a leitura e para a criação de crônicas e proporcionar condições para que todos constituíssem sentido vital para essa atividade. No entanto, reconheço que o processo não é imediato; constrói-se, dialeticamente, em tempos diferentes a partir das vivências anteriores dos alunos, em especial às vivências contemporâneas ao momento da atividade de estudo.

Para conviver com a rocha imensa que se interpôs no meu caminho por conta da pandemia e do ensino remoto, tive como companheiro inseparável o medo de não conseguir atingir os objetivos propostos para a investigação. Esse sentimento me fez agarrar-me ainda mais fortemente naquilo em que acredito. Conforme Padilha (2006, p. 106), “a escolha de um marco teórico determina a forma de pesquisar, ou seja, nossa utopia – esperança de algo possível e luta por ele – indica caminhos metodológicos e análises que podem, sim, ser considerados produção de conhecimento”. Portanto, marco meu lugar social de professora-pesquisadora na luta contra os discursos mercadológicos que se fazem presentes no interior da escola e, nutrida por uma boa dose de utopia, acredito em um objetivo maior, que devo perseguir: o ensino-aprendizagem de língua materna orientado pelas teorias que aqui defendo.

1.7.2 O processo de geração, análise e exposição dos dados

A geração dos dados ocorreu de forma distinta, dadas as condições em que a pesquisa foi desenvolvida. Inicialmente, entre os meses de outubro e novembro de 2019 foram realizadas observações dos alunos e ações da atividade de estudo de forma presencial. Já no ano de 2020 e 2021 as condições foram radicalmente alteradas.

Embora houvesse rumores sobre o ensino remoto, o comunicado oficial causou alvoroço no IFRO. Na terça-feira, dia 10 de março de 2020, os servidores do IFRO *Campus* Ji-Paraná foram informados, em reunião geral no auditório da instituição, sobre a suspensão das aulas. Recebemos algumas orientações de como proceder a partir dali, sendo uma delas esvaziar o *campus* em 24 horas, ou seja, pouco tempo para retirar nossos materiais de trabalho. A sensação foi de

estranheza, lembrou-me Dom João VI fugindo de Portugal com a família real juntamente com os milhares de pessoas rumo ao desconhecido, deixando para trás muitos pertences. Assim como no ocorrido em 1808, deixei livros, material impresso e arquivos que estavam armazenados no computador da minha sala de trabalho. Eu achava que as aulas presenciais poderiam ser retomadas a partir do segundo semestre. Porém, a cada dia, minha esperança foi sendo minada por casos de Covid-19 que se alastravam não só na minha cidade, mas em todo o Brasil.

Portanto, com o prolongamento e a complexificação da pandemia, tive que pensar em alternativas para continuar a pesquisa, assim optei pela plataforma *Google Meet*, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e pelo aplicativo *WhatsApp* como instrumentos que me dariam meios para continuar o desenvolvimento da atividade de estudo com os alunos. A cada encontro pela plataforma, a cada interação no grupo do *WhatsApp*, fui reorganizando as condições da atividade de estudo na tentativa de aproximar os alunos para que operassem em conjunto nas ações pedagógicas do experimento.

No início das ações da pesquisa havia formado grupos com três ou quatro alunos para fazermos as rodas de conversa e desenvolvermos as ações da atividade de estudo. Com a implantação do ensino remoto, tentei fazer o mesmo: formei um grupo no *WhatsApp* e, por sugestão dos alunos, agendei os encontros, quinzenalmente, por meio da plataforma *Google Meet*. Essa ferramenta permite a conexão entre os participantes de uma reunião por videoconferência em tempo real, sendo também possível a gravação do encontro, além do compartilhamento de tela e de um espaço destinado à troca de mensagens por meio da linguagem escrita. Os alunos foram convidados para esses encontros por meio de *links* - endereços eletrônicos - enviados a eles com antecedência pelo aplicativo do celular.

Elaborei perguntas desafiadoras para ações dinâmicas e interativas que estimulassem o diálogo entre os participantes. Porém, não consegui alcançar a todos; a necessidade em criar crônicas, antes evidenciada nos comportamentos ativos, deu lugar a uma conduta silenciosa de muitos alunos. A discussão sobre um texto que duraria uma hora na sala de aula, com diálogos travados a partir de análises e reflexões, deu lugar a interações de vinte minutos nas telas do computador e do celular.

Mais uma vez, busquei outros meios para que os alunos entrassem em atividade. Assim, no mês de julho de 2020, decidi dividir a turma em dois grandes

grupos e, no interior de cada um, grupos com dois ou três alunos. Criei dois grupos no *Whatsapp* e agendei os encontros *on line* em momentos distintos, para cada um. Nessa nova configuração, percebi que participaram mais ativamente nas interações verbais e no trabalho em conjunto.

Entretanto, ainda havia muitas ausências, que sempre eram justificadas por um colega presente ou, posteriormente, pelo próprio aluno. Os motivos eram vários, geralmente de ordem emocional e econômica: estavam tristes pela perda de alguém muito próximo; ansiosos com as mudanças no ensino; tinham dificuldade para concentrar-se nos estudos; precisavam trabalhar para auxiliar na renda familiar. Diante disso, busquei alternativas para agregar esses alunos. Após cada encontro realizado pelo *Google Meet*, entrava em contato com os ausentes, pelo *WhatsApp*, e agendava uma chamada de vídeo ou dialogava com eles, por meio de áudios, sobre a ação desenvolvida no encontro.

Essa estratégia exigiu-me disponibilidade para além do que havia previsto, pois o tempo diluiu-se na linha demarcatória entre o dia e a noite, não havia diferença entre o domingo e a segunda-feira - eu tive que me adequar a essa condição. Em muitas ocasiões, os diálogos foram assíncronos, ocorrendo em longos intervalos de tempo, por várias questões, dentre elas, a baixa qualidade da internet e o pacote de dados móveis dos alunos, insuficiente às suas necessidades. Ao selecionar os alunos que comporiam o grupo de interlocutores da pesquisa, considerei todos esses fatores, ponderando, entretanto, que o fato de estarem ausentes em algum encontro em tempo real não seria critério de exclusão, pois considerei também responsivo o aluno que se mostrou ativo nas interações por *WhatsApp*. Também não levei em conta a quantidade de crônicas escritas por eles, mas o envolvimento na atividade criadora e as marcas de autoria impressas por eles ao longo da atividade de estudo, em especial, na criação de crônicas.

Outro recurso importante foi o *Instagram*. Na roda de conversa do dia 30/11/2020, os alunos questionaram sobre a data de publicação do livro de crônicas. Estavam ansiosos. Nesse dia, um aluno sugeriu a criação do perfil no *Instagram* @momentoscronicados, que se tornou um importante suporte para fazer circular os enunciados escritos dos alunos – as crônicas autorais.

Foi mais um momento de conflito, pois os dados da pesquisa já estavam gerados e organizados para, em breve, eu iniciar a análise e a escrita da tese. Porém, decidi estender a atividade de estudo até o final de março de 2021 e

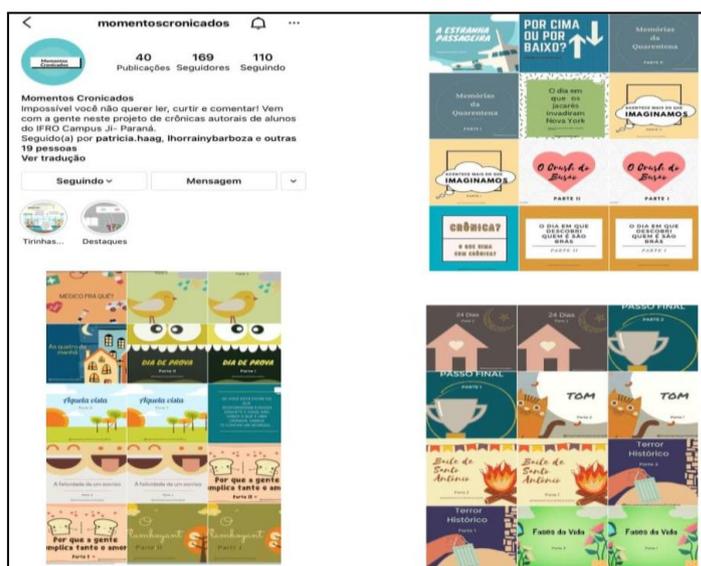
selecionar, como interlocutores da pesquisa, os alunos que continuaram a se envolver na atividade de criação de crônicas para postagem no *Instagram*.

A visão bakhtiniana de que a pesquisa de campo nutre-se da alteridade e das relações dialógicas sempre tem em vista um interlocutor (AMORIM, 2004). Ao optar pela pesquisa em Ciências Humanas na perspectiva bakhtiniana, assumi o compromisso da amorosidade. Diante da motivação dos alunos, como não considerar suas falas se me comprometi a escutá-los?

Para utilizar as categorias diálogo, alteridade e escuta, que adotei como balizas no caminho da investigação, o amor aos alunos é condição primeira. Geraldi (2016, p. 10), referindo-se à amorosidade, argumenta que “a amorização é um processo de um contínuo dar-se aos outros para fazer-se único e irrepetível, apondo nossa assinatura responsável na estética, na ciência e na ética” (GERALDI, 2016, p. 10).

Ao abordar a linguagem da amorização, Groff (2015) destaca como elemento central a alteridade que atravessa essa linguagem, pois “existimos em nossa capacidade de afetar e ser afetado em cada encontro” (GROFF, 2015, p.660). Afetada, então, pelas palavras dos alunos, passei a me dedicar também à administração do perfil no *Instagram*, conforme figura 2, e dialogar com eles no processo de criação de crônicas.

Figura 2: Perfil do *Instagram* @momentoscronicados.



Fonte: *Instagram*@momentoscronicados. Disponível em: <https://www.instagram.com/momentoscronicados/>. Acesso em 10 de agosto de 2021.

Com o olhar voltado para os enunciados dos alunos, pude ouvi-los e entender a realidade escolar sob a sua ótica, pois o diálogo possibilitou, principalmente, a compreensão de sentimentos, dimensões simbólicas e subjetivas, representações e possíveis fatores que influenciaram ou motivaram determinadas condutas no decorrer das ações da atividade de estudo. Os diálogos presenciais e virtuais tornaram a pesquisa consistente, pois possibilitaram a articulação dos enunciados dos alunos às situações concretas que os engendraram.

Durante a realização da pesquisa, deparei-me com dados explícitos, como também com os que estavam encobertos nos enunciados dos alunos. Por isso, foi preciso me empenhar na observação criteriosa para possibilitar o desvelamento do que estava presumido nos gestos, nas falas e nas crônicas autorais. Assim, usei a observação participante e o diário de campo para apreender os dados, registrá-los e organizá-los, uma vez que a observação participante é caracterizada pela dimensão alteritária: o pesquisador, ao participar do evento observado, constitui-se parte dele, mas ao mesmo tempo mantém uma posição exotópica que lhe possibilita o encontro com o outro.

Numa pesquisa de abordagem histórico-cultural, a observação se constitui, assim por dizer, em um encontro de múltiplas vozes: ao se observar um evento depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que refletem e refratam a realidade da qual fazem parte construindo uma verdadeira tessitura da vida social (FREITAS, 2007). Por isso, a observação não se esgota em si mesma, o pesquisador não apenas observa, como também interfere no contexto da pesquisa visando à transformação dos participantes e também a sua. Nesse sentido a observação passa a ser um encontro dialógico.

Portanto, acredito que as observações empreendidas durante as ações da atividade de estudo, tanto presencialmente quanto por meios digitais, me afetaram como professora e como pesquisadora em profundidade e foram cruciais para eu participar ativamente do processo, pois, como declara André (2005, p. 26), “o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo afetado”. Na investigação realizada, os conflitos gerados pela pandemia e pela implantação do ensino remoto aclararam questões epistemológicas que me levaram à proximidade com o objeto em análise, por acreditar que efetivamente podem promover o desenvolvimento dos alunos e levá-los a constituição autoral nas suas práticas de linguagem escrita.

Os registros das observações foram feitos, como já anunciado, no diário de campo, um instrumento de caráter pessoal que alarga as possibilidades de análise, construído no movimento de reflexão contínua sobre os dados registrados. Nele busquei descrever não apenas atitudes e ações, mas também impressões, sentimentos e os significados construídos no grupo. Graue e Walsh (2003) explicam que esses registros necessitam ser organizados em ordem e diferenciam os dados brutos - as notas de campo - dos registros de dados, afirmando que as anotações feitas durante a ação do pesquisador são “recordações que nos permitirão mais tarde escrever uma descrição narrativa completa. [...] O registro de dados resulta da transformação de dados em bruto numa forma organizada e flexível” (GRAUE; WALSH, 2003, p. 159).

Partindo dessa ideia, em vários momentos, fiz breves rascunhos das minhas percepções no decorrer da ação, temerosa de deixá-las escapar em notas posteriores e, ao final de cada observação, lapidei os dados. Para tanto, voltei às gravações em áudio, feitas com meu celular nas ações desenvolvidas de forma presencial. Nessas ocasiões, após combinar com os alunos, deixei meu celular gravando as conversas no interior dos grupos enquanto eu observava outros alunos. Voltei também às gravações dos encontros e ações da atividade de estudo realizados por meio de tecnologias digitais, armazenadas no *Google Drive* e nos arquivos do *WhatsApp*, registrando as minhas impressões. Transcrevi fragmentos de falas com as devidas reflexões, anotando, mesmo que provisoriamente, o que meu olhar e meus ouvidos atentos colheram da oralidade e da escrita dos alunos.

Em muitas ocasiões e lugares inusitados, essas percepções surgiram repentinamente: acordei em muitas madrugadas; interrompi compras no supermercado e desliguei o chuveiro no meio do banho para registrar um pedaço de fala, uma inferência ou uma nova ideia para a condução das ações do experimento.

Para não me perder no emaranhado dos dados do processo investigativo, busquei em Bogdan e Biklen subsídios para adaptar o diário de campo utilizado nesta pesquisa realizada. Os autores orientam que os registros de campo

[...] consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as ideias e preocupações. (BOGDAN; BILKLEN, 1994, p. 152).

Na perspectiva desses autores, o registro descritivo diz respeito às anotações ordenadas dos acontecimentos, podendo ser registradas no momento ou após a observação e complementadas quando necessário. A descrição deve capturar a realidade em suas minúcias, abrangendo aspectos do local, das pessoas, ações e conversas observadas. Já o registro reflexivo - lembretes ou anotações substanciais - é realizado do ponto de vista do observador e demonstra suas percepções, ideias, preocupações e sentimentos sobre o que está sendo investigado. Apoiei-me ainda no diário de campo elaborado por Oliveira (2020) para contemplar registros de consultas a documentos institucionais, estudos, recomendações teóricas e metodológicas que nortearam a prática.

Entendo que essas anotações foram importantes, pois, assim como no estudo de Oliveira (2020), a teoria constituiu-se como alinhavo e fortaleceu o processo a cada nova leitura de artigos, dissertações, teses e livros. Acrescentei, por fim, o tópico “para o próximo encontro”, contendo anotações quanto ao (re) planejamento das próximas ações, como também ajustes de horários e datas e pontos que deveria retomar com os alunos posteriormente. Em conjunto com a observação participante, o diário de campo mostrou-se um instrumento fundamental para a investigação, pois possibilitou a interpretação de algumas questões que foram significativas para a análise e a escrita do texto final.

O volume de dados gerados foi amplo e desenhou várias possibilidades de análise, por isso, considerei a necessidade de delimitar, de fazer recortes dessas informações, ou seja, “[...] de uma fase de exploração alargada [...] para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 90). Assim, centralizei a análise dos dados gerados da seguinte forma: a) em recortes referentes às falas dos alunos, tanto presencial quanto virtualmente, em momentos pontuais da pesquisa; b) em fragmentos das crônicas criadas pelos alunos; e c) em crônicas integralmente transcritas.

Decidi também pela organização dos dados em unidades significativas, ou seja, núcleos temáticos, partindo dos princípios apresentados nos estudos de Padilha (2006) e Padilha e Joly (2009). Para as autoras, o núcleo temático organiza-se em unidades de significado em torno de um enunciado, a partir dos dados gerados e que fornece indícios de caráter conceitual para a sistematização dos dados e apresentação da análise destes. Apoiei-me, ainda, em Volóchinov (2018) e

Bakhtin (2011, 2016) no que tange à escrita como ato cultural e ao sujeito, produtor de enunciados, para compreender a constituição da autoria.

Elegi dois núcleos temáticos, a saber: a) atividade de estudo e formação do pensamento teórico no processo de criação de enunciados do gênero crônica: mudanças qualitativas na conduta do aluno-autor; e b) o processo de formação da autoria tecido no signo ideológico. Para tal, parti do fundamento de que, para formar e desenvolver as qualidades tipicamente humanas, como a consciência, o pensamento verbal, a imaginação, a linguagem - essenciais para o desenvolvimento do processo de constituição de autoria - seria necessário que os alunos se pusessem em atividade, atribuindo significado e sentido à tarefa de estudo de modo a se sentirem envolvidos por ela, afetiva, pessoal e cognitivamente, pois, dessa forma, poderiam transformá-la em uma atividade interna de seu pensamento, de sua personalidade.

Em cada núcleo, foram analisadas crônicas autorais e/ou fragmentos dessas crônicas, como também falas dos alunos colhidas nos encontros presenciais, nos encontros virtuais, pela plataforma *Google Meet*, e nos diálogos pelo *WhatsApp*. Esclareço que grande parte das interações pelo aplicativo ocorreu por meio de áudios, que foram transcritos por mim e registrados no diário de campo. Ao organizar esses núcleos, considerei os recortes feitos a partir de critérios subjetivos, pois não há escolhas neutras, como postulam os autores da Filosofia da Linguagem - toda opção é ideológica, no sentido de que “[...] reflete e refrata outra realidade que se encontra fora dos seus limites. Tudo o que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 91). Parto da minha experiência e valores, ou seja, da minha constituição de professora-pesquisadora, consciente de que minhas opções podem não ser as mais apropriadas, conforme salienta Padilha (2006), mas são as que eu consegui alcançar.

Quanto à escrita da tese, parto do dialogismo para captar e apresentar as diversas vozes existentes nos discursos que atravessaram a pesquisa e configuram-se como peças importantes para a compreensão e análise dos dados gerados, pois integram o conjunto de enunciados a serem interpretados; a análise “[...] refere-se então ao modo como as vozes dos outros se misturam com a voz do sujeito do enunciado” (AMORIM, 2004, p. 107).

São as vozes dos meus pais, dos autores com quem porosamente dialoguei, dos colegas dos grupos de estudo, dos professores do programa de doutorado, da minha orientadora, e dos alunos que, misturadas à minha palavra, resultaram no aqui escrito. Portanto, este texto está encharcado de tonalidades dialógicas (BAKHTIN, 2010), resultado das interações com muitos outros e, tendo em vista, outros tantos que se constituirão leitores desta tese. No próximo capítulo, o diálogo continua para apresentar o processo de criação de crônicas na dinâmica das ações do experimento didático-formativo organizado por meio de uma atividade de estudo.

2 O PROCESSO DE CRIAÇÃO DE CRÔNICAS POR MEIO DA ATIVIDADE DE ESTUDO

As palavras e os conceitos são vivos, escapam escorregadios como peixes entre as mãos do pensamento. E como peixes movem-se ao longo do rio da História. Há quem pense que pode pescar e congelar conceitos. Essa pessoa será quanto muito um colecionador de ideias mortas (Mia Couto, Pensatempos).

Para conduzir os alunos no processo de criar, e não apenas reproduzir ideias, foi preciso ensiná-los a se libertarem do conceito congelado de crônica para que, assim, se tornassem autônomos na atividade de pescar, no cotidiano, os temas para compor seus enunciados autorais. É o que apresento neste capítulo: as ações da atividade de estudo que levaram os alunos à apropriação do conceito do gênero crônica e a objetivação desse conceito no processo de constituição da autoria.

Respaldo-me na Teoria Histórico Cultural, especialmente em Vigotski, nos princípios norteadores da aprendizagem e do desenvolvimento a partir da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de Estudo, respectivamente em Leontiev e Davíдов, e nas contribuições teóricas da Filosofia da Linguagem - Bakhtin, e Volóchinov - e estudiosos dessas teorias. Inicialmente exponho os princípios teórico-metodológicos da atividade de estudo, seguida da apresentação dos diálogos que subsidiaram o planejamento e desenvolvimento das condutas pedagógicas, faço o detalhamento de cada ação que estruturou a atividade de estudo e concluo o capítulo com os desdobramentos da atividade de criação de crônicas.

2.1 Cronicamente falando: o que disseram os alunos sobre suas experiências com a criação de enunciados na escola

Ao assumir a turma do primeiro ano do curso Técnico em Florestas no segundo semestre de 2019, pus-me à escuta das vozes dos alunos para conhecê-los e identificar o nível de desenvolvimento real em que se encontravam. Era crucial compreender o que já conheciam sobre os gêneros, especialmente sobre a crônica, para que eu pudesse atuar como sujeito mais experiente, trabalhando com as

possibilidades de novas aprendizagens existentes em sua zona de desenvolvimento próximo⁴ (VIGOTSKII, 2017).

A relação entre aprendizagem e desenvolvimento, segundo Vygotski, considera, o nível de desenvolvimento real, como sendo as formas estabelecidas das funções e capacidades psicológicas e, outro, uma zona de desenvolvimento proximal, que diz respeito às funções que poderão ser formadas. Em síntese, o nível de desenvolvimento real são as capacidades, formas de conduta que os alunos já formaram até certo período de desenvolvimento para solucionar problemas e realizar tarefas de modo autônomo. Já a zona de desenvolvimento proximal refere-se às capacidades humanas em potencial, que serão formadas a partir da atuação docente ou se outro sujeito mais experiente. A mobilização de capacidades e funções psíquicas ocorre de modo processual, levam a uma nova aprendizagem e ao desenvolvimento.

Escutar, como já dito, é estar atento ao que o outro quer dizer e, com isso, assumir uma atitude responsável e responsiva diante da sua fala. No processo de elaboração do material a ser utilizado no experimento, o diálogo foi fator essencial para que as ações pedagógicas pensadas fossem adequadas ao objetivo da investigação e para a compreensão do nível de desenvolvimento real dos alunos.

Na atividade de estudo, isso é de extrema importância, uma vez que identificar o ponto de partida do estudo é condição substancial para a organização do processo educativo das ações, que permite ao professor planejar, monitorar e ajustar os procedimentos. Assim, antes mesmo de apresentar o projeto de pesquisa aos alunos e convidá-los a participar, busquei pistas por meio da observação na dinâmica da sala de aula e também em outros espaços do *campus*. Meu objetivo foi juntar o máximo de informações para conhecer os alunos na sua singularidade.

Embora muitos autores utilizem o termo avaliação diagnóstica para referir-se à ação de levantar informações sobre o conhecimento do aluno a respeito de determinado conteúdo escolar, apoiando-me em Bakhtin (2010) aqui utilizo o termo *escuta* para compreender o problema na sua concretude, como também para

⁴Embora Zoia Prestes (2012) tenha traduzido o conceito vigotskiano como *zona de desenvolvimento iminente*, optei por adotar *proximal* em decorrência de sua utilização na maioria das traduções das obras de Vigotski para a língua portuguesa. Aqui, o termo é entendido dinamicamente, como possibilidades a serem atingidas pelos alunos e não como etapa linear, próxima, imediata e certa de ser alcançada.

identificar o nível de desenvolvimento real dos alunos que participaram da pesquisa realizada.

Reconheço que a escuta é fundamental em todo o processo de geração de dados, embora a fase inicial seja fundamental para o planejamento das ações pedagógicas. Como orienta Repkina “é o ponto de partida para a atividade de estudo” (REPKINA, 2019, p. 442), e deve ser realizada de tal forma que subsidie o professor com informações sobre as experiências e vivências, os erros e acertos, a capacidade de correção desses erros e os interesses que podem ser relacionados ao conteúdo para despertar o motivo para aprender. Em outras palavras, é o momento de descobrir necessidades e motivos que possam conduzir os alunos no decorrer da atividade de estudo.

Após conversar com os alunos em sala de aula, no mês de setembro de 2019, e explicar os propósitos da pesquisa, fiz o convite para dela participarem. Alguns se mostraram relutantes, dizendo que não gostavam de escrever, que não tinham criatividade. Disseram, inclusive, que para serem técnicos florestais, o “importante” era aprender o que utilizariam em breve no mercado de trabalho. E não precisavam de “criatividade” para escrever os textos dessa esfera de atividade humana - relatórios, formulários, pareceres, todos com modelos já pré-estabelecidos. Porém, a maioria se interessou a partir do momento que passei a dialogar com eles sobre a importância dos atos de escrita para a formação humana. Nessa ocasião convidei-os para participarem de uma roda de conversa no dia 04 de outubro de 2019, no horário oposto às aulas, para iniciarmos as ações da pesquisa. Meu objetivo era conhecer suas experiências com a linguagem escrita no Ensino Fundamental.

Como não queria que fosse uma entrevista, com perguntas e respostas, utilizei a crônica “A última crônica” para iniciar o diálogo. Assim como o personagem do texto de Fernando Sabino narra uma experiência com a criação de crônica, “a caminho de casa, entro num botequim da Gávea para tomar um café junto ao balcão. Na realidade estou adiando o momento de escrever. A perspectiva me assusta” (SABINO, 1979-1980, p. 40), pensei que a leitura do texto poderia levá-los a refletir também sobre suas experiências quanto à criação de enunciados.

Após fazerem a leitura, solicitei que destacassem pontos do texto que gostariam de levar para a discussão coletiva - perguntas e comentários - e orientei que poderiam fazer suas perguntas à própria crônica. Posteriormente, um aluno

oralizou o texto para, enfim, iniciarmos a discussão. As falas foram emergindo alinhavadas à crônica. Foi um momento enriquecedor, pois os alunos trouxeram para o centro da conversa questões muito importantes para o problema da pesquisa, como no trecho abaixo.

Martha Medeiros: *Nossa! Esse personagem parece eu quando tenho que escrever um texto, fico desesperada. [...]*

Professora-pesquisadora: *É mesmo? E por que você fica assim?*

Martha Medeiros: *Ah, professora, é muita coisa na minha cabeça... É muito difícil escrever. Está tudo aqui, mas na hora de escrever, não sai.*

Monteiro Lobato: *Eu também. Eu fazia mais no ano passado, eu também ficava doido com tanta coisa que tinha que colocar... Eu ficava pensando, pensando para fazer.*

Professora-pesquisadora: *E como vocês faziam para resolver o problema do desespero? Como faziam então para escrever?*

Monteiro Lobato: *Não resolvia, não, era uma tortura mesmo. Fazia em cima da hora pra não ficar sem nota.*

Professora-pesquisadora: *E vocês já escreveram muitos textos?*

Martha Medeiros: *Não, muito pouco, na verdade. Foi mais no nono ano.*

Fernanda Torres: *[...] Não me lembro, não... Espera, professora, lembrei que no oitavo ano a professora estava fazendo um livro de contos, aí a gente escreveu.*

Professora-pesquisadora: *Muito legal, heim? E você gostou de escrever, de ser autora e fazer parte do livro?*

Fernanda Torres: *[risos] Foi televisão, foi tudo... mas Nem sei o que aconteceu com o conto que eu escrevi Se meu conto foi escolhido, se não foi... Só sei que eu nunca vi esse livro. Mas a professora deu a nota e eu passei.*

Professora-pesquisadora: *E depois que vocês escreviam, o que acontecia com o texto? Vocês liam na sala para os seus colegas? Tinha reescrita?*

Monteiro Lobato: *Não, eu só fazia mesmo e entregava. A professora corrigia, vinha tudo vermelho. Af! Tinha que passar a limpo. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019).*

Para compreender um enunciado é preciso dar-lhe contexto, ou seja, cotejá-lo com outros enunciados, pois apenas nesse contato, segundo Bakhtin (2011, p. 401)

“[...] eclode a luz que ilumina retrospectiva e prospectivamente, iniciando dado texto no diálogo”. A interação entre enunciados faz, desse modo, emergir mais vozes, não para somente ecoá-las, pois isso seria “[...] papagaiar, repetir sem sentido” (MIOTELLO, 2017, p. 95), mas para uma compreensão mais ampla dos sentidos no confronto entre a palavra própria e a palavra outra.

Nessa perspectiva, para que seja possível realizar um ato compreensivo dialógico do enunciado, é necessário recuperar, ainda que de modo parcial, outros enunciados a que ele responde (GERALDI, 2012, p.33). Por isso, os enunciados dos alunos me levaram a buscar por outros enunciados para compreender a questão da linguagem interior e do rascunho mental.

A dificuldade relatada pelos alunos é discutida por Jakubinskij, Vigotski e Volóchinov. Impossível, inclusive, não perceber pontos em comum entre as falas de Martha Medeiros e Monteiro Lobato - o desespero e a tortura - e a situação apresentada no ensaio “Que é a linguagem?”, escrito por Volóchinov em 1930. Nele, o autor descreve a seguinte cena:

Um autor se dispõe a escrever algo, senta-se diante da mesa e olha impotente a folha de papel em branco diante dele. Antes de pegar a caneta e dispor-se a escrever, tinha tantas ideias em mente. Precisamente ontem, havia contado a um amigo, com riqueza de detalhes, o conteúdo de sua futura primeira novela. E agora, qualquer frase com que pensa começar sua obra lhe parece estúpida, torpe, estranha e artificial. [...] Antes de começar a refletir sobre a linguagem, tudo parecia simples e linear. Mas nem bem começa a escrever uma obra literária, essa linguagem se torna para o autor pesada, informe, com ela é muito difícil construir uma frase bela, elegante e, sobretudo que transmita aquilo que quer realmente expressar. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 131-132).

O cotejo entre as falas dos alunos e a citação acima evidencia que a linguagem escrita é uma operação mais complexa que a oralidade. Narrar uma história a um amigo com “riqueza de detalhes” é uma atividade mental distinta de enunciá-la por escrito, que exige operações mentais sofisticadas. O diálogo face a face (JAKUBINSKJ, 2015; VIGOTSKI, 2009) considera gestos, expressões faciais e réplicas e massa aperceptiva dos interlocutores como parte da enunciação, o que possibilita a compreensão a meias palavras e a construção de um discurso abreviado. Abro aqui um espaço para trazer o conceito de massa aperceptiva postulado por Jakubinskij (2015, p. 87-88), como sendo

[...] nossa percepção e nossa compreensão da fala de outrem (como toda percepção) são *aperceptivas*: se elas são bem determinadas

por uma estimulação verbal externa, elas o são mais ainda por nossa experiência passada, interna e externa e, no fim das contas, pelo conteúdo do psiquismo daquele que percebe no momento da própria percepção. Esse conteúdo do psiquismo constitui a massa aperceptiva de determinado indivíduo, por intermédio da qual ele assimila uma estimulação externa.

A linguagem escrita, ao contrário do diálogo face a face, é concebida como linguagem monológica, é construída na ausência de um interlocutor, por isso, “[...] é um discurso desenvolvido ao máximo, nele a composição sintática atinge o apogeu” (VIGOTSKI, 2009, p. 452). Nesse sentido, é compreensível quando Martha Medeiros diz que diante da tarefa de escrever um texto, entra em desespero, pois “[...] está tudo aqui [na cabeça], mas na hora de escrever, não sai”; e quando Monteiro Lobato declara que “[...] também ficava doido com tanta coisa que tinha que colocar...”. Essa dificuldade se deve ao processo de objetivar a linguagem interior (VIGOTSKI, 2009; VOLOCHÍNOV, 2013). Essas palavras, não são organizadas, são fluxos de palavras “[...] numa dança ininterrupta de mudanças de pensamentos, de expressões habituais, de impressões gerais [...]” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 146). É preciso trazer de dentro para fora, estender do interior para o exterior, e esse processo é doloroso, gera tormentas ao aluno.

Ao tocar nesse ponto, considero importante recorrer a Jakubinskj e Vigotski para trazer o conceito de rascunho mental, cuja origem está na linguagem interior, como sendo formado por um enunciado que é construído pelo e para o mesmo sujeito com extensão para alguém. Assim, quando Monteiro Lobato diz que “eu ficava pensando, pensando para fazer”, na verdade está rascunhando mentalmente suas ideias.

Na busca pela organização do enunciado compreensível para o leitor, o aluno pensa e fala consigo antes da escrita, pois “[...] mesmo na ausência de um rascunho real, a reflexão sempre está fortemente presente na fala escrita. Com frequência, enuncia-se primeiramente ‘na cabeça’ e em seguida se escreve: nesse caso, estamos diante de um ‘rascunho mental’” (JAKUBINSKJ, 2015, p. 85, destaques na fonte). Desse modo, o ponto de partida do texto, materializado em quaisquer suportes, é sempre a linguagem interior, abreviada, predicativa, elíptica (VIGOTSKI, 2009).

Em concordância com Arena (2021) compreendo o rascunho mental ou objetivado pelo aluno como um processo que não se aparta do ato cultural da escrita, entendida aqui como atividade mental. Para o autor (2021, p. 82),

a atitude mental se revela, para mim, como um trabalho de alta complexidade por ser composto de ensaios com movimentos instáveis, mas fundamentais para registrar, fora da mente, a escrita já apropriada na relação com os enunciados dos outros. Esses ensaios e seus registros propiciam a consolidação da apropriação da escrita e sua objetivação. [...] Todo ato acabado parece ser resultante de um processo, e o rascunho mental seria o processo pelo qual a criança apreende esses atos culturais e os desenvolve ao longo da sua vida. [...] Se a linguagem escrita é um instrumento cultural mais sofisticado, que apresenta um grau de complexidade maior, a escola precisa proporcionar vivências com essa cultura.

Entretanto, as palavras dos alunos revelam que a escola ainda está aquém de proporcionar essas vivências com a cultura escrita. Martha Medeiros traz essa questão à tona ao responder sobre a criação de textos no Ensino fundamental: “não, muito pouco, na verdade. Foi mais no nono ano”. Do mesmo modo, Fernanda Torres comentou: “[...] Não me lembro, não... Espera, professora, lembrei que no oitavo ano a professora estava fazendo um livro de contos, aí a gente escreveu”. Interessante destacar que a professora é que estava fazendo o livro; Fernanda Torres e os colegas escreveram os textos, “[...] aí a gente escreveu”, como uma tarefa, algo obrigatório, a largos passos da formação autoral.

Outro ponto de reflexão refere-se às falas dos alunos Monteiro Lobato e Fernanda Torres. Considerando a criação de enunciados e não somente frases desconexas da realidade, o autor sempre faz ajustes do seu dizer a um determinado interlocutor apesar do distanciamento entre um e outro. Um enunciado é construído de alguém para alguém, isto é, o outro tem papel central, como preconiza Volochínov (2013, p. 127) “a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se uma extremidade dessa ponte se apoia em mim, outra se apoia no meu interlocutor”.

No entanto, os trechos da fala de Monteiro Lobato - “eu só fazia mesmo e entregava” e “nem sei o que aconteceu com o conto que eu escrevi” - revelam a ausência de um interlocutor real, primordial à natureza social e dialógica da linguagem na perspectiva do enunciado. Além disso, no trecho em que ele afirma “a professora corrigia, vinha tudo vermelho” remete ao que Jesus (2011) denominou de operação de limpeza. A reescrita dos textos, que deveria fazer parte da atividade

criadora, limita-se à eliminação das “impurezas”, como transgressões ortográficas, concordância, pontuação.

Todo enunciado é formado por ditos e presumidos, pois “não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 236, destaque na fonte). Monteiro Lobato diz que “eu só fazia mesmo”, como quem cumpre uma tarefa por obrigação, já que a professora vai devolver o texto todo marcado em vermelho. Já, Fernanda Torres, ri com ironia, dando ênfase na publicidade midiática da ação pedagógica.

Essas experiências podem ser consideradas atos de escrita? Os alunos se apropriaram do gênero como instrumento cultural complexo e mediador da cultura acumulada pela sociedade? Com base em Arena (2017) as falas me levam a inferir que não, pois a escrita só ganha o estatuto de objeto cultural se for inerente ao ato humano de ler e de escrever, na tecitura do enunciado materializado em gêneros, em suportes com a intenção de dialogar com vistas a alcançar o outro. Só assim se torna o núcleo do conteúdo a ser ensinado. Se a escola pretende, então, promover um ensino de língua materna que vise à formação de alunos criadores de enunciados, precisa pensar no conto, na crônica, na carta ou qualquer outro gênero como objetos culturais de aprendizagem em situações de uso concreto, de real comunicação com o outro, cumprindo uma função social.

Dentre as muitas falas que me chamaram a atenção ainda na roda de conversa do dia 04/10/2019, selecionei fragmentos das alunas Guimarães Rosa e Carolina Maria de Jesus, representativos das falas da maioria dos alunos sobre a criação de textos.

Guimarães Rosa: [...] o que a gente mais fazia era copiar página de livro e responder, a professora falava que até o final do ano tinha que acabar o livro.[...] Eu era muito criativa, no Fundamental II, quando a professora passava texto pra fazer, tipo... 30 linhas, todo mundo queria fazer menos e eu perguntava se podia escrever mais. Mas eu não sabia escrever certo, não sabia usar vírgula, ponto, essas coisas de gramática... Muita coisa eu não aprendi.

[...]

Carolina Maria de Jesus: Eu quase não fazia texto, não. Uma professora que passava texto quando a gente voltava das férias no início e no meio do ano. Ela pedia pra gente contar o que tinha acontecido. Eu não gostava.

Professora-pesquisadora: *Você pode dizer para nós por que você não gostava?*

Carolina Maria de Jesus: *Eu não tinha muita coisa pra contar, não, aí eu ficava muito preocupada porque achava que ia tirar nota baixa porque ia dar poucas linhas e também não dava tempo de corrigir, colocar a pontuação, os acentos... [...] E tinha também os textos que a gente copiava. A professora vivia passando, principalmente quando eu era criança. [...] Ela dizia que era pra gente aprender a escrever certinho, na gramática, mas eu não gostava, achava chato.* (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019).

As inquietações que esses e outros relatos me causaram no momento da roda de conversa foram reforçadas quando busquei na gravação do encontro os fragmentos que me interessavam para a transcrição das falas dos alunos e percebi, pela entonação da voz, que as experiências relatadas por eles faziam emergir sentimentos de frustração, incapacidade, vergonha e até medo de não atingir as expectativas dos professores. No afã cotidiano da escola, não conseguimos olhar para os pedidos de socorro dos alunos, que ecoam nas suas vozes, por vezes consideradas como insubordinadas pela ordem instituída. Naquele momento eles puderam falar. E falaram.

No diálogo acima há vários pontos que podem ser discutidos, dentre eles, as metodologias praticadas na escola quanto à linguagem escrita, especificamente à criação de enunciados. A fala da aluna Carolina Maria de Jesus é representativa dos suplícios pelos quais grande parte dos alunos passa: criar um gênero a partir de um tema imposto pelo docente, não raro sem quaisquer vínculos com a realidade do aluno.

É bem certo que a criação, como atesta Vigotski, pode provocar sentimentos positivos no aluno, mas há também a possibilidade de trazer sofrimento, pois a atividade de criar é complexa e difícil. A partir desse ponto de vista,

o que denominamos de criação é, comumente, apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será construída a sua fantasia. (VIGOTSKI, 2018a, p. 37).

Ao contrário, o que é relatado por Carolina Maria de Jesus indica que, no início de cada semestre, recebia de modo iminente a tarefa de escrever sobre suas férias. Sem a gestação, impossível que ocorra o parto.

Ao abordar a questão da ausência de necessidade interna da escrita, Vigotski alerta que uma das suas causas reside nos casos em que o aluno, em especial ano período da infância, escreve sobre temas impostos pela escola. O autor sintetiza a metodologia praticada na velha escola, referindo-se ao ensino-aprendizagem na Rússia, da seguinte forma:

O professor apresentava o tema da composição e as crianças viam-se diante da tarefa de escrevê-la [...]. Esses temas permaneciam estranhos à compreensão dos alunos, não tocavam sua imaginação, nem seus sentimentos. (VIGOTSKI, 2018a, p. 64-65).

Embora o tempo-espaço do estudo vigotskiano não seja o mesmo da pesquisa realizada, a fala de Carolina Maria de Jesus põe em discussão um problema de longa data: o direcionamento equivocado do processo de criação literária (e de outros gêneros) dificulta o domínio da escrita como um meio de extensão da linguagem interior.

Outro ponto que trago para a discussão concerne à prática da cópia na escola. A aluna Guimarães Rosa não se posiciona explicitamente, mas deixa transparecer que realizava a tarefa por obrigação acadêmica, pois “a professora falava que até o final do ano tinha que acabar o livro”. Embora a justificativa da professora de Carolina Maria de Jesus seja outra “ela [a professora] dizia que era pra gente aprender a escrever certinho, na gramática”, a aluna fala abertamente que “não gostava, achava chato”.

O discurso das alunas traz indícios de que a transmissão e o acúmulo de conteúdos das matérias escolares não contribuem em nada para o desenvolvimento do psiquismo em direção à formação da consciência e da personalidade. A partir das falas das alunas, trago à discussão a crítica de Ilyenkov (2007, p. 9, destaque na fonte) a respeito do acúmulo e da repetição de conteúdos praticados na escola. O autor defende a ideia de que

a capacidade (ou habilidade) de pensar não pode ser "enxertada" no cérebro sob a forma de uma coleção de "regras", fórmulas e - como as pessoas gostam de dizer hoje em dia - "algoritmos". [...] "Atulhar", apoiado por interminável "repetição" (que deveria ser chamada não a mãe, mas sim a madrastra da aprendizagem), paralisa o cérebro e o intelecto. Paradoxalmente, quanto mais verdadeiras e "inteligentes" as verdades inculcadas pelo atulhamento, mais incapacitante é o efeito.

Para ser levada a efeito, a aprendizagem precisa ocorrer por meio de uma atividade que constitua sentido vital para o aluno, que faça surgir as capacidades de

analisar, refletir, planejar, inferir, e outras funções psíquicas. De nada adianta o acúmulo de conteúdos se estes não consistem na fonte de desenvolvimento humano. Ainda chama a atenção no diálogo é a ideia de que sabe escrever apenas quem domina os mecanismos de normatização da língua, como a pontuação e acentuação. De nada vale *atulhar* o cérebro com regras gramaticais - não basta decorar regras e repeti-las, pois essa operação não leva à apropriação dos atos culturais da escrita.

O preciosismo na escrita, defendido até hoje nas escolas, deixa sequelas na autoestima dos alunos. Isso fica evidente no trecho de Guimarães Rosa “Eu era muito criativa [...] Mas eu não sabia escrever certo, não sabia usar vírgula, ponto, essas coisas”. Ao empregar a conjunção adversativa *mas*, a aluna verbaliza uma ideia incrustada, petrificada e, infelizmente comum no meio escolar de que a língua como sistema deve prevalecer sobre a linguagem viva e pulsante, e deixa transparecer uma ideia de não compensação. De que lhe serve ter criatividade se não sabe escrever de acordo com as regras gramaticais?

Essa concepção é reforçada na fala de Carolina Maria de Jesus, ao relatar que a professora pedia cópia para que ela aprendesse a aplicar as normas da gramática. Esse relato é um exemplo de que a escola ainda valoriza a descrição sobre a língua.

[...]. Ensina-se a classificar palavras ou orações de um período, e pretende-se justificar este ensino com a necessidade que têm os estudantes de aprender a classificar ideia de que sabe escrever apenas quem domina os mecanismos de normatização da língua, como a pontuação e acentuação [...]. (GERALDI, 2015b, p. 184-185).

Citelli e Bonatelli (2011, p. 122), em um estudo nos anos de 1990, sobre as vivências e possibilidades da escrita em sala de aula, encontraram a gramática como elemento condicionante das aulas de produção de textos. Para elas, “[...] escrever, ser lido e ler não cabe em ‘fôrmas’ de pura correção gramatical, em camisa de força do mero preciosismo vocabular [...]”. É assustador que, em quase trinta anos, poucas mudanças ocorreram, pois as camisas de força estão muito presentes no dia a dia da sala de aula. Geraldi (2011) acrescenta que, por muitos anos, a criação de enunciados se resumiu à gramática; a escola preocupava-se mais com a questão gramatical do que com as ideias elaboradas pelo aluno. Como dito por Geraldi (2011, p. 24), “muita água rolou sob as pontes”, mas pouca coisa mudou ao longo dos anos na educação brasileira.

Um exemplo de que a linguagem escrita no âmbito escolar ainda é vista de modo engessado são as práticas de escrita que se seguiram à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. O ensino dos gêneros foi implantado em meio ao frenesi de se buscar um modelo que iluminasse os estudos da linguagem na sua função social. No entanto, a apropriação distorcida da Filosofia da Linguagem provocou uma inversão da proposta bakhtiniana de gêneros. Assim,

ao contrário de partir da experiência linguística dos alunos e de suas vivências para a produção de textos, introduziu-se a noção de gênero discursivo como objeto de ensino, e a produção (e leitura) de textos passou a subordinar-se ao conhecimento sobre os gêneros [...]. Volta-se ao modelo, agora um “esqueleto” descarnado das características de um gênero, que o aluno se vê forçado a seguir. (GERALDI, 2011, p. 25).

O que se vê, ainda hoje, são tentativas de categorização dos gêneros, de forma normativa e classificatória, apesar de Bakhtin (2011) ter deixado claro que eles mudam assim como também muda o uso que fazemos da linguagem no interior das esferas de atividade humana. É comum encontramos definições em materiais didáticos que buscam uma espécie de enquadramento dos gêneros por meio de características delimitadas, de regras rígidas, orientações e formatos já estabelecidos, que desconsideram a natureza dinâmica dos enunciados. Para Bakhtin, o foco não deve estar no produto, mas no processo de sua produção, por isso “interessam-lhe menos as propriedades formais dos gêneros do que a maneira como eles se constituem” (FIORIN, 2018, p. 68).

Trabalhar com os gêneros em sala de aula objetivando sua categorização para finalidades classificatórias sufoca a formação autoral do aluno, já que em nada difere da memorização exigida nos exercícios mecânicos para aplicação das regras de gramática; houve apenas uma substituição do objeto a ser ensinado, mas não a concepção de linguagem e de aluno. Em consonância com Geraldi, penso que isso converge com os projetos neoliberais, que valorizam o produto acima de tudo, desconsiderando os processos como fundamentais.

Entendo que existe a possibilidade de formação da autoria fora da escola, porém é no espaço escolar que recai o papel de ensinar o aluno a pensar teoricamente, a desvelar os discursos inscritos nos mais diversos gêneros e suportes que circulam pelas esferas de atividade humana. Cabe à escola a tarefa crucial de ensinar o aluno a dialogar com a palavra do outro para construir sua

própria palavra e, nesse movimento, apropriar-se da cultura acumulada, transformá-la e assim envolver-se na atividade criadora e desenvolver-se como ser humano.

As falas mostraram, entretanto, que as práticas de linguagem escrita na escola são como amarras do pensamento, que fazem o aluno dispensar um olhar raso para a criação de enunciados, a partir de discursos consolidados na sociedade, em especial, o de que para escrever “certo” é preciso usar a variante de prestígio social, também chamada de norma culta. A cópia, usada com a função de ensinar a “escrever certo”, não ensina, não constitui sentido vital para os alunos porque é descolada da função social do enunciado e da situação extraverbal que poderia tê-lo engendrado (VOLÓCHINOV, 2018). Os sujeitos copiam, mas não sabem o que dizem, nem para quem; não têm objetivo para fazê-lo, por isso, Carolina de Jesus escrevia mecanicamente.

Não é minha intenção aqui, desconsiderar o uso da ortografia e da sintaxe, por exemplo, principalmente em determinados gêneros escritos, pois a concepção de linguagem aqui adotada segue na mesma direção que Miller, em estudo que aborda o problema da metodologia para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Para Miller (2012, p. 481),

[...] os momentos dedicados ao estudo da língua como sistema organizado de regras e normas não têm valor em si mesmos, senão que valem por sua contribuição para o desvelar dos fenômenos linguísticos por trás dos discursos proferidos, dos textos lidos e/ou escritos.

Nesse prisma, as questões gramaticais devem ser pensadas sempre em função do gênero, para adequá-lo a determinadas interações verbais nas esferas de atividade humana. Não há confronto entre linguagem e gramática. Entretanto, esta deve ensinada, como orienta a autora, a partir da atividade epilinguística, que diz respeito ao

exercício da reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades de realização, uma atividade que se diferencia da atividade linguística, essencialmente voltada para o próprio ato de ler e escrever, e da atividade característica do plano metalinguístico que supõe a capacidade de falar sobre a linguagem, descrevê-la e analisá-la como objeto de estudo. (MILLER, 2003, p. 1).

Ainda na roda de conversa presencial, ocorrida no dia 04 de outubro de 2019, busquei levantar informações sobre o que os alunos sabiam sobre a crônica, se costumavam ler esse gênero, em que suporte, indicado por quem e que opinião

tinham sobre ele. Solicitei, então, que formassem grupos e expliquei que poderiam dialogar com o colega sobre as questões levantadas por nós, mas sem pesquisar na internet ou outro meio. Os alunos fizeram duplas e trios, discutiram entre eles. Pedi, então, que escrevessem os pontos que mais chamaram a sua atenção no texto lido anteriormente *A última crônica* (SABINO, 1979-1980) e respondessem à pergunta: por que esse texto é uma crônica? Para tanto usaram pedaços de papel, com os quais fizemos um mural para o compartilhamento de todos, conforme a figura a seguir.

Figura 3: Roda de conversa - nível desenvolvimento real dos alunos.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019.

A leitura da crônica fez emergir questões importantes, referentes ao contexto da obra, mas também da realidade dos alunos. Os alunos destacaram o trecho em que uma família de negros comemora o aniversário da filha com apenas uma fatia de bolo, num boteco no bairro da Gávea, no Rio de Janeiro. É essa a situação da vida real que, observada pela lente minuciosa do cronista, transforma-se numa crônica sensível, delicada e crítica.

O trecho em que Fernando Sabino narra o comportamento contido dos personagens num local incomum para sua condição social provocou várias reflexões dos alunos, que dialogaram com situações veiculadas no seu tempo, por meio da televisão e da internet, para se posicionarem contrários à

discriminação de qualquer natureza. A fala de uma aluna “professora, eu não sabia que crônica podia ser assim, eu pensava que tinha que ser alguma coisa de notícia, que todo mundo sabe. Assim, uma crítica sobre alguma coisa conhecida”, indica a formação do conceito empírico do gênero.

Vários alunos, na tentativa de conceituar a crônica, apresentaram exemplos. A cada participação, fiz novas perguntas, sem dar respostas, mas tentando fazer com que eles pensassem a respeito do objeto sobre o qual estávamos discutindo, como se vê a seguir.

Vanessa Bárbara: *Então... Escrever, eu nunca escrevi uma crônica, não. Mas a professora explicou uma vez quando a gente leu aquela do... Acho que era de um... Ai, não lembro, não. Mas eu lembro que a professora explicou que era uma crônica.*

Martha Medeiros: *Professora, eu acho que todo mundo já leu uma crônica sim, é que a gente não sabe direito o que é. [...] É um texto engraçado, né? Tipo, o autor conta sobre alguma coisa que aconteceu e coloca bastante humor. Tem o Luis Fernando Veríssimo, tem até um livro dele aqui na biblioteca.*

Professora-pesquisadora: *Verdade, o Veríssimo é um cronista bem conhecido. Então para ser crônica precisa ter humor? O que vocês acham?*

Martha Medeiros: *É, né? Crônica que eu conheço sempre tem.*

Vanessa Bárbara: *Ahhhhh... Tem na internet também, aquela do homem que fez a cirurgia errada e mudaram o sexo dele (risos). [...] É bem engraçada.*

Carolina Maria de Jesus: *Eu não sei direito, profe, mas acho que pode ser de outro jeito, não pode?*

Pesquisadora: *Hummm... De que jeito seria? (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019).*

A aluna Vanessa Bárbara mencionou o gênero de modo vago e Martha Medeiros formou um conceito espontâneo, que apenas indica uma nuance do gênero, mas não constitui sua essência. A maioria dos alunos associou a crônica a um fato do cotidiano. Quanto à concepção de linguagem na perspectiva dos gêneros, parece também não fazer parte da massa aperceptiva dos alunos. Vanessa Bárbara mencionou que a professora havia explicado sobre a crônica, mas pude inferir que o fizera apresentando o conceito pronto, formulado pela própria professora ou como apresentado no livro didático, pois a

aluna não se lembra, ou seja, não chegou ao conceito pela via do pensamento teórico.

Observei, por meio da confecção do mural, que os alunos possuíam algum conhecimento empírico sobre a crônica; foi recorrente a ideia de que a crônica é um texto curto que retrata o cotidiano. Procurei levar os alunos a pensar, questionando: Qualquer texto que narra um fato cotidiano é uma crônica? Basta ser um texto curto para ser uma crônica? Essas perguntas provocaram contradições.

As coisas no mundo real não se revelam como são de fato e, como geralmente a escola não ensina ao aluno os conceitos pelo plano teórico, ele acaba por fazer um desvio, dar uma volta para chegar ao conhecimento, pensando ser essa a estratégia para atingir a verdade do objeto. Perigoso atalho, pois pode levá-lo ao lugar, segundo Kosik (1995), onde vigora um “claro-escuro de verdade e engano”, regido pelo que o autor chamou de prática utilitária. O autor orienta que “no mundo da pseudoconcreticidade, o aspecto fenomênico da coisa, em que a coisa se manifesta e se esconde, é considerado como a essência mesma, a diferença entre o fenômeno e a essência desaparece” (KOSIK, 1995, p. 13). Parti das orientações do autor para estimular os alunos a não se deixarem prender ao lugar *claro-escuro*, evidenciei que o conhecimento tem validade quando o sujeito o compreende na sua totalidade, constituindo sentido a ele, e que, para tal feito, é preciso se apropriar criticamente dos conceitos.

As falas e os escritos dos alunos me levaram a inferir que os gêneros do enunciado não foram apresentados a eles na perspectiva da atividade, confirmando que “não basta, então, que o aluno observe um fenômeno ou que ele ouça as explicações do professor para que um conteúdo se torne consciente para ele” (MILLER; ARENA, 2011, p. 348). Percebi que os conceitos que possuíam, naquele momento, eram ainda empíricos, com vistas à classificação dos gêneros, nas diferenças externas entre um e outro. A seguir, trago ainda um momento da roda de conversa quando expliquei sobre as ações da atividade de estudo e o objetivo de cada uma delas para a apropriação do conceito científico de crônica.

Monteiro Lobato: [...] *E por que a senhora não faz assim, manda a gente pesquisar o que é crônica, aí a gente pesquisa e já sabe o que é. Desse jeito vai demorar muito.*

Professora-pesquisadora: Hummm...Mas aí você vai pegar o conceito pronto, do jeito que alguém formulou?

Monteiro Lobato: Mas é só pegar uma crônica, professora, ver tudo nela e depois fazer igual [...].

Professora-pesquisadora: Tá, vamos criar uma situação aqui... Você sabe cozinhar? Fazer um bolo de chocolate?

Monteiro Lobato: [risos] Não, né? Mas se tiver receita eu faço.

Professora-pesquisadora: Imagine que você memorize a receita do bolo de chocolate, mas aí alguém te pede para fazer um bolo de laranja... Você faria?

Monteiro Lobato: Eita, professora, cada pergunta! [risos] Me dá a receita que eu faço.

Professora-pesquisadora: Então... A base é a mesma, não precisa de receita, só muda o sabor. Por que você não conseguiria?

Monteiro Lobato: [...] Ah... Entendi... Mas eu sempre aprendi do outro jeito [...].(Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019).

A fala de Monteiro Lobato ratifica que o ensino da língua materna, no que tange à atividade de criação de enunciados, ainda se realiza a partir de concepções reducionistas e reprodutoras. Influenciados por essas concepções, muitos alunos acreditam que para aprender, basta reproduzir, classificar, comparar. Nesse ponto do diálogo, entendi que já era o momento de provocar a necessidade para a criação de enunciados por meio de uma tarefa de estudo, então propus a criação de crônicas para a publicação em um livro.

Como vimos anteriormente, vários são os componentes estruturais da atividade, tais como necessidade, objeto, motivo, objetivo, ações e operações. Entretanto, a necessidade tem papel fundamental no surgimento de uma atividade; é ela que mobiliza os sujeitos na busca de um objeto que a satisfaça, tanto que “nem todo processo é uma atividade, mas somente aquele que é movido por uma necessidade” (SFORNI, 2004, p. 97). Por isso quando pensei na atividade de estudo para a apropriação do gênero crônica, considerei que a necessidade é um componente importante.

Ao abordar o papel desse componente para a efetivação da atividade de estudo, Marino Filho (2011, p. 58), explica que

a necessidade, que representa a carência de um determinado objeto ou objetivo desencadeia ações para alcançá-los assim quando estes são reconhecidos pela consciência. A tomada de consciência do objeto que possui as características próprias para a satisfação da necessidade, motiva o indivíduo em sua direção.

O que leva um aluno do Ensino Técnico a envolver-se na criação de tal gênero como atividade, constituindo para ela um sentido vital? O que provoca no aluno a necessidade de ser autor, de dizer alguma coisa, a alguém, por algum motivo, numa situação concreta de uso da palavra? Evidentemente que não seria o fato de cumprir uma tarefa para receber nota, descolada da concretude da vida, mas a necessidade, o desejo vinculado ao motivo, em uma relação com esse objeto que envolve aspectos também de ordem afetiva, pois

[...] um sujeito somente escreve quando tem o que dizer, mas não basta ter o que dizer. Muitas vezes temos algo a dizer a alguém, mas temos razões para não dizer. Mas ainda não basta eu ter o que dizer e ter razões para dizer, eu preciso ter claro para quem eu estou dizendo. Nos processos de produção de textos, nas escolas, os alunos não têm para quem dizer o que diz, ele escreve o texto não para um leitor, mas para um professor para quem ele deve mostrar que sabe escrever. (GERALDI, 2015b, p. 98).

Tomei as palavras de Geraldi para explicar aos alunos sobre a diferença da atividade que eu estava propondo. Foram diversas as reações, conforme as que seguem abaixo.

Vanessa Bárbara: *Mas é a gente que vai ter que escrever, assim, tudinho mesmo? E a gente vai conseguir? Não sei se dou conta, profe, mas eu topo.*

Julia Quinn: *Aiiiiii, já estou me achando! Autora de um livro! Vai ter o nosso nome no livro, professora?*

Veríssimo: *Vai ter a nossa foto e tudo no livro? [...] E a gente vai ter aquele negócio... Aquele de dar autógrafa?*

Guimarães Rosa: *Lançamento do livro, né? Ia ser top, heim, profe!*

Fernanda Torres: *Eu super topo. Vou guardar esse livro até para os meus netos [risos].*

Martha Medeiros *[com os olhos brilhando]: Nossa! Nunca pensei que conseguiria ser autora, não, assim, de verdade.*

Veríssimo: *Profe! Profe! A senhora podia escrever também pra ser autora junto com a gente. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019).*

Uma das questões iniciais no ato da escrita, tanto para o professor quanto para o aluno, é definir sobre o que escrever. Parece lógico dizer que se pode escrever sobre qualquer coisa, mas a realidade não é assim – é preciso explicitar a função social do gênero. Por isso, o professor que propõe uma atividade de escrita carece evidenciar os objetivos que deseja alcançar, ou seja, não se deve escrever por escrever. Percebi que grande parte dos alunos demonstrou motivação, inclusive, já pensando no lançamento do livro. Respondi a todos os questionamentos, deixando claro que seria um processo e que o livro seria publicado no ano de 2021 mediante recurso institucional.

Diante do convite e da expectativa da aluna Veríssimo “Profe! Profe! A senhora podia escrever também pra ser autora junto com a gente”, reportei-me a Arena (2017, p. 18) para pensar que “o homem não se separa do objeto que ele usa para ensiná-lo ao Outro”. Assim, decidi por me inserir na atividade criadora e, assumindo o ato responsável e responsivo diante dessa escolha, escrevi a crônica *Minha estrela*. Por isso, além de interlocutora, assumi o papel de autora e de coenunciadora (GERALDI, 2015a) na posição de leitora das crônicas dos alunos.

As informações obtidas nessa roda de conversa foram muito importantes para o planejamento da atividade de estudo. Aos alunos, elas também ofereceram uma noção do processo formativo. Em síntese, essas informações iniciais me levaram a reconhecer alguns traços do nível de pensamento - empírico e teórico; apontar alguns nexos constituídos e não constituídos; sondar os conhecimentos e experiências em relação à criação de textos e o mais importante: plantar a sementinha do desejo e da necessidade de ser autor que, por sinal, ao final do encontro já estava começando a germinar. Estava posta a tarefa de estudo: criar crônicas para compor um livro.

2. 2 A dinâmica das ações da atividade de estudo

As ações do experimento foram desenvolvidas entre os meses de outubro de 2019 a março de 2021, lembrando, como já dito, que houve interrupção quando as aulas foram suspensas. Essa pausa foi necessária para o (re) planejamento das ações, diante das novas condições impostas pela pandemia. Ao todo, foram realizados 06 encontros presenciais, ocorridos semanalmente entre os meses de outubro e novembro de 2019, com duração de 2 horas cada encontro. Já os 11

encontros virtuais (2020-2021), aconteceram quinzenalmente, pela plataforma *Google Meet*, salvo imprevistos, com duração entre 1 hora e 30 minutos cada um. Além dos encontros virtuais, houve diálogos quase diários com os alunos por meio do aplicativo *WhatsApp*. A seguir, apresento o cronograma do experimento.

Quadro 2: Cronograma dos encontros da atividade de estudo.

DATA	AÇÃO	MEIO
08/10/2019	Análise sensorial-objetal do conteúdo	Presencial
22/10/2019		
29/10/2019		
05/11/2019		
12/11/2019		
19/11/2019		
Março a Maio de 2020 – (re) planejamento das ações de estudo em novas condições concretas por meios virtuais		
25/05/2020	Análise objetal-sensorial do conteúdo	Virtual
08/06/2020		
22/06/2020	Fixação da relação universal por meio de um modelo	Virtual
06/07/2020		
03/08/2020	Transformação dos dados do modelo	Virtual
20/08/2020	Dedução e construção de um sistema particular de tarefa	Virtual
14/09/2020		
28/09/2020		
13/10/2020		
26/10/2020	* Ação de controle	Virtual
16/11/2020	Dedução e construção de um sistema particular de tarefa	Virtual
** Janeiro a Março de 2021	Dedução e construção de um sistema particular de tarefa	Virtual
* Embora as ações de controle tenham permeado todas as ações da atividade de estudo, dediquei um encontro para essa finalidade específica no dia 26/10/2020.		
** Entre os meses de janeiro a março de 2021 não houve encontros agendados - a ação de dedução e construção de um sistema particular de tarefa foi realizada, principalmente, via <i>WhatsApp</i> .		

Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019-2021.

As ações da atividade de estudo visaram à formação de um modo de agir cientificamente sobre os conteúdos, pois ao tornar-se sujeito da atividade “[...] os alunos reproduzem o processo real pelo qual os homens criaram os conceitos, as imagens, os valores e as normas sociais” (DAVIDOV, 2021, p. 213). Desse modo, a

apropriação dos conceitos científicos, a formação do pensamento teórico e a objetivação desse conceito na constituição autoral do aluno no processo de criação de crônicas formaram a base do experimento. A organização das ações propostas procurou seguir o raciocínio do geral para o particular, do coletivo para o individual e do abstrato para o concreto com foco no domínio não apenas do modo de ação, mas dos fundamentos teóricos que sustentam o modo de ação, os domínios dos princípios da ação. Esse processo, segundo Miller (2019, p. 79-80),

[...] implica a formação de abstrações e generalizações substanciais que constituem a base da formação do pensamento teórico e do pensamento produtivo (criador) nos alunos e promove neles o desenvolvimento da capacidade de análise, reflexão e planificação mental.

Buscando o desenvolvimento desse pensamento criador de que fala a autora, objetivei que os alunos articulassem os elementos constitutivos da crônica - conteúdo temático, construção composicional e estilo - à totalidade do gênero, para descobrirem qual é a parte nuclear, a essência, o que faz uma crônica ser esse gênero e não outro.

Para tal feito, organizei as ações da tarefa de criar crônicas em dois blocos temáticos, a saber: a) Revelando as partes interconectadas da totalidade para a apropriação do conceito: o estudo da crônica - constituída pela primeira, segunda e terceira ações, nas quais os alunos executaram operações mentais com vistas a identificar, afastar, analisar e articular os elementos constitutivos desse gênero. Também entraram na atividade as operações de comparar, refletir, sintetizar e planificar, entre outras. Já o segundo bloco, b) a criação de crônicas: aplicação do conceito a casos particulares, contemplou a quarta ação, finalizando a tarefa de estudos. As ações de controle e avaliação permearam o processo. As capacidades mobilizadas na quarta ação, bem como nas ações de controle e de avaliação foram, prioritariamente, inferir, analisar, refletir, controlar e avaliar. É o que apresento nos dois próximos tópicos.

2.3 O estudo da crônica: revelando as partes interconectadas da totalidade para a apropriação do conceito

A observação foi a única via de conhecimento para a humanidade durante muito tempo. Foi observando, comparando, classificando que o homem fez descobertas, ligadas à vivência do dia a dia. Foi dessa forma que meu pai, um grande observador da natureza, me ensinou que, quando a cigarra canta e as formigas saem do formigueiro, alvoroçadas, estão “chamando” chuva; que quando um círculo luminoso se forma bem próximo da lua, a chuva está distante. Meu pai foi um sábio e, na sua simplicidade, formulou muitos conceitos - a maioria, empíricos.

Para que haja a compreensão da essência do objeto ou do fenômeno, é necessário, no entanto, ultrapassar o limite da sua aparência e compreender como ele é por dentro, como se articulam as partes na composição do todo, qual é a sua essência, ou seja, para compreendê-lo de fato é necessário chegar ao pensamento concreto pensado (KOSIK, 1995). Trata-se, portanto, de atividade complexa, não imediata. O autor explica que, ao se relacionar, o homem cria a esfera cotidiana, evidente, mostrando apenas o exterior das coisas.

A realidade não se apresenta aos homens à primeira vista sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que exercita sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. (KOSIK, 1995, p. 14).

Embora o conceito empírico seja importante, pois constitui a base dialética para a formação de conceitos científicos, a escola deve ensinar o aluno a compreender a realidade tal qual é, ou seja, a pensar teoricamente, para além da casca, da aparência das coisas e dos fenômenos se o que deseja é o desenvolvimento do aluno nas suas máximas potencialidades (DAVÍDOV, 1988; VIGOTSKI, 2009). Por isso mesmo, uma tarefa pautada apenas no conhecimento empírico limita a aprendizagem, pois se reduz a captar, fragmentadamente, o que é aparente, o que é externo, conduzindo à percepção das características intuitivas do objeto em estudo.

Diante disso, concordo com Souza e Arena (2021, p. 291) quando explicam que

[...] é preciso, sim, pensar uma educação que conceda ao indivíduo apropriar-se, de modo amplo, do cabedal de conhecimentos cultural, social e cientificamente construídos na história, do geral ao particular; ou seja, da totalidade e não pelas partes para se chegar ao todo.

No caso da crônica, é preciso revelar a essência desse objeto, que historicamente se reconstitui por fazer parte de práticas sociais situadas. Desse ponto de vista, não se ensina um gênero por ele mesmo, mas se ensina para que o aluno se aproprie de uma determinada prática social, para que use aquele gênero nas trocas verbais que realiza nas diversas situações da sua vida. Essa apropriação tem início com a manipulação do objeto. Então, para encontrar a essência da crônica e apropriar-se desse gênero por meio do pensamento teórico, os alunos realizaram ações de análise objetual-sensorial do conteúdo, ações de construção de um modelo, e de transformações dos dados desse modelo. Posteriormente, aplicaram o conceito a casos particulares, ou seja, criaram suas próprias crônicas. A seguir, apresento os procedimentos adotados para a execução dessas ações.

2.3.1 Primeira ação: análise objetual-sensorial do conteúdo

Para se chegar às coisas como elas realmente são, nas palavras de Arena (2010, p. 172), “não se trata apenas de abrir uma cortina e encontrar o objeto pronto, porque ele sempre estará em movimento e a ação de pensar sobre ele também deve estar em movimento para apreendê-lo no seu dinamismo e nas suas contradições”. Parti, dessa ideia, objetivando que os alunos conseguissem revelar as partes interconectadas da totalidade da crônica no movimento histórico da sua existência.

Ao avaliar o nível de desenvolvimento real dos alunos na roda de conversa do dia 04/10/2029, percebi que a maioria não tinha conhecimento sobre o conceito de gênero de enunciado. Por isso, no primeiro encontro do experimento, que ocorreu presencialmente no dia 19/10/2019, iniciei usando o computador, a televisão da sala de aula e slides para fazer uma abordagem sobre a criação de textos na perspectiva dos gêneros na sua dimensão verbal, mas também extraverbal, histórica e cultural. A partir do diálogo com os alunos, apresentei as partes que compõem todos os gêneros – o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

De acordo com a concepção de linguagem adotada nesta investigação, os gêneros adquirem uma existência cultural e representam a cultura de um *grande tempo* das culturas e civilização (BAKHTIN, 2011). Durante a abordagem, apresentei a crônica desde sua origem, na Idade Média, até a contemporaneidade, os diferentes suportes e os distintos atos de leitura e de escrita possíveis por meio destes, e como o gênero crônica, inicialmente restrito ao jornal, ganhou novos leitores ao ocupar os livros impressos e os espaços virtuais.

Posteriormente, distribuí livros de crônicas entre os alunos, usei a TV e a internet para acessar blogs, canais oficiais e redes sociais e apresentar alguns cronistas, dentre eles, Martha Medeiros e Luís Fernando Veríssimo. Os alunos mostraram-se interessados, folhearam os livros, leram algumas crônicas mais curtas e anotaram os endereços eletrônicos. Foi um momento para instigá-los a lerem o gênero. Ao final do encontro, formamos um grande círculo para um diálogo coletivo sobre as questões abordadas no encontro, como a ligação entre a vida real e os temas das crônicas; a relação entre o estilo do autor e seu projeto de dizer; a construção composicional e os suportes em que as crônicas são inscritas e, não menos importante, o papel do outro leitor no processo de criação desse gênero.

Percebi que alguns alunos começaram a olhar para os textos escritos de uma nova forma, como é o caso do aluno Machado de Assis, ao dizer que “nunca tinha pensado que os textos têm um porquê, né? Eles não aparecem do nada [...] Nunca tinha ouvido a história da crônica [...] Os outros textos também têm história assim, professora?”. Penso que os diálogos ocorridos no encontro provocaram o aluno para a relação dos gêneros com as práticas sociais da linguagem, pois como ele mesmo disse “Eles [os gêneros] não aparecem do nada”.

Nos 5 encontros seguintes, entre outubro e novembro de 2019, todos presenciais, destinados à análise objetual-sensorial do conteúdo, o foco foi a leitura e a análise de crônicas de autores variados. Disponibilizei materiais visuais para análise - crônicas impressas e em ambientes virtuais para que os alunos afastassem as partes do objeto e chegassem aos elementos constitutivos que aparecem com certa regularidade no gênero em estudo, ou seja, a sua relação universal.

Adotei o mesmo procedimento em todos os encontros. Entreguei 2 crônicas impressas a cada aluno e propus uma pergunta desafiadora que pudesse instigá-los a percorrer um caminho de análise para chegarem à resposta. Apresento, a seguir, um quadro que sintetiza essa dinâmica.

Quadro 3: Análise objetual-sensorial do conteúdo.

DATA	CRÔNICAS	PERGUNTAS PROBLEMATIZADORAS
22/10/2019	<i>Meu pé de milho</i> (BRAGA, 2014) e <i>O assalto</i> (VERÍSSIMO, 1981)	Os textos apresentados são crônicas escritas por dois grandes autores da literatura brasileira. Pergunta: o que faz com que sejam crônicas e não outro gênero?
29/10/2019	<i>Truque no assaltante</i> (CARRASCO, 2015) e <i>O dono do livro</i> (MEDEIROS, 2013).	Walcyr Carrasco e Martha Medeiros são reconhecidos autores brasileiros e se dedicaram à escrita de vários gêneros, como romance, conto e crônica. Pergunta: a qual gênero pertence os textos <i>Truque no assaltante</i> e <i>O dono do livro</i> ? Por quê?
05/11/2019	<i>Metamorfose</i> (VERÍSSIMO) e <i>Voadora</i> (PRETTI, 2017).	Cada gênero tem o seu estilo. Ao escrever um artigo científico e um romance, o autor empregará a linguagem de acordo com o estilo de cada gênero. Pergunta: embora a crônica tenha seu estilo característico, pode ser escrita a partir de estilos de cada autor? Explique com base nas leituras das crônicas <i>Metamorfose</i> e <i>Voadora</i> .
12/11/2019	<i>O pernilongo</i> (PRATA, 2012) e <i>Mila</i> (MOUTINHO, 2013).	Pensando nos seus conhecimentos sobre a construção composicional de um texto, responda: como foram construídas as crônicas <i>O pernilongo</i> e <i>Mila</i> ? Para responder à pergunta, observe: a) os trechos narrativos; b) os trechos compostos por comentários; a) as vozes que circulam no texto por meio dos discursos diretos e indiretos.
19/11/2019	<i>Afeto</i> (PRETTI, 2017) e <i>Generosa vingança</i> (COLASANTI, 2016).	Se a crônica parte de uma situação colhida no cotidiano do cronista, qual é a relação entre as crônicas <i>Afeto</i> , <i>Generosa vingança</i> e a realidade vivenciada pelos autores? Para responder a essa pergunta, identifique nos textos as situações concretas e como os autores a utilizam para se posicionar diante do narrado.

Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019.

Após a leitura individual, os alunos discutiam, em dupla ou trio, e registravam no caderno, suas percepções, questionamentos e comentários, tendo em vista a pergunta desafiadora. Na sequência, todos os grupos liam seus registros e, posteriormente, a discussão passava a ser feita no grande grupo depois de mais uma leitura da crônica, verbalizada por um aluno ou aluna. Nesse momento, eu partia dos registros e das falas dos alunos para fazer novas perguntas e introduzir contradições que os fizessem pensar a partir do que sabiam sobre a crônica, sempre avançando para níveis mais complexos do pensamento.

Em consonância com o que defende Oliveira (2021) em estudo sobre o papel do outro nas vivências literárias de um grupo de crianças, os sentidos construídos durante a leitura são únicos e estão diretamente ligados ao conhecimento de mundo de cada aluno, assim como dos tipos de conexões e das inferências feitas por eles. Diante disso, criei condições para que os alunos verbalizassem os sentidos construídos, considerando o objetivo de decompor e analisar a crônica em partes, sem deixar de lado a sua totalidade.

As perguntas desafiadoras poderiam ser feitas aos mesmos alunos em outras condições concretas de ensino. Nesse caso, não teriam o mesmo objetivo nem o mesmo resultado, pois bastaria que eles olhassem para os elementos aparentes das crônicas, que se limitassem ao que está explícito na materialidade linguística desse gênero. Longe disso, fui conduzindo-os a afastarem as partes do objeto em estudo; ao final do encontro, retomava a pergunta desafiadora e, juntos, eles elaboravam uma resposta por meio do diálogo, das contribuições de todos e com o meu auxílio. A seguir, apresento um recorte de um diálogo referente ao encontro do dia 22/10/2019.

Professora-pesquisadora: *Então... Vocês acabaram de dizer que esses dois textos são crônicas porque retratam/narram situações da vida, né? E por que vocês acham que os autores quiseram narrar essas situações? O que elas tinham a ver com a realidade vivenciada por eles no ato da escrita?*

Fernanda Torres: *Sei lá... Porque foi importante... As situações mexeram com os autores.*

Monteiro Lobato: *A crônica do assalto é antiga, mas bem que pode ser escrita hoje. Não mudou muita coisa, não.*

Julia Quinn: *Eu acho que não é só isso, ele [o autor] quer chamar a atenção para o racismo. Se o rapaz fosse branco a empregada e os patrões iam confundir ele com um bandido?*

[...]

Professora-pesquisadora: *Vamos pensar na crônica O assalto... Uma notícia também pode falar disso?*

Veríssimo: *Pode... Pode sim. Sempre tem notícia de assalto, de racismo... No jornal que passa à noite sempre tem tudo isso.*

Professora-pesquisadora: *Então... A resposta de vocês está correta?Basta narrar uma situação do cotidiano para que o texto seja crônica?*

Veríssimo: *Ai, profe, agora não sei...*

Vanessa Bárbara: *Mas a notícia é diferente, não é?*

Professora-pesquisadora: *Então a crônica é diferente da notícia? O que a crônica tem que é só dela?*

Vanessa Bárbara: *Ahhhh, então já sei. O formato da crônica, tipo... A estrutura mesmo. A senhora falou outro dia que cada gênero tem sua organização.*

Professora-pesquisadora: *A Vanessa falou da construção composicional ou estrutura da crônica, que é dela, a notícia, por exemplo, vai ter outra estrutura. Quem pode dizer como essas duas crônicas foram organizadas? A estrutura é igual nas duas?*

Julia Quinn: *Não é não. A do assalto tem um monte de falas que não tem na do pé de milho.*

Professora-pesquisadora: *Mas e nesse trecho aqui da crônica Meu pé de milho... “Quando estava do tamanho de um palmo, veio um amigo e declarou desdenhosamente que aquilo era capim. Quando estava com dois palmos, veio um outro amigo e afirmou que era cana”. Tem fala, não tem?*

Julia Quinn: *É mesmo...Tem, mas é diferente...[...].*

Professora-pesquisadora: *Ótimo. Mas vamos voltar à pergunta desafiadora.... Então eu posso dizer que o que faz esses dois textos serem crônicas é o fato de narrarem situações do cotidiano?*

Machado de Assis: *Ah, acho que não, heim? Deve ser outra coisa.*

Professora-pesquisadora: *Então vamos voltar às crônicas para fazer outras análises? Vamos falar sobre o estilo, a linguagem das crônicas O assalto e Meu pé de milho? (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019).*

Como visto, a pergunta desafiadora “O que faz com que esses textos sejam crônicas e não outro gênero?” foi entrelaçada a questões linguístico-enunciativas das crônicas a partir do afastamento das partes do objeto, ou seja, dos elementos que constituem a crônica: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O conteúdo temático não foi tomado simplesmente como assunto do texto, mas irrepitível como o próprio enunciado, um projeto de dizer do autor que “expressa a situação histórica concreta que gerou o enunciado” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 228). É na vida real que o aluno Monteiro Lobato busca referência para dizer que “essa crônica do assalto é antiga, mas bem que poderia ser escrita hoje. Não mudou muita coisa, não” e a aluna Julia Quinn destaca que “ele [o autor] quer

chamar a atenção para o racismo”. E questiona: “se o rapaz fosse branco a empregada e os patrões iam confundir ele com um bandido

Os outros elementos foram analisados articulados com o anterior, pois todos contribuem para o projeto de dizer do autor. Isso foi crucial em todo o processo, então, busquei na relação entre todas as perguntas desafiadoras e as respostas dos alunos, elementos contraditórios que os levassem a refletir sobre o objeto, como se vê no trecho “Vamos pensar na crônica ‘O assalto’. Uma notícia também pode falar disso? [...] Basta narrar uma situação do cotidiano para que o texto seja uma crônica?”.

Importante dizer também que uma rede de conceitos foi sendo construída, tecida à pergunta desafiadora. Quando a aluna Vanessa Bárbara disse que a crônica tem uma construção composicional particular, solicitei então que analisassem como as duas crônicas foram construídas. E, diante da resposta da aluna Julia Quinn, de que “a do assalto tem um monte de falas que não tem na do pé de milho”, levei os alunos a pensarem nos sentidos que podem ser construídos a partir dos discursos direto e indireto.

As falas dos alunos ressaltaram o que eu já havia constatado fazer parte da rede conceitual formada por eles: a crônica se resumia à narrativa de uma situação cotidiana. No entanto, diante da minha pergunta “Então posso dizer que o que faz esses dois textos serem crônicas é o fato de narrarem situações do cotidiano?” percebi que outros nexos começaram a ser constituídos. A resposta de Machado de Assis “Ah, acho que não, heim? Deve ser outra coisa” me indicou que eles podiam avançar; então passei a dialogar com eles sobre questões voltadas ao estilo da crônica.

Embora essa análise se faça sobre os dados no plano objetual-sensorial, esta não consistiu uma fase apenas empírica, porque o que esteve no centro não foi a comparação da crônica com outros gêneros, ao contrário, fugi disso. Quando a aluna Vanessa Bárbara perguntou “mas a notícia é diferente, né?” eu enfatizei que a crônica é diferente, que possui elementos restritos a ela e levei os alunos a pensarem nesses elementos. A abordagem ao gênero crônica também não teve o intuito de classificá-la; aliás, insisti nessa questão recorrentemente diante da indagação: “como eu posso classificar essa crônica, professora, ela é humor, mas também faz uma crítica?” Essa pergunta foi feita mais de uma dezena de vezes, em

especial no início do estudo, reforçando a visão empírica dos alunos como base de formação do conceito.

Esse procedimento foi constante em todos os encontros presenciais no ano de 2019. A análise objetual-sensorial do conteúdo foi retomada no ano seguinte, em maio de 2020, após o replanejamento da atividade de estudo. Os dois últimos encontros destinados a essa ação, assim como as demais ações do experimento, aconteceram remotamente, a cada 15 dias. O intervalo de tempo maior entre os encontros foi um pedido dos alunos diante de tantas incertezas geradas pela pandemia e das dificuldades encontradas, até pelo IFRO e pelos professores, em lidar com a suspensão das aulas presenciais e com as novas condições de ensino-aprendizagem.

A partir desse momento, os encontros passaram a acontecer pela plataforma *Google Meet*, cujos *links* de acesso foram disponibilizados por mim no grupo do *WhatsApp* criado também como meio de interação entre nós diante da nova realidade. Os materiais utilizados também foram enviados por meio virtual e com antecedência no grupo.

Destinei o primeiro encontro, no dia 25/05/2020 para relembrar as crônicas lidas nos encontros presenciais ocorridos no ano anterior (2019), bem como a metodologia utilizada por nós até aquele momento para análise das crônicas. Senti a necessidade de conhecer, mais uma vez, o nível de desenvolvimento real dos alunos acerca do que estávamos estudando. Verifiquei que, apesar de 05 meses de intervalo entre o início da atividade de estudo e aquele momento de retomada, eles conseguiram estabelecer nexos entre as partes da crônica e já avançavam na formulação do conceito. Quando pedi que escrevessem o conceito do gênero, apontaram particularidades que compõem a essência da crônica. Partindo disso, organizei mais um encontro para análise objetual-sensorial.

No encontro do dia 08/06/2020, escolhi a crônica *Expedição à Padaria*, da cronista Vanessa Bárbara, objetivando que os alunos analisassem a linguagem, o estilo utilizado pela autora para narrar com leveza uma situação da vida real na qual todos nós estávamos vivenciando naquele momento: a pandemia e as mudanças ocorridas no comportamento das pessoas em função do caos instaurado por ela. A autora narra, com uma dose de humor e sarcasmo, um fato muito comum em tempos de pandemia: os cuidados de proteção para uma simples ida à padaria da esquina.

Vanessa Bárbara: *Eu gostei muito da crônica da Vanessa Bárbara (referindo-se à jornalista e cronista), muito real o que ela escreveu, profe. Faz todo sentido.*

Professora-pesquisadora: *E que sentido fez para você?*

Vanessa Bárbara: *Ah... É igual a gente estava conversando no primeiro dia, né? E a senhora explicou que todo texto tem a ver com o momento em que o autor escreve, com a realidade do momento e com o que o cronista vê daquela realidade. Não sei se é isso... Eu me senti na pele da personagem.*

Professora-pesquisadora: *O que vocês acham do que a Vanessa acabou de dizer, gente?*

Fernanda Torres: *Eu acho que é isso mesmo. Se a autora fosse escrever sobre uma expedição à padaria há cinco anos, não seria desse jeito porque não era época de pandemia. Então a crônica é como se fosse uma notícia, mas de um jeito diferente, né? Tipo... Não é uma notícia, mas tem fatos reais.*

Professora-pesquisadora: *Hummmm...E como seria esse jeito diferente?*

Machado de Assis: *O jeito da crônica, o jeito de escrever do autor, assim... Pode usar tudo, metáfora, gíria, linguagem mais simples, mais fácil para o leitor entender, pode usar presente, passado.... A gente vê que a crônica não é uma coisa longa, é só um pedacinho da situação. E nesse pedacinho o autor diz tanta coisa... Acho que é isso. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

Nesse fragmento, é possível perceber os nexos constituídos para a construção do conceito de conteúdo temático, estilo e construção composicional. Quando a aluna Vanessa Bárbara comenta que “faz todo sentido”, refere-se à sua própria experiência vivida, pois durante a suspensão das aulas em virtude da pandemia, teve problemas de ordem emocional que a levou a fazer terapia. Isso foi tão marcante, que a aluna narra essa realidade na crônica *Memórias da Quarentena*, como se vê no trecho:

Parecia que o mundo iria acabar e os professores tinham que passar tudo antes de todos morrerem. Claro que estou sendo dramática, mas os prazos para entrega das atividades eram curtíssimos e era humanamente impossível aprender daquele jeito. É claro que a culpa também não é dos professores, na verdade a pandemia pegou todo mundo desprevenido. Foi aí que aconteceu a primeira vez, acumulei tudo. Imagina comigo: são 19 matérias, cada uma tinha no mínimo três atividades e um monte de arquivo para ler, videoaula pra assistir e aula pelo google meet em determinado horário... Para ser sincera, eu não estava bem. Tive crises de ansiedade, nem respirar direito eu conseguia, tudo por não estar em dia com as atividades. Chorei horrores.[...] Não sei você, mas eu sofri, heim?! Houve dias que dava

um aperto no coração só de lembrar das aulas presenciais (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

A aluna reconhece a situação extraverbal como sendo inalienável ao enunciado “[...] todo texto tem a ver com o momento em que o autor escreve, com a realidade do momento e com o que o cronista vê daquela realidade”. Para Volóchinov, “cada enunciação da vida cotidiana [...] compreende, além da parte verbal expressa, também uma parte extra verbal não expressa, mas subentendida (VOLOCHÍNOV, 2013, P. 159), ou seja, ao analisar a fala da aluna, é preciso considerar a parte realizada verbalmente na situação real que a engendrou. O enunciado “Houve dias que dava um aperto no coração só de lembrar das aulas presenciais” pode provocar mais de uma compreensão; esse aperto no coração é de saudade das aulas presenciais, mas poderia ser o contrário. A compreensão do que a aluna enunciou só é possível quando o leitor considera a situação extraverbal do enunciado: a suspensão das aulas presenciais e o ensino *on line* com o qual a narradora teve dificuldades, sendo uma delas o distanciamento dos amigos da escola .

Já na fala do aluno Machado de Assis está presente o conceito de estilo e construção composicional. Quando ele menciona o “jeito de escrever”, remete à linguagem dialógica, fluida, leve e literária, marca registrada da crônica. Ao referir-se à crônica como “não é uma coisa longa, é só um pedacinho da situação”, o aluno demonstra ter compreendido que “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso” (BAKHTIN, 2011, p. 265), ou seja, que o cronista se detém em um fragmento do fato, algo pequeno, para alargá-lo a partir da sua intencionalidade, do seu lugar de fala, pensando no interlocutor.

Pela via da análise, uma rede de conceitos, as relações e nexos conceituais quanto à linguagem, ao conteúdo temático e ao estilo do gênero crônica foram sendo reelaborados pelos alunos de modo a formar um sistema de conhecimentos, e levá-los ao o que Miller considera “o elemento essencial que define o objeto e que permite que ele seja compreendido como objeto integral, em suas relações com outros objetos [...]” (MILLER, 2019, p.81).

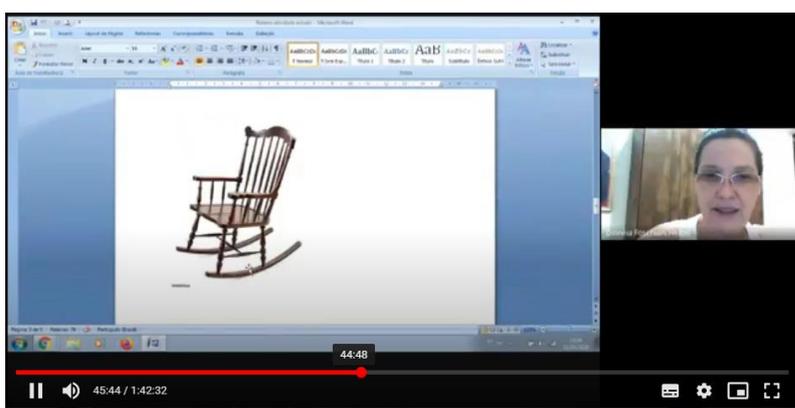
Diante dos diálogos estabelecidos nesse encontro, senti que já podia avançar para a próxima ação de estudo. Era o momento de comunicar o início de uma nova

fase de aprendizagem: a construção de um modelo que representasse o conceito de crônica elaborado até aquele momento.

2.3.2 Segunda ação: fixação da relação universal por meio de um modelo

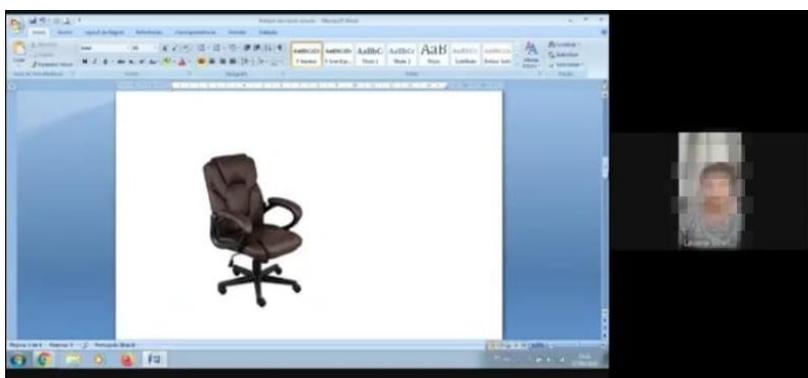
Para realizar a fixação da relação universal por meio de um modelo, dialoguei com os alunos no encontro do dia 22/06/2020, explicando os procedimentos dessa ação. Para tanto, apresentei um conjunto de imagens de cadeiras na sala virtual por meio da plataforma *Google Meet*, e solicitei que analisassem as partes desse móvel, o que era essencial e o que era acessório, como mostram as figuras a seguir.

Figura 4: Construção de um modelo - explicação da professora-pesquisadora.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020.

Figura 5: Construção de um modelo - diálogo com a aluna Vanessa Bárbara.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020.

Apresentei imagens de 05 cadeiras com características distintas quanto ao material, estilo e funcionalidade: uma cadeira rústica, feita com cipós e madeira; uma

cadeira de balanço, uma cadeira de cabeleireiro; uma cadeira de rodas e uma cadeira giratória, típica de alguns ambientes de trabalho. Enquanto mostrava as imagens, fiz perguntas como: quais são as partes que formam essa cadeira? De que material é feita? Para que serve? Quem a usaria? O que essa cadeira tem em comum com a anterior?

Os alunos chegaram à conclusão de que o fato de uma cadeira ser confeccionada com material de tecido, plástico ou madeira; ser grande ou pequena; ter ou não braços para descanso das mãos não é o que desse objeto uma cadeira, assim chegaram à ideia do assento e do encosto. Nesse momento inseri um elemento contraditório, apresentei uma espreguiçadeira, usada para descanso na praia ou na piscina, e questionei se bastavam assento e encosto para ser uma cadeira.

O diálogo fomentado pela pergunta levou-os a encontrarem a relação universal do assento e encosto, em ângulo de 90 graus como o que realmente compõe a essência desse objeto. Pronto! Eles chegaram ao que faz da cadeira uma cadeira, e não um banco e uma espreguiçadeira, por exemplo. Posteriormente a isso, passei a instigá-los a também afastarem as partes da crônica, ou seja, fiz perguntas para que percebessem nos elementos constituidores do gênero, o que realmente era o mais importante, quais regularidades perceberam nas crônicas lidas até então.

Quando eles comentaram que a crônica é escrita em primeira pessoa do singular, questionei: a flexão dos pronomes e dos verbos em primeira pessoa é uma característica apenas da crônica? É possível escrever outro gênero usando o pronome *eu*? Quando disseram que a crônica é um texto curto, indaguei se há outros gêneros assim também e assim por diante.

Desse modo, fui pondo os alunos em contradição, coletivamente. Ao final, propus que elaborassem um modelo, recorrendo ao gênero infográfico, mapa mental ou mapa conceitual ou ainda que o fizessem por meio de um esquema semiótico que julgassem adequado para executarem as operações de planificação e síntese de ideias. Passamos a estudar, no mesmo encontro, os gêneros infográfico e mapa mental, a partir da função social e, posteriormente, dos elementos constituidores de cada gênero. Embora esses gêneros sejam utilizados em várias esferas da atividade humana com o objetivo de resumir e ilustrar determinado conteúdo, aqui não foi entendido com essa finalidade, pois

os modelos de estudo constituem um vínculo internamente necessário no processo de assimilação de conhecimentos teóricos e modos generalizados de ação. Nesse caso, nem toda representação pode ser chamada de *modelo de estudo*. Para que uma representação possa ser chamada de modelo de estudo, ela deve captar a relação universal de algum objeto integral e assegurar sua posterior análise. [...] o modelo de estudo que atua como um produto da análise mental pode, então, ser um meio especial de atividade mental do homem. (DAVIDOV, 2021, p. 220).

Expliquei, então, que não bastaria criar algo visualmente bonito, o objetivo era que o caminho de generalizações e abstrações percorrido por eles estivesse presente na modelação da crônica, logo o modelo deveria revelar a relação universal do objeto analisado. Insisti sobre a necessidade de formarem o conceito do gênero crônica na elaboração de um esquema gráfico, com base no nosso estudo sobre os gêneros infográficos e mapa mental, para levar a cabo tal tarefa. Aqui, vale destacar que o termo *conceito* não é sinonímia para a palavra *definição*; conforme Kosik (1995, p. 18), trata-se da

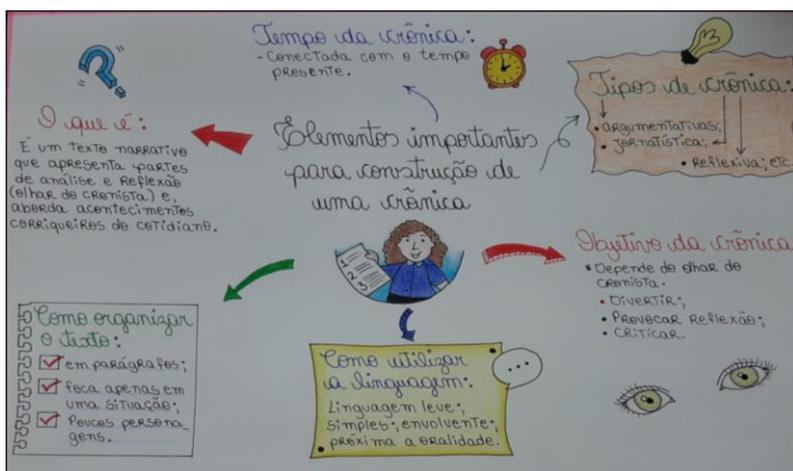
compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. A dialética não atinge o pensamento de fora pra dentro, nem de imediato, nem tampouco constitui uma de suas qualidades; o conhecimento é que é a própria dialética em uma de suas formas; o conhecimento é a decomposição do todo. O “conceito” e a “abstração”, em uma concepção dialética, tem o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa.

Com vistas à compreensão do objeto, em dupla, eles realizaram pesquisas na internet, principalmente sobre softwares e aplicativos que pudessem ser usados para elaborarem o mapa mental, assistiram novamente à aula com as orientações, que foi gravada e disponibilizada no grupo do *Whatsapp* e começaram a produzir o design gráfico; alguns alunos optaram por elaboração manual. Os alunos compartilharam ideias e ajudaram-se mutuamente, dando dicas sobre as ferramentas que poderiam ser utilizadas. Orientei que me encaminhassem *prints* das trocas verbais, das conversas ocorridas entre as duplas, pois assim eu poderia compreender o processo de elaboração do modelo.

Agendei um encontro no dia 06/07/2020, também pelo *Google Meet* para que apresentassem os esquemas e explicassem como chegaram a eles. Orientei que cada dupla ou trio compartilhasse a tela com o modelo elaborado e o explicasse aos demais presentes na sala virtual. Os mapas indicaram como os grupos organizaram

o pensamento teórico e como as relações internas do conteúdo foram compreendidas e fixadas. Davídov (1988) afirma que os modelos formam uma cadeia interna crucial no processo de apropriação dos conhecimentos teóricos e da generalização da ação, pois “[...] trata-se de uma unidade peculiar do singular e o geral, na qual em primeiro plano se apresenta o geral, o essencial” (DAVÍDOV, 1988, p. 151). Aqui trago o modelo construído por duas alunas, conforme figura 6.

Figura 6: Modelo elaborado pelas alunas Guimarães Rosa e Clarice Lispector.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020.

Em todos os momentos, os alunos foram desafiados a participar, dar sua opinião, confrontar ideias com os parceiros, de modo a chegarem a um consenso sobre os elementos constitutivos da crônica. Quando as alunas Guimarães Rosa e Clarice Lispector apresentaram o modelo construído por elas, explicaram que a escolha das imagens foi intencional; os olhos, por exemplo, significavam o olhar detalhista e sensível do cronista para buscar inspiração nas coisas simples da vida e retirar dela a substância para sua criação.

Insisti que as imagens eram importantes, pois também são signos, mas precisávamos analisar todas as partes daquele gênero, inclusive o texto verbal. Abaixo, apresento um trecho de um diálogo durante a apresentação das alunas.

Professora-pesquisadora: *Vamos atentar para o que vocês escreveram. Podem nos explicar os tópicos?*

Guimarães Rosa: *É... tipo, o cronista não vai pegar um fato antigo pra escrever, então ele vai focar no seu presente. Eu acho que a crônica sempre foi assim, é porque é no jornal, daí tem que ser do momento mesmo.*

Professora-pesquisadora: *Mas tem crônica publicada em livro, não tem? Em blog...*

Machado de Assis: *Tem. Eu vi um site que é do Luís Fernando Veríssimo. Tem um monte de crônicas dele.*

Professora-pesquisadora: *Então... Precisa ser conectada com o presente no livro e no blog também? Essas crônicas que você leu, Machado de Assis, são atuais?*

Machado de Assis: *Ah, eu não sei dizer, mas acho que tem umas bem antigas. [...] Mas não é porque quando foi escrita era o que estava acontecendo?*

Fernanda Torres: *Eu acho que o que as meninas estão dizendo, profe, é que quando o autor escreve, é do tempo dele, depois esse tempo passa. E a Thays Pretti, por exemplo, escreveu crônicas para o jornal, eu li... Depois que ela juntou e publicou o livro “Efêmeras”.*

Professora-pesquisadora: *E esse tópico “O que é”? Podem dizer como seriam essas partes de análise e reflexão?*

Guimarães Rosa: *É que nem a crônica “O dono do livro” que a gente leu, da [autora] Martha Medeiros. Ela conta primeiro uma situação, a do menino que tomou o livro do Mia Couto das mãos de um homem porque achava que o dono do livro era o Mia. Depois é que ela escreve umas partes que não está contando, ela vai fazendo uma reflexão, é outro jeito de escrever. É assim que a gente está falando aqui.*

Professora-pesquisadora: *E aquela crônica “O assalto”, do Veríssimo, lembram-se? Faz tempo... Vou mostrar aqui, esperem um pouco... Leiam aqui mesmo na tela, por favor.*

[...]

Professora-pesquisadora: *Então... Ela também tem partes só de narração do fato e outras de análise e reflexão como a crônica da autora Martha Medeiros? (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

Fiz várias perguntas a cada tópico, introduzindo contradições quando necessário e estimulei todos a fazerem perguntas também. Quando as alunas Clarice Lispector e Guimarães Rosa explicaram os “tipos de crônicas”, a aluna Martha Medeiros questionou como seria classificar a crônica. Uma importante discussão se instaurou em torno do que levantou a aluna, culminando na justificativa das autoras do mapa mental de que, na verdade, estavam se referindo aos vários estilos que a linguagem empregada pelo autor pode conferir à crônica, e não à sua classificação.

A forma pela qual se desenvolveu o diálogo mostra como é necessário um momento de trocas verbais entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem para explicitar as ideias que são condensadas em um instrumento de organização das propriedades de certo objeto de estudo, no caso, um mapa mental. Por essa via, elimina-se o seu reducionismo a um simples exercício de síntese, elevando-o à condição de instrumento sintetizador de ideias previamente analisadas e colocadas para discussão com o outro com quem compartilho o processo de constituição de meu conhecimento.

A partir do diálogo, os alunos constataram a necessidade de reelaboração do mapa mental, que foi feito coletivamente em um documento do Word, compartilhado com todos na tela. Assim, enquanto as alunas Guimarães Rosa, Clarice Lispector e os outros alunos sugeriam alterações, eu as digitei em tempo real para que todos acompanhassem. As principais alterações foram referentes à discussão, iniciada pelo questionamento da aluna Martha Medeiros, e ao tópico *O que é?* Adotei esse procedimento em todas as apresentações.

Percebi que ainda havia dúvidas quanto ao modo de execução da modelação, pois nem todos os alunos apresentaram os mapas mentais naquele encontro, três alunos alegaram que não haviam participado, em tempo real, da aula em que eu havia explicado sobre a modelação e pediram que eu marcasse novo encontro para tal finalidade. Assim, agendei, para o dia 13/07/2020, apenas os alunos que solicitaram a explicação. Posteriormente, esses alunos também realizaram a ação de modelação da crônica.

Ao final, a modelação concretizada no mapa mental possibilitou níveis distintos - em maior e menor grau - da formação de uma teia de relações, embora reconheça que, por outro lado, a ação promoveu um ambiente de troca científica e criativa de ideias, ampliou a colaboração, desenvolveu o pensamento crítico e sistemático. Os alunos conseguiram elaborar mentalmente as informações decorrentes da análise das crônicas na primeira ação de estudo, decompondo a totalidade do gênero. Esse processo, segundo Kosik (1995, p. 18) “[...] é elemento constitutivo do conhecimento filosófico”.

Elaborados os mapas mentais, apresentados e discutidos, expliquei que a próxima ação seria a transformação do modelo para estudar as propriedades da relação universal da crônica. É o assunto que abordo a seguir.

2.3.3 Terceira ação: transformação dos dados do modelo

Ao transformar os dados do modelo, o aluno consegue perceber finalmente os nexos, o movimento interno do objeto para apreensão da sua totalidade, desenvolvendo a generalização substancial, que na quarta ação, possibilitará a ele, segundo Miller, (2019, p. 83) “aplicar a propriedade geral do objeto geral de estudo aos vários casos particulares em que essa propriedade serve de referência”. Para essa ação, propus uma tarefa de estudo na qual entraram em cena as ações mentais de lembrar, comparar, analisar, refletir, inferir, distinguir, entre outras exigidas para sua execução. Essa tarefa foi desenvolvida no encontro, pelo *Google Meet*, no dia 03/08/2020, com uma duração maior que os demais encontros *on line*: duas horas.

Iniciei fazendo perguntas aos alunos para pôr em discussão o que tinham apreendido sobre a crônica até aquele momento, esclareci dúvidas e apresentei a seguinte tarefa para ser realizada em dupla: um cronista precisa enviar, no prazo de uma hora, duas crônicas para um jornal. Sua tarefa será criar, em coautoria com esse autor, parte dessas crônicas. Atente-se às lacunas marcadas por pontilhados; são esses trechos que devem ser criados.

Selecionei para essa ação as crônicas *O homem nu* (SABINO, 1996) suprimindo a parte central, ou seja, o miolo do texto. A segunda crônica escolhida foi *Mila* (CONY, 1995), da qual retirei a parte final. Expliquei ainda que as linhas pontilhadas fossem apenas demarcatórias dos trechos, portanto eles não deveriam se limitar a elas.

Nesse ponto, considero importante esclarecer que, embora essa tarefa possa parecer igual ou semelhante a exercícios tradicionais mecânicos, os conhecidos “complete com o que falta”, que focam apenas na estrutura do texto e, no máximo, em alguns elementos linguísticos, não foi essa a tarefa realizada pelos alunos. Primeiro porque dialogamos sobre a responsabilidade em trabalhar, mesmo que hipoteticamente, em coautoria com cronistas reais, e isso provocou neles uma necessidade de criar e não somente completar com quaisquer frases os trechos suprimidos. Outro ponto é que deveriam criar os trechos a partir da relação universal do objeto, encontrada por eles na ação de modelação, ou seja, a capacidade de reflexão foi acionada constantemente durante o processo, pois foi uma tarefa consciente.

Orientei que os alunos não saíssem da sala virtual, nem desligassem suas câmeras. Eles, então, dialogaram com seus pares para realizarem a tarefa e, sempre que necessitavam, esclareciam dúvidas, coletivamente, pelo *Google Meet*. Mais uma vez, pedi que fossem me enviando *prints* dos diálogos com o colega por *WhatsApp* no intuito de acompanhar, mesmo que minimamente, o processo de execução dessa tarefa por meio do diálogo entre eles. Destaquei que aquela não seria uma tarefa em que poderiam pesquisar, pois o objetivo era que criassem os trechos sem conhecer a crônica original.

Ao final do encontro, os alunos leram os trechos criados por eles. A cada leitura, eu os instiguei por meio de perguntas, buscando tecer um fio condutor que ligasse a tarefa à relação universal, à essência da crônica. Apresento a tarefa realizada pelas alunas Julia Quinn e Carolina Maria de Jesus a partir da crônica *O homem nu*, de Fernando Sabino. O autor narra uma situação vivida por um homem que, ao sair nu para pegar o pão na porta de seu apartamento, logo cedo, é surpreendido por uma rajada de vento que faz sua porta bater e trancar. Ele então fica preso, do lado de fora, somente com o pão nas mãos para esconder sua nudez. A seguir, um trecho da crônica com a criação da aluna destacado.

[...]

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar uma ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava vagarosa, encetando a subida de mais um lance de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

E, mal podendo comemorar, sentiu o elevador subir, sem entender de onde vinha o comando. Observava aterrorizado os andares ficarem cada vez mais altos e, numa onda de desespero, começou a futricar naqueles diferentes botões de forma geométrica para impedir que o elevador concluísse o seu curso. Quando parou, estava mais branco do que farinha de trigo. Esperou impaciente as portas ousarem se abrir e quando isso ocorreu, que alívio! Não havia ninguém, quer dizer, havia um pequeno ser peludo com as orelhas levantadas que o olhava com cara de quem estava diante de algo muito interessante. Calma, o bicho não olhava para aquelas coisas do homem, mas para o pacote de pão que ele segurava como se fosse um escudo protetor das suas partes íntimas.

Botou a cabeça para fora do elevador e deu uma rápida olhada no corredor para ver se avistava alguma alma viva. Ninguém. Saiu correndo rumo ao seu apartamento.

- Maria! Abre esta porta! – gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela.

Ouviu que outra porta se abria atrás de si. Voltou-se acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:
 - Valha-me Deus! O padeiro está nu! [...].(Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Segundo Davídov (1988), é na transformação do modelo que a relação universal do objeto se torna ainda mais nítida; portanto, ao realizarem transformações nas crônicas nos trechos suprimidos da obra original, as alunas conseguiram aplicar as propriedades da relação universal do gênero. Durante a apresentação, procurei compreender que operações mobilizaram para realizar a transformação.

Professora-pesquisadora: *Gostei muito da criação de vocês. Podem explicar como tiveram as ideias?*

Julia Quinn: *Então, profe, a gente primeiro leu o texto e depois foi imaginando o que poderia combinar com o que já estava escrito.*

Carolina Maria de Jesus: *E a gente também olhou no mapa mental pra ver se estava certo do jeito que a gente fez, pra ser do jeito que é a crônica.*

Professora-pesquisadora: *E aí? Está certo do jeito que vocês fizeram?*

Julia Quinn: *Não sei se está totalmente, mas a gente viu sobre a situação do cotidiano, que tem que ser um recorte, que a linguagem pode ser descontraída. O autor usou uma linguagem que é a cara da crônica e a cara dele também, né? Pra ser crônica tem que contar a situação como se fosse uma conversa mesmo. Aí a gente tentou combinar tudo, o título com o texto e o início com o final.*

Professora-pesquisadora: *Vocês consideram a linguagem utilizada por ele, descontraída? Vocês usariam a mesma linguagem nas crônicas que irão escrever para o livro?E aí, gente?*

Machado de Assis: *Eu acho que eu não usaria igual, igual, mas alguma coisa talvez. Eu gostei do jeito dele escrever, achei descontraído, mas tem palavras que a gente nem usa.*

Fernanda Torres: *Verdade, nessa parte aqui, olha... Ele fala “tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido”. Eu falava logo que ele estava em pânico e pelado. E esse negócio de pirueta em nem sei o que é [...].*

Professora-pesquisadora: *A pergunta é: se a linguagem que ele usou é descontraída e isso é “a cara da crônica”, como disse Julia Quinn, por que então não usar as mesmas palavras nas crônicas de vocês?*

Martha Medeiros: *Eu acho que é porque cada vez as palavras vão mudando, né? Então tem que ser igual, como se fosse uma conversa, né? Pode ter humor, reflexão, ironia, argumento, igual a gente já falou, mas na linguagem da crônica é de um jeito mais parecido com uma conversa. É o jeito que o cronista olha para a vida.*

Professora-pesquisadora: *E será que o trecho que vocês criaram tem isso tudo que a Martha Medeiros disse? O que acha Carolina Maria de Jesus?*

Carolina Maria de Jesus: *Acho que sim, profe. Eu sei que a gente até conversou diretamente com o leitor e fez uma graça na parte do cachorro. [...] A gente tentou colocar isso tudo que a [aluna] Martha Medeiros falou, continuando o humor que o Fernando Sabino colocou desde o início. [...] A gente tentou olhar para a situação e contar do mesmo jeito dele, usando humor para falar de uma coisa muito tensa. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

Por meio do diálogo, acredito que as alunas perceberam a dinâmica das conexões internas do objeto no esquema elaborado anteriormente e a aplicaram, em especial, nessa tarefa. O traço essencial da crônica, como disse a aluna Martha Medeiros, é “o jeito que o cronista olha para a vida”; esse olhar determina o recorte que ele faz da situação real e o modo de dizer, ou seja, a linguagem, o tom escolhido por ele para narrá-la.

As alunas Julia Quinn e Carolina Maria de Jesus entenderam que o cronista busca certa intimidade com o leitor, aproximando a linguagem escrita da oralidade, como se fosse uma conversa face a face. Isso fica evidente na fala “a gente até conversou com o leitor”, referindo-se ao trecho “calma, o bicho não olhava para aquelas coisas do homem, mas para o pacote de pão que ele segurava como se fosse um escudo protetor das suas partes íntimas”. Há uma compreensão, sobretudo, de que, ao escrever, elas têm em mente um leitor com quem dialoga por meio de um tom humorístico.

O modo como elas e os demais alunos articularam o pensamento demonstra, a meu ver, que ao criarem os trechos suprimidos nas crônicas originais, eles o fizeram por meio de operações mentais complexas e foram além do que se objetiva, não raro, com tarefas escolares aparentemente semelhantes a que foi proposta nessa ação.

Finalmente, após as apresentações, eles formularam o conceito coletivo de crônica. Enquanto participavam, expondo suas ideias, fui escrevendo em um arquivo

compartilhado com todos na tela. Após a quarta versão do texto, eles chegaram ao seguinte conceito:

A crônica narra situações recortadas da vida, explorando com profundidade detalhes que passariam despercebidos se não fosse o olhar atento do cronista. Pode tratar com leveza um tema complicado e com profundidade um tema banal. A linguagem é simples, frases curtas, próxima de uma conversa entre duas pessoas que se conhecem. Esta, cheia de valorações porque o cronista sempre quer mostrar seu ponto de vista sobre algum fato. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 03/08/2020).

Ao final do encontro, compartilhei na tela a crônica *A alma da crônica*, da escritora Thays Pretti, para retomar o conceito elaborado pelos alunos na relação com o enunciado da autora. Para ela,

A Alma da Crônica é esse balançozinho que a crônica tem, esse requebradinho, sabe como? Essa coisa de ser descontraída e leve, mesmo quando está falando de coisa séria. Isso de ter um ritmo de conversa cotidiana, como se fosse um jeito de falar sobre aleatoriedades ao fim da tarde, sentados na calçada. A crônica tem uma voz que é dela e que a gente, quando faz uma crônica, só adota – nunca é completamente nossa. Você nunca alcança a Alma da Crônica, não é algo que se possa perseguir. Mas ela alcança você. Ou não. E daí você adia a crônica para outra hora ou, se for muito urgente, faz crônica desalmada mesmo. Mas todo mundo sabe, quando bota o olho em cima, que aquela ali não tem alma. Não tem como escapar. (PRETTI, 2017, sem página).

Questionei os alunos sobre como poderiam dar o “balançozinho”, o “requebradinho” para que suas crônicas não ficassem desalmadas. A partir da pergunta, refletimos juntos sobre a ideia da crônica como sendo um jeito de falar do cronista, mas não qualquer jeito, pois, como defende a autora, para alcançar o leitor, é preciso que a crônica tenha alma - que revele também a alma do cronista, ou seja, o seu lugar no mundo e o seu modo de olhar as situações e narrá-las ao leitor. Aproveitei, mais uma vez, para voltar aos conceitos de conteúdo temático, construção composicional e estilo do gênero em estudo, destacando, sobretudo, o estilo individual do cronista como necessário ao processo autoral. Nesse momento, considereei que os alunos já poderiam passar para a quarta ação para assim finalizarem a tarefa de estudo de criação de crônicas para compor um livro, pois haviam captado o movimento interno do objeto.

2.4 O processo de criação de crônicas: a linguagem dialógica como fio condutor

A linguagem nesta investigação é entendida como acontecimento social da interação discursiva. Nessa perspectiva, ela atua na formação do sujeito, porque opera no processo de humanização, de constituição das virtudes e valores humanos. É também vista como forma de apreensão e construção de conhecimentos que consolidam a vida em sociedade, por meio das relações e interações estabelecidas entre os sujeitos; como afirma Fiorin (2009, p. 61), “o sujeito vai constituindo-se discursivamente, apreendendo as vozes sociais que compõem a realidade em que está imerso e, ao mesmo tempo, suas inter-relações dialógicas”.

Por isso, a dinâmica dos encontros, entre os meses de agosto e novembro de 2020, organizados para a criação de crônicas, que corresponde a quarta ação da atividade de estudo, aconteceu de tal modo que os alunos estivessem envolvidos na teia das relações dialógicas para objetivarem o conhecimento apropriado nas ações anteriores e, assim, concluírem a tarefa de estudo. É o que apresento na sequência.

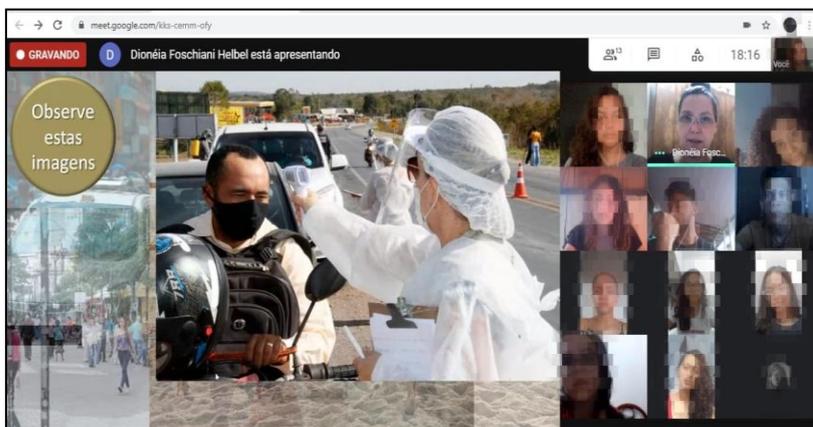
2.4.1 Quarta ação: aplicação do conceito a casos particulares

No primeiro encontro, ocorrido no dia 20/08/2020, pela plataforma *Google Meet*, dialoguei com os alunos sobre situações cotidianas como possíveis temas para a criação de crônicas. Para isso, compartilhei algumas imagens na tela, uma de cada vez, e os instiguei com perguntas que pudessem levá-los a dialogar, a analisar as imagens e a levantar hipóteses. O objetivo foi criar condições para que aprendessem a lançar um olhar demorado, atento e sensível para o seu meio a fim de captar detalhes que passariam despercebidos numa análise superficial.

Volóchinov (2018) nos inspira a pensar que o enunciado apartado do seu momento histórico, solto dos fatores sociais e da ideologia que o atravessa, é discurso vazio, sem vida. Isso porque a palavra é signo e, como tal, não pode ser, senão ideológica por natureza. De acordo com essa ideia, “[...] as palavras que compreendemos e suscitam reações em nós, são aquelas que produzem ressonâncias ideológicas” (ZANDWAIS, 2016, p. 97). Pensando nisso, para iniciar essa ação, escolhi uma imagem emblemática (figura 7) para a situação que

estávamos vivendo naquele momento, a pandemia, porque o enunciado precisa ser posto num contexto. É partindo dessa premissa que é possível compreendê-lo.

Figura 7: Análise de imagem I - colhendo situações para a criação de crônicas.



Fonte: Imagem retirada da internet. Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020.

É nos diálogos com o outro e com nosso próprio discurso interior, realizados em constância, que nos tornamos sujeitos impregnados de nossa individualidade, pois é no movimento de interação verbal com o seu grupo que o homem lida com os signos e, ao fazê-lo, apreende as significações. Em outras palavras, sozinho, o indivíduo não pode significar, uma vez que é interagindo com seu grupo que o signo passa a ter sua ênfase valorativa, passa a provocar sentidos. Diante disso, durante todo o tempo fomentei o diálogo, fiz perguntas sobre a imagem e os sentimentos provocados por ela. Procurei conduzi-los à análise por partes e, posteriormente, à articulação dessas partes para compor a totalidade da cena.

Esse procedimento orientou as discussões e possibilitou que os alunos expressassem posicionamentos e tecessem comentários sobre o caos sanitário causado pela pandemia, a vacina contra a Covid-19 (e principalmente a falta dela!), a necessidade de fortalecimento da Ciência. E como falaram! Os alunos expuseram sentimentos de medo, apreensão, incerteza quanto ao futuro, reforçaram a falta dos amigos e dos professores, a saudade das aulas presenciais e trouxeram para o debate suas valorações, principalmente sobre o posicionamento do governo Bolsonaro e de outras tantas pessoas negacionistas em relação à pandemia.

A situação da vida real entranhada em cada fala trouxe à tona vários projetos enunciativos. O aluno Monteiro Lobato, por exemplo, captou na imagem o distanciamento social, os cuidados sanitários necessários para não se contrair a

doença e a mudança de comportamento consequente dessa cautela. Segundo ele, no início foi difícil adotar “uma mudança de comportamento tão radical, ficar isolado em casa, mas eu vi que é necessário” (Monteiro Lobato, encontro pelo *Google Meet*, 20/08/2020). Os diálogos também permearam a análise das outras imagens, dentre elas, as que apresento na figura 8.

Figura 8: Análise de imagens II - colhendo situações para criação de crônicas.



Fonte: Imagens retiradas da internet. Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020.

As imagens suscitaram questões ligadas ao estudo, à profissão. Mas também à leveza dos temas mais singelos, mais ao rés do chão, como a relação do brasileiro com o café, o nascer do sol e filhotes de animais para adoção. Em todo o tempo, perguntei que recortes poderiam fazer das imagens para narrar as situações observadas por eles. Ao final, solicitei que os alunos trouxessem no próximo encontro uma lista de situações reais, colhidas do seu cotidiano, ou fotografassem situações que valessem a pena serem transformadas em crônica. Destaquei que o cronista não escolhe um fato aleatoriamente, quando o faz, busca sempre uma questão da vida que merece ser destacada como objeto de reflexão.

No encontro do dia 14/09/2020, também pela plataforma *Google Meet*, abri espaço para os alunos compartilharem o que fora solicitado no encontro anterior. Eles mostraram-se motivados ao apresentarem seus registros fotográficos, imagens retiradas na internet e também uma lista de situações que poderiam constituir material para a criação de crônicas. Dentre as muitas imagens, trago a que foi apresentada pela aluna Veríssimo.

Figura 9: Análise de imagem III - situação cotidiana apresentada pela aluna Veríssimo.



Fonte: Imagem retirada da internet - Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020.

Os alunos levantaram várias questões relacionadas à imagem: a falta de segurança no transporte urbano, os trabalhadores e estudantes que dependem desse tipo de transporte e o que poderiam colher da imagem para a criação de uma crônica. A seguir, apresento um trecho do diálogo fomentado pela cena.

Veríssimo: *Então eu acho que essa cena aqui do ônibus dá uma boa crônica. Mas não é uma cena de agora. Eu vivo isso todos os dias quando eu venho para o IFRO. Quer dizer, eu vivia quando eu vinha pro IFRO, né? É cada coisa que acontece... Tinha dia que eu estava cansada e não via nada, eu dormia, mas tinha dia que eu ficava ligada em tudo, aí é cada cena [risos].*

Monteiro Lobato: *E o calor que faz no ônibus? É um forno. [...] O povo encostando, todo mundo suado... Dá até para comparar com o calor do inferno [risos] Teve um dia que uma mulher passou mal, até desmaiou de calor no busão que eu estava vindo para o IFRO.*

Professora-pesquisadora: *E será que dá para escrever uma crônica humorística sobre essa situação, da mulher que desmaiou de calor?*

Veríssimo: *Nããão!!! Se ela desmaiou, a coisa é séria! Tem que ser uma crítica, chamar a atenção para a falta de respeito da empresa e da EMTU [empresa municipal de transportes urbanos] que não coloca ar condicionado e mais ônibus nas linhas. E agora também não pode lotar assim, não, por causa da Covid.*

Vanessa Bárbara: *Ah, eu acho que pode sim. Depende do cronista. O que ele quer narrar, o recorte, né? [...] Todo mundo pensa que a mulher desmaiou, e isso causa o maior problema. Dá até pra dizer que o motorista foi para o hospital com todo mundo dentro do ônibus e que quando chegou lá, a mulher estava só dormindo... (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

Busquei, durante a apresentação das imagens, levar os alunos a olharem para a mesma situação de diferentes ângulos. Como a maioria deles se desloca, ao menos se deslocavam para a escola no ano de 2019 e início de 2020, utilizando o transporte coletivo, quase sempre em condições precárias, a imagem apresentada por Veríssimo foi provocativa. Quando perguntei quanto à criação de uma crônica humorística para narrar o desmaio da mulher consequente do calor, pude ver os diferentes olhares dos alunos. A aluna Veríssimo foi enfática:

“Nããã!!! Se ela desmaiou, a coisa é séria! Tem que ser uma crítica, chamar a atenção para a falta de respeito da empresa e da EMTU [empresa municipal de transportes urbanos], que não coloca ar condicionado e mais ônibus nas linhas [...] E agora também não pode lotar assim, não, por causa da Covid.

Alguns concordaram com ela, dizendo que o tom poderia ser de uma crítica utilizando a ironia, uma espécie de argumento do cronista, inclusive para a lotação dos ônibus coletivos urbanos no período da pandemia. Já a aluna Vanessa Bárbara disse que “depende do cronista. O que ele quer narrar, o recorte, né?” e apresentou uma ideia com base em uma crônica humorística. Objetivo alcançado? Sim. Os alunos envolveram-se numa discussão sobre os tons da crônica, isto é, as diferentes abordagens que se pode fazer a respeito de um mesmo fato, a depender o olhar e da intencionalidade do cronista.

Assim nos dois primeiros encontros foquei na apreensão de fatos do cotidiano pela lente dos alunos. Reforcei sobre os vários tons que o autor pode dar ao texto ao narrar a mesma situação, colocando no centro as questões enunciativas e estilísticas do gênero. Ao final, expliquei que cada aluno deveria iniciar o processo de criação. Fiz sugestão de leituras de crônicas e orientei que, embora fosse individual, o processo seria coletivo, ou seja, seria por meio da cooperação entre todos nós. Expliquei ainda que faríamos quantas reescritas fossem necessárias para que a crônica chegasse à versão para ser publicada.

Os três encontros seguintes, ocorridos nos dias 28/09, 13/10 e 16/11/2020 (todos pela plataforma *Google Meet*) os alunos já começaram a apresentar as crônicas escritas por eles, com base no que captaram do cotidiano. Como grande parte dos alunos tinha acesso a computador, eles optaram por escrever as crônicas em editor de texto digital, especificamente no Word; no entanto, alguns utilizavam apenas o celular para as aulas remotas e, devido a questões técnicas dos

aparelhos, preferiram escrever os textos no caderno, utilizando caneta, e enviar as imagens dos textos por *WhatsApp*.

Na dinâmica desses encontros, o aluno fazia a leitura da sua crônica, compartilhada na tela, que era seguida de interações por meio de comentários, perguntas e sugestões feitas por mim e pelos outros alunos. Ao final de cada encontro, e lia uma crônica de cronistas brasileiros, também compartilhada na tela, e sugeria a leitura de outras crônicas.

Embora a criação não tenha ocorrido em grupo como nas ações anteriores, o trabalho foi coletivo, já que no processo de reescrita os diálogos foram frequentes. Particpei ativamente desses diálogos, ocorridos no grupo do *WhatsApp* e, em grande parte, no privado de cada aluno. Nessas interações, fiz muitas perguntas no intuito de provocar novos olhares dos alunos para os suas crônicas e para eles mesmos e, como coenunciadora, fiz sugestões, sempre destacando a autonomia do autor quanto a aceitá-las ou não.

A questão gramatical esteve, o tempo todo, a serviço do enunciado; por isso, ao longo do processo de reescrita fomos discutindo sobre a organização dos períodos, o emprego de vocativos, a posição do adjetivo, buscando a reflexão a partir dos próprios elementos expressivos empregados pelos alunos. Esse foi um processo de negociações, de escolhas e de reelaboração de ideias. A última versão de cada crônica foi revisada por um trio formado por mim e por uma dupla de alunos, utilizando *plataforma Google Meet* e, posteriormente, pela minha orientadora, professora Stela Miller.

Os alunos já compreendiam a lógica interna do gênero em estudo, no entanto, o processo de escrita e reescrita não foi simples. Muitos apresentaram dificuldade, em especial na primeira crônica. “As ideias estão na cabeça, mas colocar no papel é outra coisa”, disse o aluno Machado de Assis no encontro do dia 28/09/2020, ao apresentar a primeira versão da crônica *Dia de prova*, que narra, de forma bem humorada, as tensões provocadas por uma prova de recuperação e a possibilidade de não conseguir aprovação escolar.

A fala do aluno remete a um problema fundamental, como já sinalizei no primeiro tópico deste capítulo, pois é deveras complexo estender a linguagem interior para a materialidade de um gênero do enunciado. Solicitei que ele nos falasse sobre a situação da vida real que lhe motivou a escrever, que tom gostaria de usar, enfim, perguntei qual era o seu projeto de dizer, sua intencionalidade

enunciativa. A partir disso, eu e os outros alunos tecemos comentários e fizemos sugestões.

Foram sugestões simples, como colocar um discurso direto, empregar adjetivos para que o leitor pudesse formar uma imagem mental da cena, eliminar um termo repetido, usar determinada figura de linguagem, mas sempre refletindo sobre os sentidos que poderiam ser constituídos. Esses momentos mobilizaram a análise e a reflexão dos alunos sobre o fato de que as palavras usadas por eles são tomadas dos textos que lemos, das músicas que ouvimos, dos discursos que são veiculados nas mídias, sempre tendo em vista o que pensamos e também o que queremos dizer ao leitor. É para esse leitor que escrevemos. O objetivo foi o de levar cada aluno a refletir sobre o próprio enunciado, identificar as partes relevantes, como também identificar o que poderia ser alterado, tendo em vista o estilo, o tema e a construção composicional da crônica e, principalmente, o estilo individual.

Percebi que a maioria das crônicas, apresentadas naquele encontro, foram construídas a partir de sequências narrativas. Ainda estavam presos à ideia de que para narrar uma situação cotidiana, a composição deveria conter apenas os elementos e as sequências de uma narração. Objetivando colocá-los em contradição, ao final do encontro, compartilhei na tela a crônica *Em defesa das nádegas*, do autor Moacyr Scliar, que apresenta uma construção composicional peculiar: o autor organiza o enunciado como se fosse um conjunto de regras a serem seguidas nos estádios de futebol por pessoas consideradas acima do peso. O autor se vale de verbos no modo imperativo para compor uma linguagem injuntiva, como se vê logo na primeira regra.

1. Proteste. Proteste, e de forma organizada. Recrute seus amigos bundudos e forme com eles o MDNG, o Movimento de Defesa das Nádegas Grandes. Denunciem o preconceito, característico de uma certa cultura. Lembrem que, para os hotentotes, por exemplo, nádegas opulentas são sinal de saúde. Criem um lema do tipo "As nádegas exigem seu espaço" [...] (SCLIAR, 2004, sem página).

Essa organização, por meio de regras/orientações enumeradas com base na ironia - é o recurso usado pelo cronista para contrapor-se à voz que da Confederação Brasileira de Futebol. A leitura dessa crônica suscitou indagações e comentários, como se vê na fala de Fernanda Torres: "Então... Mas onde ele [o autor] está narrando? Parece que não está contando uma história"; e de Vanessa

Bárbara “ Eu também achava que a crônica focava mais na situação... Esse não é um texto argumentativo?”

A discussão provocada pela leitura levou os alunos a refletirem, mais uma vez, sobre as fronteiras fluidas da crônica com outros gêneros. No caso da crônica *Em defesa das nádegas*, Moacyr Scliar, antenado e perspicaz aos fatos publicados em jornais no ano de 2004, buscou em uma notícia o material da vida real para retratar um problema que não ocorre apenas nos estádios, mas que ele toma como base para construir uma crítica em defesa das pessoas obesas, que nem sempre têm assegurados o direito de ir e vir no Brasil. Os alunos compreenderam que não se narra uma situação cotidiana descolada da crítica, da reflexão, do argumento e que a construção composicional da crônica não se limita a sequências narrativas, ao contrário, é livre e determinada pelo tom e pelo estilo do cronista.

O mesmo procedimento foi adotado nos outros encontros da quarta ação. Os alunos liam suas crônicas como ponto de partida para as interações. Os diálogos fomentavam a segunda versão do enunciado e, a partir disso, as interações continuavam com os colegas e comigo pelo aplicativo *WhatsApp*, no processo de reescrita, até a versão final.

Além dos encontros no *Google Meet* destinados à apresentação das crônicas autorais, o processo de criação, como já exposto anteriormente, se estendeu do mês de novembro de 2020 a março de 2021. Esse foi o período da atividade de estudo em que mais usamos o *WhatsApp*. Foi por meio desse aplicativo que sugeri a leitura de muitas crônicas, inclusive de modo individualizado, pois aos poucos, cada aluno foi construindo seu próprio estilo. Assim dialoguei com os alunos constantemente, em todos os dias da semana e horários em que eles tinham disponibilidade, para compreender o seu projeto de dizer e para auxiliá-los a estender para a linguagem escrita, a sua linguagem interior, os seus rascunhos mentais.

O estudo não priorizou a quantidade de crônicas autorais, já que o objetivo foi compreender como o aluno se torna autor no processo de escrita, no entanto considero importante dizer que foram criadas 52 crônicas durante a quarta ação, dentre as quais, os alunos selecionaram 30 para compor o livro *Momentos Cronicados*.

O processo de reescrita foi longo, intenso e mostrou que os alunos estavam em atividade. Era evidente a necessidade e o desejo de criarem enunciados que constituíam sentido a eles e poderiam também tocar os leitores das crônicas. Posso

dizer, então, que esse processo potencializou o desenvolvimento das capacidades de reflexão e de planificação mental, dentre outras. A linguagem na perspectiva dialógica foi o fio condutor durante a escrita, nos momentos de apresentação das crônicas criadas por eles, como também nas interações verbais no processo de reescrita. Essa etapa me fez compreender a importância do movimento do processo de alcançar o conhecimento pela via científica, pois foi quando pude perceber mais nitidamente que os alunos, a partir de sua ação, fizeram emergir suas elaborações mentais.

2.5 Quinta e sexta ações: controle e avaliação

As ações de controle e de avaliação, embora sejam denominadas quinta e sexta ações, respectivamente, não foram realizadas rigorosamente nessa sequência, pois como o processo de ensino-aprendizagem não é linear, elas permearam todas as ações como parte inseparável do planejamento e da execução do experimento, tendo a função, segundo Rosa e Damázio (2012), de garantir que estejam presentes no procedimento geral da ação, as operações indispensáveis à resolução com sucesso das tarefas concretas particulares.

Miller (2019, p. 83) considera que a ação de controle tem a função de “manter a coerência das ações conforme as condições nas quais ela é executada, de modo a manter a integridade do sistema de ações no interior da atividade de estudo”. Já a avaliação, ainda citando a autora, “[...] compreende não apenas a constatação dos resultados, mas também seu exame qualitativo que dê uma ideia precisa de como o estudante conseguiu cumprir a tarefa de estudo”.

Desse modo, controle e avaliação formam uma relação de base dialética, visto que, na atividade de estudo, a ação de avaliar tem a função de analisar o processo e intervir na estrutura da atividade, à medida que surgem as necessidades de adequar as ações, para assegurar a apropriação pelos alunos do conhecimento e modo de aprender. Foi o que ocorreu quando percebi, durante a criação de crônicas na quarta ação, que alguns alunos ainda compreendiam o gênero apenas como sendo um texto que narra um fato cotidiano, não se atentando ao modo como esse fato é narrado, ou seja, a questão estilística e enunciativa da linguagem não fazia parte da sua rede conceitual. Também não se atentavam à construção composicional. Diante disso, agendei um encontro pelo *Google Meet* no dia

26/10/2020 e propus que criassem uma crônica a partir de uma notícia local, veiculada em jornais impressos e virtuais, como mostram as figuras 10 e 11.

Figura 10: Notícia escrita veiculada em jornal virtual.



Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/candidato-prefeito-de-ji-parana-cai-em-rio-durante-gravacao-de-propaganda-eleitoral-rv1-1-24704270.html>. Acesso em 21/10/2020.

Figura 11: Meme veiculado em jornal virtual.



Fonte: <https://extra.globo.com/noticias/brasil/candidato-prefeito-de-ji-parana-cai-em-rio-durante-gravacao-de-propaganda-eleitoral-rv1-1-24704270.html>. Acesso em 21/10/2020.

A notícia compartilhada na tela foi provocativa e suscitou vários comentários dos alunos. Levei-os, por meio de perguntas, à análise do suporte, da manchete, da imagem, do texto e do comentário de um leitor do jornal “se tivesse ido antes e outras vezes mais, já saberia aonde não pisar”. Estimulei-os a levantarem hipóteses sobre quem teria feito a filmagem do tombo, por exemplo, e por que esse vídeo teria

sido postado ao lado do meme do garoto que ficou conhecido na internet pela sua gargalhada. Expliquei aos alunos que deveriam fazer um recorte da cena, escolher um tom para a crônica - humorístico, irônico, crítico/argumentativo, poético, entre outros - e utilizar a linguagem adequada à sua intencionalidade, sempre pensando no leitor.

Assim como fiz ao longo da quarta ação, orientei os alunos a elaborarem um projeto de crônica, assim como se faz na vida real quando é necessário redigir um documento, escrever um e-mail ou qualquer outro gênero. Primeiro pensamos, ponderamos, avaliamos, ou seja, fazemos um projeto do que queremos dizer, atentando-nos às características do gênero e a quem endereçamos nosso enunciado, depois partimos para a escrita. Para tanto, deveriam voltar ao modelo de crônica, elaborado individual e coletivamente por eles e responder às perguntas: o que pode e o que é preciso ter na minha crônica? A seguir, apresento a crônica *Mais um meme*, escrita pelas alunas Julia Quinn e Guimarães Rosa, como resultado dessa ação de controle.

Arrumou mais uma vez a gola da camisa, ensaiou um sorriso digno de propaganda de creme dental e perguntou:

- Posso começar a falar?

- Só mais um pouco, prefeito. Tem um raio de sol no seu rosto, chegue mais para a esquerda. Isso, só mais dois passos.

Ele não era exatamente o prefeito da cidade, ainda era candidato ao cargo, mas discurso político é assim mesmo, afirmam com tanta certeza que tem gente que cai na lábia. Era mais um dia de campanha e ele estava gravando um vídeo às margens do rio que corta a cidade. O lugar escolhido era perfeito. Lugar pobre, gente humilde. E ele faria um discurso comovente. Diria para aquela gente toda que não mais padeceriam de saneamento, que as ruas esburacadas ficariam no passado, enfim aquela conversinha de sempre.

Aos poucos os curiosos foram aparecendo, afinal, as redes sociais avisaram com bastante antecedência o lugar e o horário da gravação do vídeo. Pode aglomeração? Não. Momento pandêmico e o vírus não perdoa quem não acredita no seu poder letal. Mas vai dizer isso para quem não perde a oportunidade de aparecer na televisão, mesmo que no cantinho, lá no fundo do vídeo do candidato. E vai dizer isso para os candidatos, que juram de pé junto que estão muito preocupados com a pandemia, mas saem por aí arrastando multidões. Muita gente de máscara no queixo, inclusive, ou simplesmente de cara limpa.

- Vai pra lá, volta pra cá. Isso, sobe nessa pedra – dizia o câmera para encontrar o ângulo perfeito– Um passo atrás pra pegar o rio.

Foi apenas um segundo, mas tal como num filme em câmera lenta, balançou para a esquerda após escorregar no lodo da pedra. Ergueu os braços como que num balé desengonçado, rodopiou o corpo.

Alguém até tentou ajudar, correndo para acudir, mas não teve jeito. Tombou para trás e caiu em cheio nas águas barrentas do rio. O povo não perdoou. Muita gente por ali... Sabe como é. Sempre tem um ou muitos celulares filmando. Teve quem falou que foi de propósito, só para chamar a atenção. Ele saiu do rio ensopado, atônito por alguns instantes. Depois deu uma risadinha e voltou a gravar como se nada tivesse acontecido. E Mais um meme circulou nas redes sociais naquela semana. O candidato-monstro-do-lago, o candidato-sereia, o candidato-salva-vidas. Brasileiro é terrível mesmo, não perde uma oportunidade de brincar com as situações mais inusitadas. O meme é sempre uma brincadeira inocente ou pode ser ofensivo? Qual é o objetivo de quem faz um meme de alguém? E a pessoa memada sempre gosta? Mas voltemos ao candidato. Virou meme e ficou famoso, mas não venceu a eleições. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

As alunas se valem da notícia e do meme (figuras 10 e 11) para enunciar uma crítica ao comportamento dos políticos brasileiros - as promessas, comuns em época de campanha eleitoral - elaborando a crônica em tom de ironia, sarcasmo e humor. Importante dizer que o processo de construção foi orientado pelo diálogo e pelas escolhas estilísticas das próprias alunas, de tal modo que atendessem às suas intencionalidades.

A ideia do trecho “o lugar escolhido era perfeito. Lugar pobre, gente humilde. E ele faria um discurso comovente. Diria para aquela gente toda que não mais padeceriam de saneamento, que as ruas esburacadas ficariam no passado, enfim aquela conversinha de sempre”, por exemplo, surgiu depois que discutimos sobre a o comentário de um leitor do jornal. Como se vê na figura 10, sobre o fato de o político não conhecer a realidade local. Por meio do diálogo e de leituras de crônicas abordando o mesmo tema, as alunas chegaram à versão final após quatro versões reescritas.

Em todo o processo, voltaram ao modelo elaborado por elas na segunda ação da atividade de estudo para fazerem o controle da tarefa de criar uma crônica a partir da notícia. Além dessa tarefa, que foi realizada em um encontro destinado especificamente para fazer controle e avaliação, as interações por *WhatsApp* configuraram-se também como mecanismos para acompanhar e compreender como os alunos estavam operando com as questões linguístico-enunciativas e com o conceito de crônica.

As ações de estudo foram desenvolvidas em um movimento contínuo, de redução do concreto sensível ao abstrato e, posteriormente, da ascensão do

abstrato ao concreto pensado, sempre tendo a linguagem dialógica como instrumento cultural de extrema importância para formação de conceitos na atividade de criar crônicas. A linguagem, nessa perspectiva, mediou o conhecimento entre o aluno e o objeto, transformando seu pensamento a partir de novos significados.

Ainda neste capítulo, apresento outras ações que foram realizadas como desdobramentos da atividade dos alunos de criar crônicas e que também serão tomadas como dados para análise nos capítulos 3 e 4.

2.6 Desdobramentos da atividade de criar crônicas

Durante as ações da atividade de estudo, os alunos leram crônicas em suportes físicos, como livro didático, livro de crônicas; e suportes virtuais, como *blog*, *Facebook*, *Instagram* e foram vários os autores com os quais dialogaram para produzir seus enunciados, dentre eles, a autora Thays Pretti, que tem crônicas publicadas na internet (canal Desalinho) e também no livro *Efêmeras*. A autora publica, ainda, poesias e crônicas nas suas redes sociais.

Diante do interesse dos alunos, convidei Thays para dialogar conosco sobre sua experiência como autora de crônicas, no dia 15/06/2021, pela plataforma *Google Meet*. A autora mostrou-se surpresa com o fato de suas crônicas terem se tornado objeto de estudo de alunos em Rondônia e aceitou o convite prontamente. O encontro contou com a presença de 26 alunos, durou duas horas, foi dinâmico e informal – uma roda de conversa – em que eles fizeram perguntas sobre o processo criativo da autora, comentaram sobre as crônicas postadas no canal Desalinho e falaram também das suas próprias experiências com a criação de crônicas.

Figura 12: Roda de conversa com a autora Thays Pretti.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021.

Além da roda de conversa, outra ação diretamente ligada à criação de crônicas foi o lançamento do livro *Momentos Cronicados*, no dia 14/12/2021. Antes, porém, entreguei os livros aos alunos no dia 10/12/2021, no IFRO *Campus Ji-Paraná*, atendendo às medidas sanitárias, como a utilização de espaço aberto e o uso de máscara e de álcool. Para que não houvesse aglomeração, fiz um agendamento de horário para cada aluno.

Figura 13: Entrega do livro *Momentos Cronicados* no IFRO - *Campus Ji-Paraná/RO*.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021.

A *live* de lançamento do livro teve o apoio da coordenação de comunicação e eventos do *Campus Ji-Paraná* e contou com a colaboração do professor Clayton Ferraz Andrade, responsável pelos eventos virtuais. Ocorreu por meio da plataforma *Google Meet* e foi transmitido em tempo real pelo *You Tube* em um canal do IFRO. Na sala virtual do *Google Meet* estiveram presentes 11 alunos cronistas, Pâmela Foschiani, idealizadora da capa do livro, a professora Stela Miller, o professor Moisés José Rosa Souza, do IFRO *Campus Vilhena* e a professora Andreia dos Santos Oliveira, do IFRO *Campus Porto Velho* zona norte. O evento também contou com a presença da diretora geral do *Campus Ji-Paraná* professora Leticia Piveta; e a chefe do departamento de pesquisa do *campus*, professora Érica Navarro. Os convidados puderam assistir ao evento, acessando um *link* do *You Tube* divulgado com antecedência, assim como fazer perguntas e comentários pelo *chat* em tempo síncrono. A seguir, a figura 14 apresenta as imagens dos participantes ao final da *live*⁵.

⁵ Considero importante fazer dois esclarecimentos: o primeiro diz respeito ao fato de que alguns participantes estavam impossibilitados de marcar presença até o encerramento da *live*, momento em que foi feito o registro da imagem. O segundo, é que optei por não encobrir ou desfocar os rostos, uma vez que as imagens, de acesso público no *You Tube*, foram cedidas pelos participantes.

Figura 14: Lançamento do livro *Momentos Cronicados*.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWJYL3Zm0ps&t=5272s>. Acesso em: 10/01/2022.

A roda de conversa com a autora Thays Pretti e o lançamento do livro geraram dados importantes para a pesquisa. Pensar nas falas dos alunos colhidas nos movimentos de escuta ao longo do experimento e nos desdobramentos deste, remetem aos movimentos do processo. É justamente nesse dinamismo que busquei desvelar, compreender e atuar como sujeito mais experiente para organizar o ensino de acordo com as premissas das teorias que orientam esta investigação, buscando a formação do pensamento teórico e mudanças qualitativas na conduta dos alunos quanto à formação da autoria. São essas mudanças que apresento no próximo capítulo.

3 ATIVIDADE DE ESTUDO E FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ENUNCIADOS DO GÊNERO CRÔNICA: MUDANÇAS QUALITATIVAS NA CONDUTA DO ALUNO-AUTOR

*A palavra deixa atrás de si um rastro de pequenas vitórias no coração de todo aquele que ela toca.
(Thays Pretti)*

Início este capítulo com uma frase retirada da crônica *Fagulhas*, que sintetiza poeticamente as mudanças qualitativas ocorridas na conduta dos alunos na atividade de criar crônicas. O rastro deixado pela palavra é transformador, mas isso acontece quando tem o poder de tocar quem dela faz uso. Para sentir-se tocado pela palavra e usá-la para também tocar o outro, é necessário, portanto, pensá-la como forma de apreensão dos significados sociais, como um instrumento para apropriação dos conhecimentos e da cultura humana acumulada, mas também de constituição de sentidos pessoais. Requer ainda colocá-la como elemento mediador nos processos apropriação e de objetivação desses conhecimentos e usá-la em situações reais para criar enunciados; assim, a palavra se transforma num rastro de vitórias porque promove a autonomia do sujeito - é libertadora.

Parto, então, da palavra como importante ferramenta do pensamento para abordar alguns pontos sobre os quais me debrucei ao analisar os dados gerados nas ações da atividade de estudo, em especial, a constituição de sentido pessoal no processo de criação de crônicas e as transformações qualitativas ocorridas na conduta do aluno nesse processo. Trato da atividade de criar crônicas como meio pelo qual os alunos potencializaram capacidades especificamente humanas, como a análise, a reflexão, a síntese e a planificação mental, e alteraram sua forma de pensar sobre questões da sua realidade, constituindo, nesse processo, uma conduta autoral.

A análise dos dados buscou respaldo em Vigotski, Leontiev, Davidov, Miller, Clarindo, Arena, dentre outros estudiosos da Teoria Histórico-Cultural, para pôr em discussão as vozes dos alunos materializadas nos diálogos destes comigo e com seus pares; assim como fragmentos e crônicas criadas por eles ao longo do processo.

3.1 Os sentidos constituídos pelos alunos na atividade criadora de crônicas

Início esta discussão partindo de uma das minhas experiências de vida. Eu era uma adolescente de treze anos quando senti a necessidade de comprar um calçado novo para usá-lo em uma festa de casamento. Bastava ir à loja e comprá-lo? Não, pois eram tempos difíceis e meu pai mal tinha dinheiro para os itens indispensáveis em nossa casa. Mas eu queria, sonhava com a sandália exposta na vitrine da loja. Esse elemento contraditório me levou a agir: consegui um trabalho como boia-fria, coisa leve, capinar lavoura de algodão. Seriam três meias diárias e pronto, poderia satisfazer meu desejo. Por mais que meus pais dissessem que era um trabalho difícil, que eu não sabia lidar com a enxada, eu estava decidida, pois fazia todo sentido para mim conseguir o valor necessário para pagar pelo meu objeto de desejo. É claro que meus pais tinham razão, eu machuquei as mãos de tal modo que as feridas causadas pelo movimento de capinar o mato custaram a cicatrizar. Mas comprei a sandália.

Trago essa história para ilustrar a força movedora dos sentidos pessoais. Se faz sentido, a pessoa anda, vai à busca daquilo que satisfaz sua necessidade. Se não há motivo, não faz sentido, ela não tem por que ir. E se existe a necessidade, mas não se conhece o objeto que pode satisfazê-la, também é difícil ter motivação e constituir sentido pessoal para o trajeto. É assim na vida. É assim também no estudo. Por isso, ao abordar os sentidos que foram sendo construídos pelos alunos durante as ações da atividade de estudo, considero importante destacar que essa discussão diz respeito à força que os moveu para ir adiante à atividade de criar, buscando a satisfação da necessidade de serem autores de crônicas.

Uma das questões centrais nessa discussão diz respeito à atividade humana como fonte de significados e sentidos. O desenvolvimento histórico da consciência humana, segundo Vigotski, é mediado pela atividade, que culmina na produção de significados e sentidos, pois ao entrar em atividade, o homem se apropria da realidade e produz significações sobre ela. Tais significações medeiam suas ações, operações e tarefas. Vista assim, a atividade é a consciência em movimento que se objetiva por meio da atividade prática ou psíquica.

O conceito de sentido relacionado à consciência humana é um avanço nos estudos de Vigotski (2004), mas inacabado, dada sua morte prematura. Leontiev (2004) retoma, então, os estudos vigotskianos e os aprofunda, partindo da atividade

humana para formular os conceitos de significado social/significação e sentido pessoal. Diante de tantas interpretações para esses conceitos, Asbahr (2011, p. 82) alerta para os perigos de se usá-los acriticamente, deslocados de uma concepção teórica, uma vez que “os conceitos de sentido e de significado têm adquirido uma compreensão bastante subjetivista, como se o sentido fosse atribuído pelo sujeito independentemente da sua atividade social”.

Cuido, então, para deixar claro que trato dessa questão na perspectiva de autores da Teoria Histórico-Cultural para compreender o conceito de significado social e sentido pessoal. Consoante às ideias de Leontiev (2004), a significação e o sentido pessoal são elementos que formam a consciência humana, logo, estão estreitamente ligados às condições sociais e históricas da existência do homem. A partir dessa ideia, o autor destaca a importância de se compreender a relação entre a estrutura da consciência do homem com a estrutura da sua atividade.

Leontiev (1978, 2004) explica que as significações são fenômenos da consciência social, que expressam as sínteses históricas dos produtos culturais - palavras, objetos, conceitos - e, por isso, sofrem alterações no decorrer da história do ser humano e das suas atividades vitais, bem como dos sentidos atribuídos a essas atividades ao longo do tempo. Nas palavras de Asbahr (2011, p. 88),

[...] é o reflexo da realidade elaborada historicamente pela humanidade sob a forma de conceitos, saberes, modos de ação, independentemente da relação individual que os homens estabelecem com ela. O sistema de significações, embora em eterna transformação, está “pronto” quando o indivíduo nasce, cabendo a este se apropriar dele.

O significado tem papel essencial no modo como as pessoas se apropriam do mundo; no transcurso de sua vida, os humanos assimilam a experiência da humanidade, a experiência das gerações anteriores, em um processo que ocorre justamente por meio da assimilação pelos indivíduos dos significados. Portanto, o significado é a ferramenta pela qual cada sujeito assimila as formas de experiência generalizada e refletida pela humanidade. Em suma, como aventa Clarindo (2020, p. 134),

o significado é uma forma de reflexo da realidade; sejam quais forem as relações individuais que com ele cada pessoa estabelece, os homens já encontram na realidade um variado sistema de significados desenvolvido historicamente, e se apropriam desse sistema do mesmo modo que assimilam as ferramentas e os instrumentos, como suporte material do significado.

Ao tratar da relação entre as significações e os sentidos como um componente importante da estrutura da consciência humana, Leontiev explica que o homem se apropria dos significados sociais existentes na consciência social e confere a eles sentidos próprios, que estão vinculados a sua própria vida, seus motivos, suas necessidades e sentimentos, passando assim a fazer parte de sua consciência individual. Desse ponto de vista, não há consciência puramente individual, posto que “todo signo é social por natureza e o signo interior não é menos social que o exterior” (VOLÓCHINOV, 2028, p. 129).

Essa ideia reforça o vínculo do sentido pessoal com a atividade humana, tendo em vista o seu motivo. Para Leontiev (1978,2004), não há como encontrar o sentido pessoal para a atividade consciente sem ter um motivo correspondente para realizá-la. Por isso, ao analisar a atividade do sujeito, é necessário descobrir qual é o motivo gerador do sentido pessoal.

Ao tocar nesse ponto, trago parte do diálogo ocorrido no dia 07/10/2020, ocorrido por meio do *WhatsApp*, com os alunos Julia Quinn e Machado de Assis. O propósito foi discutir sobre algumas crônicas sugeridas por mim no encontro anterior.

Machado de Assis: *Eu estou lendo pelo menos uma crônica por dia, daquela lista que a gente fez na aula. Tem também algumas que eu procuro ou que alguém dá a dica. Eu nunca tive o hábito de ler crônica, não, mas agora eu gosto.*

Professora-pesquisadora: *E por que será que agora você lê crônicas todos os dias?*

Machado de Assis: *Ah... acho que é porque antes eu nem prestava atenção, não tinha na escola, aí eu gostava mais de HQ e outras coisas. Mas agora que a gente está escrevendo crônica pro livro, eu leio [...] e fico olhando o jeito do autor contar, como ele coloca as coisas que têm que ter em uma crônica. Eu já leio olhando essas coisas, anoto, faço um esquema [...] aí já tenho meu autor preferido, que é o Luís Fernando Veríssimo.*

Professora-pesquisadora: *E você, Julia Quinn? Tem alguma dica de crônica ou de autor?*

Julia Quinn: *Então... Pra falar a verdade, preferir, preferir... É a Julia Quinn, que não é brasileira, nem cronista, tanto que eu até escolhi o codinome pra mim. Peguei paixão pela leitura, inclusive, por causa dos romances dela [...] não costumo ler livros de autores brasileiros, daqueles romances que os professores passam para fazer resumo porque são muito difíceis e não gosto [...] Eu gosto de romance porque tem uma visão para a sensibilidade e leva a gente a pensar na vida. Mas agora eu até estou gostando de ler crônica também. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

O verbo gostar, empregado pelos dois alunos, constitui um enunciado que merece destaque, pois reforça a visão estereotipada de que ler é um hábito geralmente ligado ao gosto e não a uma necessidade. Ao iniciar o diálogo, perguntei sobre as crônicas que haviam lido durante a semana, o que poderiam dizer sobre elas e que sugestões poderiam dar aos colegas; em nenhum momento utilizei o verbo *gostar* - ou seja, os alunos não foram levados à seleção desse termo por indução. Entendo, assim, que ao empregá-los, revelam uma visão de leitura apreendida no seu meio social.

Ao contrário, no âmbito da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem, as práticas de linguagem - a leitura e a escrita - são necessidades engendradas pelo contexto social. Nesse sentido, Arena (2003, p. 57-58) adverte que

a criação do hábito, o desenvolvimento do gosto, a promoção do prazer e o estímulo à leitura são ações externas ao aprendiz, desencadeadas por agentes que buscam motivar, provocar ou estimular, como se, internamente, todas as operações fossem dominadas pelo aprendiz, como se todas as ferramentas estivessem disponibilizadas e como se as necessidades pudessem ser desconsideradas.

A escola tem a função de criar necessidades e de inserir os alunos em atos de leitura, que estão para além do prazer. Para tanto, precisa educá-los para sentirem a necessidade de ler um livro, por exemplo, para se apropriarem do conteúdo da cultura humana ali encarnada em forma de palavras e imagens; não apenas para apresentar um resumo ao professor como prova de tarefa cumprida conforme relatado por Julia Quinn.

Como a palavra dita é apenas uma pequena parte do enunciado, presumida nas falas dos dois alunos está a ideia de que a escola não tem organizado o processo de ensino-aprendizagem de modo a provocar a necessidade para os atos da leitura e da escrita. Não questiono o tipo de leitura que Julia Quinn prefere, mas a causa de preterir os livros brasileiros, de dizer que não gosta, ilumina a discussão a respeito da necessidade, do sentido pessoal que o aluno constitui para os conteúdos escolares.

Embora os alunos pudessem ter em mente a associação entre leitura e prazer, penso que nos enunciados está a ideia de que começavam a constituir sentido pessoal à leitura de crônicas para além de uma obrigação acadêmica, pois

têm um motivo para isso: “[...] agora que a gente está escrevendo crônica pro livro eu leio e fico olhando o jeito do autor contar, como ele organiza as coisas que têm ter em uma crônica. Eu já leio olhando essas coisas, anoto, faço um esquema [...]”, relata o aluno Machado de Assis. Julia Quinn também diz que “[...] agora eu até estou gostando de ler crônica também”.

O emprego dos elementos linguísticos enfáticos *antes*, *agora* e *até* marcam uma relevante transformação no modo de pensar de Julia Quinn e Machado de Assis - no Ensino Fundamental não liam crônicas porque não *gostavam*, mas no momento do diálogo, um novo sentido é constituído, ligado ao motivo da escrita de crônicas. O aluno declara, inclusive, que planeja sua leitura com foco nas coisas que “[...] têm que ter em uma crônica [...]”, ou seja, nas particularidades do gênero.

Como já dito, Leontiev afirma que a apropriação de significados sociais é basilar para a formação da consciência individual (os sentidos pessoais). O autor alerta, entretanto, que “[...] o reflexo consciente do mundo não surge no indivíduo como resultado da projeção direta sobre seu cérebro de representações e conceitos elaborados pelas gerações antecedentes” (LEONTIEV, 1978, p. 23). Tal passagem não pode se realizar sem o uso da linguagem, como postula também Volóchinov (2018, p. 98), ao afirmar que “se privarmos a consciência do seu conteúdo sócio, não sobrar absolutamente nada”.

Ao abordar a relação entre significados sociais e sentidos pessoais, reporto-me às falas de Julia Quinn sobre seu *gosto*, dessa vez, pela linguagem escrita. Propus a ela uma conversa por *WhatsApp* no dia 07/06/2020, para saber como usava a escrita em sua vida.

Julia Quinn: *Ahhhhh! Eu escrevo pra minha mãe no aniversário, dia das mães, no Natal e até no dia a dia mesmo, deixo um bilhete na geladeira, no espelho.... Sempre escrevo um poema, uma cartinha, desde criança é assim. Ela sempre me incentivou [...] ela guarda tudo e de vez em quando ela pega a caixinha e a gente fica rindo dos desenhos e da minha letra. Até hoje é assim.*

Professora-pesquisadora: *E na escola, você não escrevia?*

Julia Quinn: *Eu não fazia muitos textos na escola, professora, só de vez em quando que as professoras passavam pra gente fazer. Assim... Eu fazia, mas não gostava muito. Acho que é por isso que eu não gosto de fazer redação [...]. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

Como se pode notar, a aluna emprega o verbo *gostar* também quando se refere à escrita, relatando que gosta de escrever para a mãe, ao contrário de quando se refere à escrita no âmbito da escola. A mãe sempre a incentivou, guarda os bilhetes, as cartas, os poemas criados pela filha, por isso Julia Quinn sente o desejo de escrever para a mãe, uma leitora real, afetiva, imediata e responsiva para quem escreve em situações concretas de uso da linguagem: “[...] de vez em quando ela pega a caixinha e a gente fica rindo dos desenhos e da minha letra. Até hoje é assim”.

Para Davidov, o desejo é uma categoria importante na estrutura da atividade humana. Em estudo mais recente, o autor defende a ideia de que o desejo deve ser considerado como um elemento que compõe e alimenta as necessidades do sujeito.

As emoções funcionam sobre a base dos desejos e necessidades. [...] De acordo com nossas observações da vida real e segundo alguns dados científicos, entendemos que as emoções e as necessidades não podem ser consideradas por separado, pois as necessidades se mostram por meio das manifestações emocionais. O termo desejo atinge a verdadeira essência da questão: as emoções são inseparáveis das necessidades. Ao discutir certa emoção, podemos sempre identificar a necessidade em que aquela está baseada. E, quando estamos discutindo um tipo de necessidade, temos que definir as emoções que dela se originam [...] (DAVÍDOV, 2020, p. 291).

Em datas comemorativas, como no dia das mães e no Natal, e até mesmo cotidianamente a aluna utilizava os gêneros de enunciado para expressar seu carinho pela mãe. Consoante à ideia do autor, penso que o desejo e a necessidade de Julia Quinn impulsionaram sua atividade de escrever para a mãe; há uma base emocional nessa atividade.

Outro ponto que destaco na fala da aluna diz respeito aos usos que fazia da linguagem escrita no Ensino Fundamental. Como ela se apropriou dos significados dos verbos *escrever* e *fazer*? Que sentidos pessoais lhes constituiu? Diferentemente do verbo *escrever*, empregado para mencionar a escrita de bilhetes, cartas e poemas “eu escrevo pra minha mãe [...] sempre escrevo um poema, uma cartinha [...]”, ela utiliza o verbo *fazer* para referir-se às tarefas escolares, como uma espécie de obrigatoriedade, “as professoras passavam pra gente fazer”. E mais, ao relatar a criação de enunciados para a mãe, diz que “até hoje é assim” – mesmo adolescente ela continua a escrever para a mãe. No entanto, quando se trata da escola, a aluna

justifica que, como “não fazia muitos textos [...], só de vez em quando” hoje não gosta de “[...] fazer redação”.

Ao realizar as tarefas de escrita que as professoras passavam, as ações desenvolvidas pela aluna possivelmente não tiveram, no conhecimento, um motivo consciente. Aliás, concordo com Soares (2021, p. 731-732), quando alerta que

podem estar conscientes para os alunos as notas, o agrado aos pais e professores, a recompensa familiar. O motivo que os vincula à escola e aos processos de aprendizagens não está relacionado ao seu desenvolvimento como indivíduo e à sua inserção na sociedade através da apropriação do conhecimento.

Um olhar apressado para os verbos empregados pela aluna pode não perceber que sentidos carregam, mas quando são vistos como enunciados, inseparáveis das situações que os engendraram, é possível compreendê-los como indícios das suas percepções para cada situação vivida e os distintos sentidos constituídos para os atos culturais da escrita na escola - na relação com as professoras – e em casa, para interagir com a mãe. Foram também distintas as suas experiências emocionais (VIGOTSKI, 2018b), ou seja, o que foi experimentado por ela foi a situação vivida; mas também a situação percebida.

São os significados e os sentidos que medeiam a transformação de experiências em vivências à medida que fazem surgir sentidos capazes de transformar o modo como o homem se relaciona com a realidade. Ao falar em vivência, considero importante me deter nessa categoria estudada por Vigotski, não raro distorcida em algumas teorias que dela fazem uso. A vivência, também chamada pelo termo russo de *pereživânie* é concebida pelo autor como situação social de desenvolvimento e está estreitamente ligada ao processo de significação e de sentido de cada pessoa.

Para Vigotski (2018b), a vivência transforma, modifica a pessoa, por isso também altera sua relação com dada realidade. Quando vivenciamos uma situação, nada fica como antes, nossa atitude muda em relação à situação vivida. Passamos a ter outra relação com o objeto pelo qual fomos afetados na situação social. Por essa razão, vivência ou *pereživânie* é a categoria que compreende a unidade dialética que remete à relação afeto/intelecto.

Em consonância com o autor, entendo que as situações escolares terão efeitos diferentes sobre o aluno a depender do sentido e do significado constituídos por ele para tais situações; por isso concordo com Miller e Arena (2011, p. 345)

quando dizem que “disso resulta a importância de considerarmos a relação que há entre significado e sentido e suas implicações para o encaminhamento da prática docente”.

Embora se dê ao estudo dos gêneros e à escrita autoral um papel de relevo nos documentos oficiais que orientam o ensino no Brasil, posso dizer que as condições concretas na escola vão na contramão desses discursos. Julia Quinn é uma prova de que condições adequadas para o ensino-aprendizagem dos gêneros podem fazer com que os alunos constituam sentido vital à escrita e, nesse contexto, sintam a necessidade, o desejo de serem autores.

Ao longo do processo, a aluna foi construindo um novo modo de pensar a autoria a partir do conceito de crônica, não como um gênero que apenas narra uma situação cotidiana, mas como uma lente para olhar a vida e dela retirar temas para serem narrados, intencionalmente, do seu jeito, do seu lugar social, tendo em mente um leitor real. Julia Quinn se transformou em uma autora sensível e firme nas suas convicções. Abordou temas essenciais à vida em suas crônicas, usando as palavras com delicadeza, sem deixar, entretanto, de tocar em questões polêmicas, como abordarei mais adiante no capítulo 4.

Não considero de relevo apresentar condutas/atitudes de Júlia Quinn em momentos estáticos para comparar o seu ponto de partida e de chegada quanto à formação autoral, mas como a extensão desta tese não me permite trazer todos os dados referentes à aluna, faço um recorte que compreendo ser importante para revelar as transformações de sentido que ocorreram no processo de reescrita e postagem da sua primeira crônica no *Instagram*. As interações por *WhatsApp*, registradas abaixo, recortadas de diferentes momentos, dizem respeito à crônica *Por que a gente complica tanto o amor?*, especificamente, ao seguinte parágrafo:

Fizeram-nos acreditar que o amor era conto de fadas, que chegaria num cavalo branco e nos levaria para aquele castelo magnífico e chiquérrimo que aparecem nos romances. E mais, que lá seríamos felizes para sempre. Que viveríamos o amor somente uma vez, provavelmente na casa dos 20, porque depois dos 30 já estaríamos velhos demais, com dívidas demais e preocupações demais para termos tempo de amar alguém (Crônicas dos alunos. Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Júlia Quin: *Oi, proff, boa tarde, estou fazendo a reescrita da minha crônica. Acho que ainda hoje consigo mandar pra senhora.*

Professora-pesquisadora: *Olá, tudo bem? Fique tranquila, alterei o cronograma. Vamos publicar a da Martha Medeiros primeiro, enquanto isso você trabalha na reescrita, certo? (Banco de dados da professora-pesquisadora, 28/01/2021).*

[...]

Júlia Quin: *Oi proff, bom diaaa. Professora, minha crônica pode ficar para sexta? Estou viajando, mas quarta chego em casa. Então consigo salvar o arquivo no computador. Não estou conseguindo salvar pelo celular.*

Professora-pesquisadora: *Sem problema, minha linda. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 01/02/2021).*

[...]

Júlia Quin: *Profe estou mandando a minha crônica [...], acho que a ideia da moça que espera o amor chegar num cavalo branco vai ficar no início mesmo, chama logo a atenção. A senhora pode olhar e me responder? Se não ficou boa, posso reescrever de novo, sem problema*

Professora-pesquisadora: *Ficou incrível! Amei sua crônica. Quer fazer mais alguma alteração ou podemos postar agora?*

Júlia Quin: *Aiiiiii, que emoção! Pode postar. Eu achei que ficou excelente.*

Professora-pesquisadora (após a postagem): *[...] Quero te parabenizar. Você colheu do cotidiano uma situação com a qual muitos leitores vão se identificar e conseguiu colocar uma lente de aumento para explorar seu tema com muita suavidade [...] Seu processo autoral foi lindo.*

Júlia Quin: *Muito obrigada, professora [...] Ai profe, na real, estou me sentindo um nojo. KKKK. Eu adorei. Sério. Isso é muito bom[...] já tem gente lendo e comentando... A minha mãe e as minhas irmãs ficaram tão orgulhosas de mim! (Banco de dados da professora-pesquisadora, 05/02/2021).*

Marx (2004) afirma que o trabalho humano configura-se como uma atividade vital quando, por meio dele, o homem objetiva o seu espírito no mundo e materializa em objetos suas inquietações, ideias e sentimentos de modo ativo e transformador, tanto de si mesmo quanto do seu meio social. Por outro lado, como já discutido no capítulo 1, o trabalho pode ser um fator de alienação quando é um meio de sobrevivência.

Pela fala da aluna, entendo que a criação de crônicas tornou-se uma atividade vital para ela, visto que não a realiza em função da obrigatoriedade, para a obtenção de nota, ou seja, para a ‘sobrevivência’ escolar. Ao contrário, há uma

mudança na sua conduta quanto ao ato da escrita. Essa transformação pode ser vista, por exemplo, na autonomia com que decide sobre seu enunciado “[...] acho que a ideia da moça que espera o amor chegar num cavalo branco vai ficar no início mesmo, chama logo a atenção”, e o comprometimento evidenciado, por exemplo, no trecho “professora, minha crônica pode ficar para sexta? Estou viajando, mas quarta chego em casa. Então consigo salvar o arquivo no computador. Não estou conseguindo salvar pelo celular”.

Julia Quinn mostrou-se também responsável e responsiva quanto ao seu lugar de sujeito discursivo, buscando melhorar sua crônica a cada versão “se não ficou boa, posso reescrever de novo, sem problema” até chegar, segundo ela, a um texto “excelente”. Para grande parte dos alunos, reescrever é copiar apenas para evitar rasuras, corrigir as convenções linguísticas, dar outra forma ao enunciado, ou seja, higienizar o texto (JESUS, 2011). Nessa concepção há uma maior preocupação com a apresentação visual - o aluno transforma um texto anterior riscado, “sujo” em uma versão limpa e apresentável; visto assim, o processo de reescrita é algo repetitivo, cansativo, uma espécie de retrabalho. No entanto, Julia Quinn entende que isso faz parte do ato cultural da escrita, pois reescrever é dialogar, constituir sentidos e adequar o enunciado a um propósito enunciativo. A reescrita não é um processo à parte da escrita, mas indissociável a ela.

Assim, entendo que as situações que envolveram a resolução da tarefa de estudo foram vivenciadas por Julia Quinn de tal modo que a levaram a transformações no sentido de ir, aos poucos, se construindo autora de crônicas. A formação dessa atitude, desse motivo constituinte da atividade foi condicionada pelo sentido vital que ela aprendeu a atribuir, inclusive, ao processo de reescrita à criação de crônicas na perspectiva da palavra viva, dialógica, alteritária, e também do desejo e da necessidade. Ela o fez para postagem no *Instagram* e, posteriormente, para publicação no livro, tendo em vista leitores reais, de quem espera respostas. Isso é evidenciado quando diz “ai profe, na real, estou me sentindo um nojo. KKKK. Eu adorei. Sério. Isso é muito bom [...] já tem gente lendo e comentando”.

Miller e Arena (2011, p. 342-343) destacam que

[...] os processos de ensinar e de aprender se constituem, desse modo, como o centro do trabalho escolar que se realiza pelas relações estabelecidas entre os atores centrais da situação educativa – alunos e professores – na busca da apropriação dos significados elaborados socialmente que se transformam em conteúdos da

consciência individual caracterizando os sentidos pessoais construídos pelos sujeitos.

Os sentidos, portanto, assumem importância fundamental para a subjetividade humana dos alunos porque determinam sua vivência. Assim como pude perceber na fala de Julia Quinn, os sentidos constituídos para a autoria foram positivos, essenciais, para determinar o lugar ocupado pelos alunos na atividade de criar crônicas. Esses sentidos, no entanto, não estavam prontos, foram construídos ao longo do processo. Ser autor, como disse o aluno Machado de Assis na primeira roda de conversa, ocorrida presencialmente no dia 04/10/2029, “não é para qualquer um”, e o aluno se colocava justamente no grupo dos que não tinham criatividade. O mesmo caso de Fernanda Torres: “professora, me dá uma conta pra eu fazer, mas não me manda fazer texto, não, que eu não tenho criatividade pra essas coisas”.

Essa ideia estava tão entranhada na consciência de grande parte dos alunos, que foi materializada em suas falas em vários momentos da pesquisa, como no encontro do dia 28/09/2020, pelo *Google Meet*, destinado à apresentação e ao diálogo sobre as primeiras crônicas criadas por eles.

Professora-pesquisadora: [...] *é um processo, que a gente vai construindo em conjunto, por meio das leituras que vocês fazem, das conversas com os colegas e comigo... É assim, a autoria vai se formando, aos poucos vocês vão ocupando aquele lugar de dizer o que vocês pensam do jeito adequado para a crônica, mas também do jeito de vocês [...]. Ninguém nasce autor, a gente aprende a ser autor quando sente a necessidade de criar, por algum motivo. O que vocês acham disso?*

Veríssimo: *Ah, mas tem gente que tem muito mais facilidade, pra ser autor, tem gente que pega um texto e faz rapidinho. E tem gente que sabe que é importante, mas não consegue.*

Monteiro Lobato: [...] *porque tem gente que demora e quando a professora corrige, está tudo errado, porque não tem criatividade.* (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Volóchinov (2018, p. 95) explica que a consciência “só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social”. Eis o questionamento: por que os alunos disseram que a criatividade é uma espécie de dom, e, por isso, apenas alguns podem ser autores de livros? É provável que essa ideia resulta de concepções reducionistas ainda muito presente nos discursos que circulam na escola e na sociedade de modo geral.

Para muitos, ter criatividade é saber usar as palavras como se elas já estivessem prontas, adequadas, disponíveis e, ao aluno, bastaria saber usá-las. Assim, [...] quando nos faltam palavras, é nosso desconhecimento destas o responsável pelos torneios expressivos que fazemos para dizer o que queremos dizer (GERALDI, 1997, p. 8-9). No entanto, o próprio autor alerta que essa é uma percepção ingênua, pois “[...] o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos destas expressões no próprio momento da interlocução”.

Vista como produto acabado e desprovido de sentidos, ao invés de libertar, a linguagem segrega e produz sentimentos de inferioridade e de exclusão. Inicialmente, os enunciados “não consigo”, “não tenho criatividade” foram repetidos sempre que dialogávamos sobre a questão da autoria. Era uma ideia que impregnava a linguagem interior, parecia estar atada à consciência de cada aluno como um nó impossível de ser desfeito.

Para discutir a questão da criatividade, abordo o conceito postulado por Vigotski (2018a), o qual considero de extrema importância para elucidar equívocos que podem ter marcado esses alunos. É comum ouvir, até mesmo na escola, que a criação é para poucos, pois é o destino de gênios, de talentos que criaram grandes obras artísticas, ou então que fizeram descobertas científicas de impacto social ou ainda que inventaram ou aperfeiçoaram algum instrumento tecnológico. No entendimento de Vigotski (2018^a, p. 17-18), esse ponto de vista não se edifica, pois

a criação, na verdade, não existe apenas quando se criam grandes obras históricas, mas por toda a parte em que o homem imagina, combina, modifica e cria algo novo, mesmo que esse novo pareça um grãozinho, se comparado à criação dos gênios. [...] na vida cotidiana que nos cerca, a criação é condição necessária de existência e tudo que ultrapassa os limites da rotina, mesmo que contenha um iota de novo, deve sua origem ao processo de criação do homem.

As falas dos alunos nesse momento revelaram o que significava, para eles, a autoria. Ao olharem para si mesmos, afirmavam que não eram criativos - barreira intransponível para se tornarem autores. O significado do ato de criar esteve no centro dos diálogos, em especial, durante a reescrita das crônicas, como se pode ver na fala da aluna Guimarães Rosa, por *WhatsApp* no dia 03/11/2020, posteriormente ao envio da segunda versão da crônica Rita.

Guimarães Rosa: [...] *Aí eu mudei uma parte do início, mas acho que ficou errado. A senhora viu?*

Professora-pesquisadora: *De que parte você está falando?*

Guimarães Rosa: *A que eu uso algumas coisas da música “Atirei o pau no gato”. Eu mudei o jeito de falar, mas tirei da música. Não sei se pode, né? Tirar ideias da música porque eu é que tenho que criar o texto [...].* (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Na crônica, a aluna Guimarães Rosa critica os maus tratos aos animais ao narrar, em primeira pessoa, o encontro de uma garota com Rita, uma papagaia abandonada em um *pet shop* após ser apedrejada. Para fazê-lo, ela se apropria da cantiga e assim elabora sua contrapalavra a quem não se sensibiliza com a causa dos animais. Abaixo, apresento o trecho inicial da crônica que provocou o questionamento da aluna.

Quem nunca cantou uma música sem entender o que ela diz? As cantigas são um exemplo disso, “atirei o pau no gato” funciona como uma espécie de sonífero. Mas as palavras são cruéis como quem maltrata os animais. Atirar o pau no gato é maldade. E a pessoa ainda diz que era para matar, mas o bichinho resistiu. Ainda bem que gato tem sete vidas. E a dona Chica devia estar junto, mas não fez nada para impedir, ficou foi admirada com o berro de dor do gatinho. Imagina o sofrimento.

A ideia da aluna de que não criara algo novo, “Não sei se pode, né? Tirar ideias da música porque eu é que tenho que criar o texto” pode ser compreendida pelas práticas escolares reducionistas. Foram (e ainda são) frequentes as famosas grades de correção de redação que apresentam um quadro de critérios para (des) qualificar a atividade criadora. Dentre eles, os quesitos criatividade e originalidade despontam como principais.

Ao tratar da atividade criadora, Vigotski diz que toda atividade do homem que resulta na criação de novas imagens ou ações, e não na reconstituição ou reprodução de impressões ou ações anteriores da sua experiência, é uma atividade criadora ou combinatória. Isso significa que “o cérebro não é apenas o órgão que conserva e reproduz nossa experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações de comportamento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 15). Nessa perspectiva,

o que denominamos de criação é, comumente, apenas o ato catastrófico do parto que ocorre como resultado de um longo período de gestação e desenvolvimento do feto. O que a criança vê e ouve, dessa forma, são os primeiros pontos de apoio para sua futura criação. Ela acumula material com o qual, posteriormente, será construída a sua fantasia.” (VIGOTSKI, 2018a, p. 37).

Pode-se dizer que, desse modo, a fantasia é o ponto de partida para um processo de reelaboração em que o afastamento das partes de um todo complexo mostra que algumas delas destacam-se das demais. Para Vigotski (2018a), o destaque de alguns traços e a rejeição de outros, resultantes da dissociação, é crucial para o desenvolvimento mental humano, dado que constrói as bases para a formação do pensamento teórico e de conceitos. Saber identificar traços específicos de um todo complexo, continua o autor, é fundamental para a atividade criativa humana com as impressões. Porém, é insuficiente dissociar as partes do todo; o processo precisa avançar com as modificações dos elementos apartados.

Após dialogar com a aluna sobre essa questão, indaguei sobre seu projeto de dizer e provoquei reflexões acerca das relações dialógicas que podem e devem ocorrer entre os enunciados quando o autor assim intenciona; também fiz sugestões quanto à linguagem empregada para compor o tom da crônica. Tomei emprestadas as palavras de Vigotski (2018a, p. 25) para explicar a ela que

a atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza, da diversidade da experiência anterior da pessoa porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para sua imaginação.

Abaixo, a terceira versão do trecho em discussão, no qual a aluna Guimarães Rosa acrescentou novas ideias a partir da combinação de outros elementos da sua imaginação.

Tem coisas que colam na gente feito carrapicho. Algum famoso solta uma palavra diferente nas redes sociais e todo mundo sai repetindo. Um personagem da novela cria um bordão, pronto, é o suficiente para ele cair na boca do povo. Mas de todas as coisas que costumam grudar na gente, a mais pegajosa, com certeza, é a música. Quem nunca cantou uma sem ao menos prestar atenção ao que ela diz de fato, que atire a primeira pedra. As cantigas populares são um exemplo disso. A melodia serena e envolvente de “atirei o pau no gato” funciona como uma espécie de sonífero. Mas as palavras não. Estas são duras, impiedosas, assim como são os que maltratam os animais.

Atirar o pau no gato é uma tremenda maldade. Isso é coisa que se faça com um ser tão inofensivo? E a pessoa ainda diz que era para matar, mas o bichinho resistiu. Ainda bem que gato tem sete vidas. E a dona Chica, outra desalmada, devia estar junto, mas não fez nada para impedir, só ficou olhando tudo, admirada com o berro de dor do gatinho. Imagina o sofrimento. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

O modo como a aluna construiu seu enunciado me faz acreditar que ela colheu um tema do seu cotidiano, algo que a afeta. Ao apropriar-se da cantiga popular “Atirei o pau no gato” como uma parte da cultura acumulada pelas gerações anteriores, afastou as partes desse todo complexo, dando ênfase no enunciado da cantiga que, aos seus olhos, constitui um paradoxo, pois a melodia suave, intencionalmente criada para acalmar uma criança, é contraditória ao enunciado que induz à violência contra animais. Destacados os traços específicos, ela articulou-os ao tema escolhido para sua crônica, bem como a elementos da sua realidade – carrapicho, redes sociais, música, novela, provérbio popular, entre outros. Desse modo, a aluna combinou elementos externos e da sua imaginação para criar algo novo, ou seja, foi criativa.

Se a atividade humana fosse limitada apenas à manutenção, à reconstituição do que já foi produzido pelo homem, ele se voltaria apenas para o passado, incapaz de atuar e modificar o seu meio. É a atividade criadora “que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo e modificando seu presente” (VIGOTSKI, 2018a, p. 16). Eis o objetivo da aluna: sensibilizar os leitores para a causa na qual ela acredita e defende: a de que devemos respeitar os animais como seres que, assim como nós, integram o planeta.

Quando os alunos Veríssimo, Monteiro Lobato, Fernanda Torres, Machado de Assis e Guimarães Rosa se referem à criatividade como sendo fundamental à autoria, com certeza não é na perspectiva vigotskiana. Também não tinham a consciência de que poderiam atuar socialmente por meio dos atos da sua criação, como fez Guimarães Rosa. Tudo isso me leva a crer que as situações vividas pelos alunos que trago nesta tese os colocaram na posição de tomar a finalidade social própria da linguagem como motivo impulsionador de sua atividade, formando para si um sentido para a criação de enunciados coincidente com sua função social. Assim como aconteceu com Julia Quinn, percebi transformações nos outros alunos quanto aos sentidos que atribuíram à autoria de crônicas e isso os levou a mudar o modo de pensar e agir.

Como já dito no capítulo anterior, no dia 14/12/2021 ocorreu o evento de lançamento do livro *Momentos Cronicados*, organizado em forma de roda de conversa. Durante o evento, os alunos foram entrevistados pela mediadora e falaram com muita propriedade sobre como concebiam, naquele momento, a linguagem escrita e o papel da autoria em suas vidas. Trago trechos de alguns

depoimentos que reiteram a ideia de que as significações se transformaram no curso da atividade.

Carolina Maria de Jesus: [...] pra mim a atividade de escrita tinha muito a ver em cumprir uma tarefa da escola e era importante porque valia nota. Quando eu chego nesse projeto, eu me deparo que outra ideia de escrita, outra visão de criação de textos. Então nessa nova perspectiva escrever as ideias está vinculado a um querer dizer alguma coisa a alguém, com intencionalidades e com necessidades. É por isso que a escrita passou a ter outro sentido para mim.

Julia Quinn: [...] Antes foi como a Carolina falou, né? A gente não tinha essa visão mais ampla, esse olhar mais crítico. Então, pra mim mesma ser autora, era saber fazer umas escolhas linguísticas, de umas palavras bem bonitas, pra fazer um texto perfeito pra gente tirar nota boa na escola. Depois desse projeto eu vi que [...] a gente desenvolve o olhar crítico, porque ser autor tem disso, de olhar para o outro tentando compreender o que ele diz, um olhar com empatia [...].

Machado de Assis: [...] de início tive muito medo de não conseguir, mas com o passar do tempo peguei amor pela crônica, que eu nem conhecia antes. [...] a crônica traz uma sensação de que a pessoa não está excluída [...] Conseguir me expressar, isso pra mim foi incrível. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

Como já anunciado, a vivência, para Vigotski, é a unidade entre o externo (significações), e o interno (subjetividade/sentido pessoal) - não é algo experimentado apenas, mas também um trabalho interior, um trabalho mental, algo emocionalmente forte, que altera a relação do indivíduo com o mundo. Nesse aspecto, é preciso falar no processo de ensino-aprendizagem da escrita na escola não como ato tarefairo do dia a dia, mas como vivência, como ato cultural, “vinculado a um querer dizer alguma coisa a alguém, com intencionalidades e com necessidades”, como disse Carolina Maria de Jesus, e que só existe colado à vida real (ARENA, 2017). Portanto, desse ponto de vista, o objeto cultural que deve ser ensinado na escola - o enunciado oral e escrito, materializado nos gêneros - deve ser fonte de produção de sentidos. Sobre isso, Miller (2020b, p. 3) explica que

no plano da produção escrita, o trabalho com enunciados implica a produção de sentido para o outro e um leitor a quem se destina o produto que daí decorre, e, com isso, conduz o aluno a entrar no circuito dialógico que congrega sujeitos sociais que compõem os diferentes discursos em uma determinada comunidade linguística.

Considerando a aprendizagem dos gêneros do enunciado nessa ótica, penso que os alunos foram inseridos em situações nas quais a necessidade de criar

enunciados esteve presente. Eles sentiram-se afetados pelo objeto para se empenharem em ações com finalidades bem claras. Isso comprova que é insuficiente solicitar ao aluno que produza um texto de determinado gênero para que ele seja sujeito da sua atividade (MILLER, 2017), assim como relatado por Julia Quinn “[...] de vez em quando que as professoras passavam pra gente fazer”. Também não basta que o professor apresente um modelo pronto quando o objetivo é que o aluno se torne autor.

O trabalho do professor não se reduz, então, somente à explicitação de como se constituem os diferentes gêneros de enunciados, mas de provocar desejos e necessidades de tal maneira a conduzir o aluno a diferentes possibilidades enunciativas. Desse modo, o aluno participa dos atos de escrita e ocupa posições sociais diferentes: de escritores, de narradores, de protagonistas e de autores dos seus projetos de dizer. Assim, a ideia de que a autoria “não é para qualquer um” dá lugar ao sentimento de que é possível a todas as pessoas, desde que haja condições favoráveis para isso.

Sempre agimos impulsionados por nossas necessidades. São elas, segundo Miller (2021, p. 14) “que nos lançam à busca de algo para satisfazê-las e nos fazem encontrar um motivo para agir e traçar metas para direcionar as ações na condução de nossas vidas”. Julia Quinn constituiu sentido pessoal vital para a escrita por meio do olhar aguçado para a vida e para o outro porque sentiu a necessidade de escrever para alguém, como diz ela, “porque ser autor tem disso, de olhar para o outro tentando compreender o que ele diz, um olhar com empatia”.

O mesmo aconteceu com Carolina Maria de Jesus. A criação de crônicas na perspectiva do enunciado faz sentido para ela, pois tem a ver com sua necessidade de dizer alguma coisa a alguém tendo em mente um porquê para fazê-lo. Quanto a Machado de Assis, o aluno não mais tem a sensação de estar excluído porque consegue se expressar e isso, para ele “é incrível”. Asbahr (2014, p. 271) explica que “[...] a aprendizagem consciente se efetiva quando os conhecimentos são vivos para o sujeito, ocupam um lugar na sua vida real, têm um sentido vital, e não são somente respostas a condições externas, impostas por outras pessoas ou situações” (ASBAHR, 2014, p. 271). As falas de Machado de Assis, Julia Quinn e Carolina Maria de Jesus confirmam a ideia da autora e revelam que a autoria depende do sentido vital que o aluno constitui para os atos de escrita, que por sua vez, ligam-se às necessidades e os motivos que o levam a agir

3.2 A Atividade de criar crônicas como possibilidade para a formação do pensamento teórico e da autoria

Para discutir as transformações qualitativas na conduta dos alunos, as quais ocorreram durante a atividade de criar crônicas, abordo o processo de humanização do homem, por entender a formação da autoria colada nesse processo. Leontiev (2004) explica que o homem não nasce humano, mas aprende a sê-lo na medida em que se apropria dos produtos materiais e intelectuais produzidos pelas gerações que o precederam. “É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana” (LEONTIEV, 2004, p. 285). Nessa ótica, o que o aparato biológico dá ao homem no seu nascimento não é suficiente para que ele se torne humanizado e seja capaz de atuar no seu meio social, em interação com os outros homens, durante a sua vida.

A carga genética, desse ponto de vista, não garante a humanização porque para tal constituição o sujeito precisa desenvolver capacidades, habilidades e hábitos que são formados nos processos de apropriação e objetivação de conteúdos culturais deixados pelas gerações anteriores e por meio dos quais é capaz de transpor todo o conhecimento da realidade em produto de sua ação no mundo. Ao abordar esses conceitos, considero importante esclarecer que:

[...] aptidões, hábitos, habilidades e conhecimentos não devem ser confundidos com as capacidades, apesar dos seus vínculos e relações. Tal confusão, gerada pela compreensão de senso comum sobre esses conceitos, leva a análises equivocadas sobre o papel de cada elemento no desenvolvimento das capacidades e, conseqüentemente, da personalidade humana. (CLARINDO, 2020, p. 62).

Recorro a Clarindo, também, para apresentar um quadro contendo uma síntese da definição dos conceitos de aptidões, hábitos, habilidades, conhecimentos e capacidades na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, elaborado pelo autor para elucidar esses conceitos.

Quadro 4: Síntese dos conceitos e elementos que compõem e se relacionam com as capacidades.

CONCEITO	DEFINIÇÃO
Aptidão	Aptidões são o conjunto de particularidades de origem inatas, anatômicas e fisiológicas do organismo que diferenciam biologicamente as pessoas. Constituem a base biológica das capacidades, mas não a determinam.
Conhecimento	Conhecimentos são um conjunto de objetos materiais, imateriais, culturais, científicos e artísticos que são os resultados das ações realizadas pelos seres humanos de assimilação das técnicas, princípios e modos de ação, e das formas de pensamento que estão presentes na realidade e que são refletidos e apropriados pela consciência humana ao longo da história.
Habilidade	A habilidade é o processo ainda não estável de domínio pelo sujeito de um complexo sistema de ações práticas e psicológicas indispensáveis para o processo de regulação racional da atividade humana.
Hábito	O hábito é um modo de ação que já está automatizado e que não exige a recapitulação prévia da consciência para a ação a ser executada.
Capacidade	Capacidades são particularidades psicológicas da personalidade que fazem parte essencial da constituição da consciência humana.

Fonte: CLARINDO (2020, p. 67).

Em seus estudos sobre as diferenças psicológicas individuais, com foco no desenvolvimento das capacidades humanas, Tieplov (1986) explica que a apropriação do conhecimento, os hábitos e as habilidades são elementos que integram a totalidade do desenvolvimento das capacidades humanas e estão ligadas à atividade do homem. As relações entre esses elementos são estabelecidas de modo íntimo e mútuo; tornando-os indissociáveis. Isso significa que, para alcançar a essência das capacidades humanas, esses elementos precisam ser vistos interligados um ao outro. Já, as aptidões, alerta o autor, são inatas e constituem a base das capacidades, mas não têm papel determinante para a formação destas.

Esse ponto de discussão me remete a uma frase revoltante (ao meu ver) que ouvi em um conselho de classe, quando um colega justificou a aprovação, pelo

colegiado, de um aluno que não conseguira a média de aprovação: “quem nasce lagartixa nunca se transformará em jacaré, no máximo, uma lagartixa obesa”. Essa não foi a única vez que ouvi declarações dessa natureza; é comum o pensamento, entre docentes, de que há alunos incapazes de fazer cálculos matemáticos ou de criar textos, por exemplo, porque não possuem aptidões para essas áreas do conhecimento. No entanto,

Não podemos entender as capacidades como possibilidades congênicas de um indivíduo, pois definimos as capacidades como particularidades psicológicas individuais da pessoa, e estas últimas, por sua própria essência, não podem ser congênicas. Só podem ser congênicas as particularidades anatomo-fisiológicas, isto é, as aptidões, que constituem a base do desenvolvimento das capacidades; capacidades são sempre o resultado do desenvolvimento (TIEPLOV, 1986, p. 42).

Assim como Tieplov, entendo que não existe aluno fadado ao fracasso escolar, desde que o meio lhe possibilite o desenvolvimento de habilidades, hábitos e capacidades para a matemática, a linguagem e quaisquer áreas do conhecimento. Embora as aptidões estejam na base da formação de habilidades, hábitos e capacidades, consoante à ideia do autor, estes são formados na relação com o outro, mediado pela linguagem, por meio dos processos de apropriação e objetivação nas atividades que realiza. Segundo Davidov e Márkova (2019, p. 194-195), a apropriação

é o processo de reprodução, pelo indivíduo, dos procedimentos historicamente formados de transformação dos objetos e da realidade circundante, dos seus tipos de relacionamento e o processo de conversão destes padrões socialmente elaborados em formas de “subjetividade” individual.

Com efeito, o homem entra em contato com o objeto da cultura no plano social, nas relações com outros homens e se apropria do conhecimento encarnado nele (no objeto). Esse conhecimento, em forma de conceito, é internalizado, ou seja, migra do plano social, externo, para o mental, interno, no seu psiquismo. De posse dos conceitos, o homem atua sobre o objeto social - objetiva o conhecimento, que agora já é uma imagem mental, para manipular e transformar o objeto. No processo de objetivação e apropriação, o homem se transforma em sujeito da atividade e desenvolve as funções psíquicas superiores, capacidades especificamente humanas, como a análise, a reflexão e o planejamento, por meio das quais é formado o pensamento teórico.

Ao abordar a formação de conceitos na adolescência, Vygotski (2000) defende a tese de que o surgimento do pensamento em conceitos científicos constitui-se como o principal diferencial no desenvolvimento do adolescente, pois com base neles, ele opera não só sobre o objeto, mas também sobre o ato de pensar sobre tal. É um novo jeito de pensar orientador da constituição da sua personalidade porque amplia sua visão e compreensão do mundo e ele se torna capaz de compreender a realidade para além do que está imediatamente posta no cotidiano. Essa formação emprega a palavra como meio de orientação, compreensão, desmembramento de traços, de abstração e sínteses.

Se o aluno pensa empiricamente, atua sobre o objeto somente pela via da observação, comparando-o a outros objetos para classificá-lo de acordo com o que é perceptível na aparência, forma o conceito que Vygotski (2000) chamou de espontâneo. Esse tipo de conceito tem como fonte a experiência concreta e não formal. Já o conceito científico, construído por meio de abstrações e generalizações substantivas, direciona-se especificamente aos conhecimentos obtidos de forma sistematizada por meio do ensino formal. Quando não se organiza o ensino nessa perspectiva, o processo de humanização pode ficar comprometido, pois o pensamento por conceitos científicos não se formará na adolescência ou em qualquer outra época do desenvolvimento humano.

Miller (2017) diz que, tratando-se do processo educativo na escola, o desenvolvimento da humanização é dependente das possibilidades que são oferecidas aos estudantes para participarem de atividades que lhes permitam conviver com as formas ideais ou finais da cultura, consideradas fundamentais para a sua formação como ser humano, “[...] ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento - ou final - no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará” (VYGOTSKI, 2000, 693). Quando essa ideia alicerça o processo de ensino-aprendizagem da linguagem escrita, a apropriação dos gêneros do enunciado pela via do pensamento teórico é condição indispensável para que o aluno aprenda a utilizar esses gêneros como instrumentos para sua atuação no mundo de forma criativa e transformadora.

Ao abordar o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros do enunciado por meio da atividade de estudo, Miller (2017) explica que o conteúdo conceitual dos gêneros encontra na atividade de estudo um meio adequado para que o aluno se

apropriar de tais objetos culturais e desenvolva o pensamento teórico, o que viabilizará a ele compreender a realidade em sua essência e nela agir consciente e criticamente.

Parto da ideia da autora para levantar uma questão que considere relevante compreender durante a pesquisa: a relação entre atividade de estudo, pensamento teórico, humanização e autoria. As falas dos alunos, associadas ao modo como eles compreenderam o mundo e atuaram sobre ele por meio de enunciados materializados nas suas crônicas indicam a formação de habilidades, hábitos e algumas capacidades que estruturam o pensamento teórico.

Retomo, para discutir a relação mencionada acima, uma fala do aluno Monteiro Lobato, já apresentada no capítulo 2. Quando expliquei todas as etapas da atividade de estudo sobre o gênero crônica, ele sugeriu que ele e seus colegas pesquisassem um conceito na internet ou em livros e seguissem um modelo, também pronto, de crônica. Era mais simples, rápido e o que ele sabia fazer. Era o que ele aprendia (minha inferência) nos livros didáticos que, não raro, trazem o conceito formulado pelo autor da obra. Essa forma de abordar o conteúdo a ser ensinado está presente na maioria dos materiais didáticos de Língua portuguesa. É o que se vê no livro *Português: contexto, interlocução e sentido*, volume 2, da Editora Moderna, no início do capítulo 25, que trata da crônica:

A crônica é um gênero discursivo no qual, a partir da observação e do relato de fatos cotidianos, o autor manifesta sua perspectiva subjetiva, oferecendo uma interpretação que revela ao leitor algo que está por trás das aparências ou não é percebido pelo senso comum. Nesse sentido, é finalidade da crônica revelar as fissuras do real, aquilo que parece invisível para a maioria das pessoas, ajudando-as a interpretar o que se passa à sua volta (ABAURRE; ABAURRE; PONTARA, 2018, p. 317).

Diante desse conceito, o aluno não precisa analisar, planificar mentalmente, nem refletir sobre nada, pois as abstrações e generalizações substantivas já foram feitas pelas autoras do livro. Basta que ele use a memorização para reproduzi-lo. Libâneo e Freitas (2019) criticam o ensino por meio da exposição de conteúdos e informações a serem reproduzidas, como também a ideia de que isso é suficiente para que o aluno forme o pensamento teórico. Para os autores, um dos grandes problemas da educação é a rejeição do pensamento reflexivo em favor do treino de competências e habilidades que atendem ao capital.

Ao abordar a formação de conceitos, trago dados da pesquisa realizada, referentes ao encontro do dia 22/10/2019, destinado à análise objetual-sensorial do conteúdo, quando entreguei aos alunos as crônicas *Meu pé de milho* e *O assalto* e fiz a seguinte pergunta desafiadora: o que faz com que esses textos sejam crônicas e não outros gêneros. Abaixo, um recorte do diálogo que sucedeu à leitura.

Veríssimo: *Eu não sei, mas acho que é porque é igual aquela crônica que a gente leu, aquela do autor que precisava fazer uma crônica e entrou no boteco para ter uma ideia. Não igual na história, mas... Não sei, mas lendo eu sei que é uma crônica. É uma coisa da vida real.*

Professora-pesquisadora: *E o que tem naquela crônica então que também tem nessas aqui?*

Monteiro Lobato: *Eu acho que é o cotidiano [...].*

[...]

Machado de Assis: *Assim... Ela é curta, né? Pra ser crônica não pode ser muito grande. Eu sei que tem um fato, uma coisa que aconteceu [...]. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2019).*

Os trechos em destaque podem ser analisados a partir do modo como os alunos formaram o conceito de crônica. Aquino e Rodrigues (2019) afirmam que o pensamento empírico não capta as relações internas e essenciais dos objetos e esclarecem que

os conhecimentos empíricos formam-se no processo de comparação entre objetos pertencentes a uma série ou grupos de objetos e suas representações mentais, o que permite identificar características e propriedades iguais entre eles, quase sempre externas ou fenomenológicas (as aves têm bico, o corpo coberto de penas, quase todas voam). [...] O conceito empírico expressa a diferença e a contradição, mas não a transição de uma para a outra. (AQUINO; RODRIGUES, 2019, p. 286).

O que faz uma crônica ser uma crônica não é o fato de abordar uma situação do cotidiano, pois isso a notícia também faz. Não é por sua construção composicional compacta e com poucos personagens porque isso também pode ser encontrado em outros gêneros, como no conto. As representações gerais, expressas pelas palavras *cotidiano*, *fato*, *vida real*, comumente encontradas nos conceitos presentes nos materiais didáticos, indicam que os alunos formaram o conceito a partir da soma de alguns elementos visíveis do objeto. Entretanto, um conceito científico precisa mais que isso para ser formado, pois

[...] é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais que um simples ato mental; é um ato real e complexo de pensamento que não pode ser apreendido por meio de simples memorização [...] em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa uma generalização. (VIGOTSKI, 2009, p. 246).

Para a atividade reprodutora (VIGOTSKI, 2018a) os traços identificadores externos dos objetos bastam aos alunos. No entanto, para a atividade criadora combinatória, aquela que tem como fonte a experiência cultural acumulada e a imaginação do aluno, é imprescindível atentar-se ao que alerta Davidov (1988, p. 116, destaque na fonte): “[...] para compreender as diferenças entre os objetos é indispensável apoiar-se no conhecimento de suas propriedades essenciais, na capacidade para seguir a ‘conversão’ destas propriedades em particularidades externas dos objetos”.

O autor também explica que o desenvolvimento do conceito científico parte do trabalho sobre o conceito enquanto tal, da sua designação verbal. O desenvolvimento deste tipo de conceito não é pela via da relação imediata do homem com os objetos concretos da sua atividade, mas mediada pelas relações lógicas entre objetos que conduzem ao objeto concreto. O caminho realizado é, pois, do conceito para o objeto e não o contrário.

O caminho da assimilação do conhecimento tem duas características. Em primeiro lugar, o pensamento do aluno se move do geral para o particular (os alunos buscam a “célula” primária do material didático e, em seguida, usa-a como guia para deduzir as relações particulares da disciplina). Em segundo lugar, a assimilação está orientada para que os alunos revelem as condições de origem do conceito por eles assimilados [...] e devido a isso, reconhecem o conteúdo da “célula” da disciplina estudada. (DAVIDOV, 2021, p. 214, destaque na fonte).

Importa dizer que o pensamento empírico está na base da formação do pensamento teórico, na atividade prática e sensorial, mas avança por meio de abstrações e generalizações substantivas, quando recria os nexos universais do objeto com a realidade. Nas palavras de Davidov (1988, p. 127), o pensamento teórico é

[...] o processo de idealização de um dos aspectos da atividade objetual-prática, a reprodução, nela, das formas universais das coisas. Tal reprodução tem lugar na atividade laboral das pessoas como experimentação objetual sensorial peculiar. Depois, este experimento adquire cada vez mais um carácter cognoscitivo, permitindo às pessoas passar, com o tempo, aos experimentos realizados mentalmente.

Embora o pensamento empírico seja importante, é pela via do pensamento teórico que o homem consegue atingir as suas potencialidades que lhe possibilitam compreender e atuar sobre o seu meio. No caso do aluno adolescente, Anjos e Duarte (2016, p. 207) explicam que é a partir do pensamento teórico que ele “avança na compreensão da realidade em que vive, das pessoas ao seu redor e de si mesmo” (ANJOS; DUARTE, 2016, p.207).

Foi o que aconteceu com os alunos que se envolveram na atividade de criar crônicas e constituíram um sentido pessoal vital para ela. No processo de criação, desenvolvido por meio das ações da atividade de estudo, as abstrações e generalizações feitas pelos alunos conduziram o pensamento para um maior grau de complexidade, um novo modo de estudar o objeto foi se formando. A seguir discuto essa questão; reforçando que apresento apenas parte do processo, diante da impossibilidade de trazer para esta tese todos os dados gerados.

No dia 16/11/2020, os alunos participaram de um encontro pelo *Google Meet* destinado à apresentação de crônicas escritas por eles. Nessa data, Monteiro Lobato leu a primeira versão da sua crônica *Será possível se acostumar assim?*

Quem diria que o hábito de se usar máscaras todos os dias para sair se tornaria uma coisa normal, eu pelo menos nunca diria que isso aconteceria, pelo menos não aqui no Brasil. Na China isso era o normal. Não por conta deste vírus de agora, mas pela alta poluição que o país tem. Bom pelo menos eles já estavam bem treinados para treta que ia ser esse vírus.

Não posso dizer o mesmo do Brasil, é meio óbvio o que vou falar dele já que moro aqui né? No início você começa a ver como essa situação é uma merda, quanto mais o tempo passa mais essa merda fede, só que dependendo de como o tempo passa nós conseguimos nos acostumar “ou nos adaptar” para os intelectuais de vocabulário altíssimo.

Algumas pessoas ficam com raiva imensa de ficar sozinhos em casa sem ninguém, sem nenhum contato com pessoas cara a cara, outros ficam com raiva de não poderem seguir a vida normalmente como por exemplo ir ao cinema. Eu estou no grupo das pessoas que ficam com raiva e cheias de vontade de cair de porrada em cima do irmão, não dá pra contar nos dedos as vezes que eu pensei em estrangular aquele pentelho, será que esse comentário foi um pouco pesado? Sei lá, eu acho que não.

Esse ano sem aula presencial foi chato de aturar, isso porque eu reclamei à beça das aulas no ano passado se arrependimento matasse, eu vou te falar, eu viraria o próprio o próprio subaru porque eu já teria morrido umas 30 vezes de certeza, “essa só quem viu o anime vai entender heim”.

Mas o importante é sempre pensar no melhor, espero que a vacina chegue logo e que parem de haver casos de mortes por esse

vírus, e quando tudo voltar ao normal que eu poder voltar a dar os meus rolés (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

Posteriormente à leitura, estimei as interações entre os alunos, buscando provocar análises e reflexões, principalmente, por meio de ações de controle e de avaliação.

Professora-pesquisadora: *Agora nós vamos conversar com o Monteiro Lobato e com a crônica dele, vamos analisar, certo? . Vocês podem ler novamente aqui na tela [...].*

Vanessa Bárbara: *Eu achei legal o jeito que ele falou com o leitor, aqui...” será que esse comentário foi um pouco pesado? Sei lá, eu acho que não”. Ele pergunta e quando a gente vai pensar na resposta, ele mesmo responde. Parece que o autor está aqui na nossa frente mesmo. A crônica dele tem isso.*

Martha Medeiros: *Então... Eu estou achando que está igual àquela crônica que eu fiz, eu tive que arrumar porque tinha muita coisa e a crônica conta só um pedacinho de uma situação, o que vai servir para o autor dar a opinião [...].*

Professora-pesquisadora: *E o Monteiro Lobato não fez isso?*

Monteiro Lobato: *Eu olhei no modelo, professora, eu até fiz um check list do que tem e o que eu acho que falta. Eu acho que tem a situação do cotidiano, a linguagem informal, a opinião do autor. É...tem minha opinião aqui, bem no final. [...].*

Professora-pesquisadora: *E você descobriu se falta alguma coisa?*

Monteiro Lobato: *Então... Eu não sei, mas preciso falar mais, tipo, igual na crônica da Carolina Maria de Jesus, ela falou das fases da vida, muito bacana o jeito que ela falou, acho que falta eu explorar mais o que eu quero dizer.*

Professora pesquisadora: *E o que você quer dizer?*

Monteiro Lobato: *Então, eu estou meio na dúvida, mas eu falei da pandemia [...]. Nessa pandemia eu senti muita raiva, eu ainda estou sentindo, porque eu não posso fazer nada, não posso sair, praticar esporte. Aí... Tipo, tenho que ficar em casa e um monte de coisa pra fazer, pra ajudar e pra estudar. E eu ainda tenho que cuidar do meu irmão. Aí eu fico com mais raiva ainda. Então eu quis falar da pior coisa que a pandemia causa nas pessoas, que é a raiva.*

Martha Medeiros: *Eu acho que é isso, você começa falando do uso de máscara e do novo normal, parece que já se acostumou, depois fala da raiva... Parece que ficou estranho... Você fala de mais de uma coisa, aí não se aprofundou em nenhuma. Eu acho que primeiro você tem que saber o que você quer dizer então... (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

É evidente que as interações acerca dessa crônica não podem ser resumidas pelo fragmento acima; e mesmo aqui, há muitos olhares que possibilitariam distintas análises. Optei por me debruçar sobre o modo como os alunos já faziam, nesse momento, o controle e a avaliação da sua atividade, utilizando o modelo construído por eles na segunda ação da atividade de estudo, e as capacidades de análise, planificação mental e reflexão que permearam essas ações.

Ao executar devidamente a ação de controle na atividade de estudo, segundo Repkin (2021), o aluno analisa os modos de obtenção do resultado final e, em estágios avançados, realiza o controle dos resultados presumíveis no plano mental. Desse modo, acrescenta Davidov (2021, p. 221), “o controle garante a requerida plenitude na composição operacional das ações e a forma correta da execução”. Já, a avaliação permite identificar se o modo generalizado de solução da tarefa de estudo foi assimilado, em que medida; e ainda se o resultado das ações de estudo é correspondente e também em que grau ao seu objetivo final. A função dessa ação pressupõe “uma análise qualitativa dos resultados da atividade de estudo e a confrontação com a meta” (REPKIN, 2021, p. 325). Importante reforçar que o controle não é uma ação solitária, pois atua junto à avaliação.

As capacidades de analisar, planificar mentalmente e refletir atuam conjuntamente às ações de controle e avaliação quando o pensamento toma o caminho teórico. A análise decompõe mentalmente um fenômeno ou objeto de conhecimento ou mesmo de uma situação, possibilitando a compreensão de quais elementos ou partes são essenciais para o pensamento. A síntese, nesse processo, reconstrói o todo desmembrado pela análise, constituindo nexos para os elementos e relações essenciais que foram afastados pela análise (PETROVSKI, 1980).

Uma observação importante, segundo Clarindo (2020, p. 99) é que a análise e a síntese, como todas as formas de ação mental, surgem inicialmente no plano da atuação prática: “a análise teórica é precedida pela análise prática dos objetos da realidade a partir da qual se decompõe o todo com fins também práticos. A síntese teórica, da mesma maneira, se constitui na prática e na atividade produtiva do pensamento teórico”. Já a capacidade de planificação mental conduz ao domínio da relação espaço-tempo dos objetos e dos fenômenos e à compreensão e assimilação, por parte dos sujeitos, das relações e conexões funcionais e conceituais. O autor explica que, quando ela entra em cena, “[...] ocorre uma transformação essencial na natureza da atividade dos sujeitos: eles começam a agir

de acordo com um esquema que vai do pensamento à situação, e não mais da situação à ação mental, como no passado” (CLARINDO, 2020, p. 105).

Quanto à reflexão, é a capacidade essencial à atividade de estudo. É ela que permite o desenvolvimento da consciência do aluno sobre suas limitações e capacidades, por isso, sem a reflexão ele não seria capaz de compreender e de transformar os limites de suas habilidades através de suas novas necessidades, como também não avaliariam se essas necessidades estão sendo satisfeitas pelas tarefas realizadas ou não. A reflexão é considerada por Davídov (1988, p. 184) como a essência do pensamento reflexivo-teórico – base para as ações de avaliação e controle da tarefa de estudo:

[...] O cumprimento de ações de controle e avaliação supõe que a atenção dos escolares esteja dirigida ao conteúdo de ações próprias, ao exame de seus fundamentos, do ponto de vista da correspondência com o resultado exigido pela tarefa. Semelhante exame, pelos escolares, dos fundamentos de ações próprias, chamadas reflexão, conforma a condição essencial para que estas ações se estruturam e mudem corretamente. A atividade de estudo e alguns de seus componentes (em particular, o controle e a avaliação) se realizam graças a uma qualidade tão fundamental da consciência humana como é a reflexão.

Elkonin (2021) considera a ação de controle um componente importante da atividade de estudo porque permite o acompanhamento e a coerência da execução das ações, mas alerta que não deve ser restrita ao resultado final da tarefa. O importante é que, por meio do controle, o aluno possa avaliar se seguiu, na sequência adequada e de modo completo, todos os passos para chegar ao resultado final. As falas das alunas Vanessa Bárbara e Martha Medeiros, no diálogo apresentado anteriormente indicam a aplicação das ações de controle e avaliação conduzidas pela análise e reflexão, focando para além do resultado final, pois avaliam os passos dados pelo colega e como ele construiu seu enunciado.

Na fala de Vanessa Bárbara: “eu achei legal o jeito que ele falou com o leitor [...]. Parece que o autor está aqui na nossa frente mesmo. A crônica dele tem isso”, a aluna consegue destacar, ao seu modo, um traço do objeto: o estilo. Já Martha Medeiros identifica na crônica de Monteiro Lobato um passo incompleto, o mesmo erro (ao seu ver) cometido por ela na sua primeira crônica: “[...] a crônica conta só um pedacinho de uma situação, o que vai servir para o autor dar a opinião [...]”, referindo-se a uma propriedade do gênero, que é narrar, de forma breve, apenas uma situação do cotidiano, a qual sustentará a reflexão ou crítica que está

impregnada no tema. Em outro ponto, “eu acho que primeiro você tem que saber o que você quer dizer então...”, a aluna controla e avalia a sequência dos passos.

Quanto ao aluno Monteiro Lobato, penso que além de executar as ações de controle e avaliação da sua crônica, analisou e refletiu sobre seu próprio enunciado: “eu não sei, mas preciso falar mais, tipo, igual na crônica da Carolina Maria de Jesus, ela falou das fases da vida, muito bacana o jeito que ela falou, acho que falta eu explorar mais o que eu quero dizer”. Na sua fala está implícita a mobilização da capacidade de análise e de reflexão, uma vez que está em jogo pensar sobre o procedimento adotado para realizar sua própria ação. A necessidade em definir com mais clareza a situação que quer narrar e o ponto de vista sobre o qual quer argumentar é trazida ao diálogo quando o questiono sobre o seu projeto de dizer: “então, eu estou meio na dúvida, mas eu falei da pandemia [...]”.

A sua afirmação de que a pior coisa que a pandemia causa nas pessoas é a raiva provocou uma longa discussão sobre as causas e os efeitos dessa catástrofe no Brasil e no mundo. Os alunos apontaram o negacionismo do governo, o descaso com o Sistema Único de Saúde (SUS), a desigualdade social e a falta de conscientização das pessoas quanto às medidas de isolamento social como principais causas. Levantaram também alguns efeitos da pandemia nas pessoas, como as doenças físicas e emocionais, o medo de morrer ou perder um ente querido e a saudade dos amigos em virtude da suspensão das aulas. Monteiro Lobato, ao final, concordou com a aluna Veríssimo, que havia sido contaminada pelo vírus recentemente e ainda estava debilitada. Para ela, o sentimento de raiva por não poder levar uma vida “normal” é pequeno diante dos males causados pela pandemia.

A avaliação de que talvez sua crônica não tenha dito o que ele realmente pretendia dizer foi fundamental para que Monteiro Lobato sentisse a necessidade de reescrevê-la para adequá-la não só ao gênero, mas também a uma nova compreensão que teve do tema. A análise mental realizada pelos alunos dividiu o todo complexo - a pandemia - em partes, fazendo emergir o que é e o que não é fundamental. E por meio da síntese mental, reconstruiu o todo, reunindo as partes isoladas. Nesse processo, a capacidade de reflexão o levou a controlar e avaliar a sua tarefa de estudo.

Assim como Clarindo e Miller (2016, p. 268), entendo que a formação da autoria está colada à ação de avaliação. Portanto,

[...] ser autor implica o processo de constante avaliação dos objetivos e metas, ou seja, as ações de avaliação são fundamentais para o exame qualitativo e essencial do resultado do processo de autoria. Assim, a avaliação na autoria busca confrontar o resultado das ações com a finalidade proposta pelo autor, permitindo ao indivíduo compreender se os resultados propostos foram ou não alcançados. O processo de avaliação é possível graças à capacidade da consciência humana chamada de reflexão.

Marino Filho considera que “o acerto ou erro nos procedimentos afeta pessoalmente o estudante de modo que ele pode se ver na própria avaliação, mas também, na avaliação que os outros colegas e professores fazem da sua atividade” (MARINO FILHO, 2021, p. 684). Assim, após muitos diálogos e uma atividade intensa, inclusive nas férias, Monteiro Lobato chegou coletivamente à quinta versão da sua crônica, agora com o título *Terror histórico*, em um encontro pelo *Google Meet*, em que foram realizadas as últimas alterações para postagem no Instagram.

A versão final será apresentada mais adiante, no capítulo 4; aqui interessa destacar que, além desta, o aluno criou mais duas crônicas, nas quais acionou as capacidades para analisar, planificar ideias e refletir sobre os temas colhidos no seu cotidiano e sobre as especificidades do gênero, aplicando o conceito científico do objeto em estudo a casos particulares. Nesse processo, ele se apropriou de uma nova concepção de autoria. É o que indica seu depoimento no dia do lançamento do livro *Momentos Cronicados*.

Monteiro Lobato: *Eu sei que pode até ser engraçado o que eu vou dizer, mas se eu for comparar o Monteiro Lobato de antes de ser autor e o Monteiro Lobato autor de crônicas, eles são duas pessoas bem diferentes.[...] Eu me joguei de cabeça no projeto [...] e percebi uma coisa: você tem que aceitar que vai reescrever um monte de vezes, nada vem fácil, você vai ter que repetir [o processo] muitas vezes. [...] Minha crônica Terror Histórico, eu fiz cinco vezes até completar ela. Completar entre aspás, muitas aspás, porque lendo ela aqui no livro eu penso que eu poderia trocar umas palavras pra ficar mais fácil pro leitor. Hoje eu penso isso, mas quando eu fiz, foi no tempo que eu tinha, do jeito que eu pude, mas lendo ela hoje eu sei que eu podia melhorar muitas coisas. [...] Antes eu achava que escrita era no máximo para uma pessoa, eu nunca pensei que eu chegaria até aqui, minhas crônicas estão no Instagram, no livro, vão ser lidas por um monte de gente. É muito satisfatório saber disso. Se fosse antes, eu ficaria doido com tanta gente lendo o que eu escrevi, mas agora eu sei que cada opinião é importante pra me incentivar a melhorar minha escrita cada vez mais [...]. Professora, obrigado por ter acreditado na gente. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).*

A autoria não se forma na superfície das relações, nem nos atos tarefeiros da escola, imediatos e mecânicos. É preciso mais que isso; a autoria não abre mão do outro, como refletiu Monteiro Lobato “[...] eu achava que a escrita era no máximo para uma pessoa [...] antes eu ficaria doido com tanta gente lendo o que eu escrevi, mas agora eu sei que cada opinião é importante pra me incentivar a melhorar minha escrita cada vez mais” [...]. O aluno mostra ser consciente de que escreve para alguém e avalia que a relação com o leitor é uma condição para a autoria, por isso precisa adequar seu enunciado a ele “[...] lendo aqui [minha crônica] no livro [Momentos Cronicados] eu penso que eu poderia trocar umas palavras pra ficar mais fácil pro leitor”.

Davidov (2021) orienta que o professor, inicialmente, demonstre como se deve fazer o controle e a avaliação, por isso, nas primeiras crônicas autorais apresentadas no encontro do dia 28/09/2020, demonstrei aos alunos algumas possibilidades de como realizar tais ações, destacando a importância do domínio desse procedimento. Durante as ações da atividade de estudo, com o meu auxílio, eles foram se apropriando dessas ações. O diálogo abaixo, por *WhatsApp*, ocorreu no dia 09/10/2020 e sucedeu à segunda versão da crônica *Dia de prova*, escrita pelo aluno Machado de Assis, que narra, de forma bem-humorada, as tensões provocadas por uma prova de recuperação e a possibilidade de não conseguir realizá-la com sucesso.

Machado de Assis: Professora, vou fazer a reescrita. Está muito distante, assim... Muitos detalhes, muito tempo para as ações [...]. Depois que a senhora me perguntou sobre qual fato eu queria narrar, eu li de novo e vi que era mais de um acontecimento que eu tinha escrito [...], vou focar mais na hora da prova, que é o que eu quero. Vou fazer o recorte dando um tom de suspense, de aflição na hora da prova.

Pesquisadora: Isso mesmo, como você fez para perceber que precisa fazer o recorte? [...]

Machado de Assis: [...] Eu li aquelas crônicas que a senhora indicou e vi isso. Lá os autores não ficam rodeando, vão direto ao ponto [...]. Então eu vou fazendo os parágrafos e mando pra senhora... Acho que é melhor fazer logo o projeto do texto e depois a gente conversa. Melhor pra entender a ideia, né? (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Como visto, o aluno já consegue fazer o controle e avaliação da sua tarefa de escrita por meio da análise. Ao dizer que os autores das crônicas lidas não “ficam

rodeando, vão direto ao ponto”, ele demonstra ter afastado as partes e compreendido as propriedades desse gênero, pois a crônica narra um fragmento de uma situação, algo pequeno, sobre o qual o cronista se debruça para explorá-lo em profundidade. Além disso, ele também aplica o controle quanto ao conceito de gênero quando diz que “[...] é melhor fazer logo o projeto do texto e depois a gente conversa. Melhor pra entender a ideia, né?” A fala do aluno indica a compreensão dos elementos indissociáveis que compõem o gênero na sua totalidade, pela via da análise, da planificação mental e da reflexão..

Similarmente ao que ocorreu com Monteiro Lobato e Machado de Assis, todos os alunos puderam participar das discussões, expressar suas ideias e sentimentos - conteúdos de sua subjetividade formados pela unidade do cognitivo e do afetivo - na formação da autoria. Ao fazê-lo, se apropriaram de conhecimentos, desenvolveram habilidades a eles relacionadas e capacidades que lhes possibilitaram, no movimento do processo, pensar criativamente os conteúdos de suas tarefas de estudo e agir com autonomia em relação aos procedimentos a serem adotados para a resolução de outras situações de aprendizagem.

A fala abaixo, decorrente do meu pedido para que Fernanda Torres fizesse uma avaliação do projeto de criação de crônicas, remete a esse processo.

Fernanda Torres: *Estou viciada nesse trem, heim, profe. Qualquer coisa que eu vejo acho que pode dar uma crônica. [...] Por meio da crônica hoje eu consigo desenvolver mais as ideias, filtrar as coisas com mais facilidade. Eu foco mais, sei lá, quando eu vou fazer uma conta, eu vou no princípio daquela conta, na teoria pra eu entender a prática.* (Banco de dados da professora-pesquisadora, conversa por WhatsApp, 24/03/2021).

Para Vygotski (2000), quando o adolescente pensa por conceitos, vivencia uma nova forma de atividade intelectual, um modo novo de conduta, diferente do que fazia anteriormente, pois o seu intelecto adota um novo modo operacional: “por meio da crônica hoje eu consigo desenvolver mais as ideias, filtrar as coisas com mais facilidade [...] quando eu vou fazer uma conta, eu vou no princípio daquela conta, na teoria pra eu entender a prática”. Parto dessa ideia para inferir que a aluna Fernanda Torres já está trilha do pensamento teórico, pois ela usa as habilidades e as capacidades desenvolvidas ao longo da atividade de criar crônicas para atuar na sua vida.

Em outro momento, faço novamente essa inferência. Diante da pergunta “o que representou o projeto de criação de crônicas num período tão difícil de pandemia e isolamento social?”, feita por uma participante no evento de lançamento do livro *Momentos Cronicados*, no dia 14/12/2021, pela plataforma *Google Meet*. A aluna assim responde:

Fernanda Torres: *Eu acho que se estende a todos. No projeto de escrita de crônicas a professora ficou o tempo todo, ali, empurrando a gente pra ver os detalhes, sempre com os porquês dela. E nesse momento de pandemia, como tinha muitas notícias falsas sobre remédio, sobre saúde principalmente, a crônica me ajudou muito a buscar essas informações da maneira adequada e ajudou muito a organizar o pensamento porque é um processo [...]. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).*

Ela parece ter compreendido a pandemia como um todo complexo, por meio de um processo de descoberta dos porquês, ou seja, das perguntas que a levaram a analisar, a planificar mentalmente, a refletir e a identificar as notícias falsas das, comumente veiculadas nas mídias sociais, desenvolvendo uma nova visão de mundo e uma compreensão perspicaz da realidade.

Pelos relatos, alguns alunos parecem aplicar o mesmo procedimento de estudo da crônica para o gênero dissertação-argumentativa exigido no ENEM, como o aluno Machado de Assis: “[...] consegui desenvolver meu contexto dissertativo-argumentativo através disso [da crônica]” (lançamento do livro *Momentos Cronicados*, *Google Meet*, 14/12/2021). O mesmo pude perceber na fala da aluna Vanessa Bárbara.

Vanessa Bárbara: *Eu estou fazendo a redação do ENEM igual a gente fez a crônica, professora. A senhora pode olhar e me dizer o que posso melhorar?*

Professora-pesquisadora: *Posso sim, mas é a mesma coisa? A crônica é igual à dissertação-argumentativa?*

Vanessa Bárbaras: *Não, profe, eu estou fazendo igual a gente estudou a crônica.*

Professora-pesquisadora: *Como você está estudando então?*

Vanessa Bárbara: *Eu separo as partes, tipo a linguagem, o tema e a estrutura. Depois eu tento ver a ligação entre as partes pra saber o que não pode faltar na redação. Eu até fiz um modelo também e sempre olho nele pra reescrever.*

Professora-pesquisadora: *Entendi. E você descobriu o que não pode faltar na dissertação-argumentativa, a essência desse gênero?*

Vanessa Bárbara: *Eu acho que é a argumentação, né? Porque eu tenho que convencer o leitor sobre o meu ponto de vista. Tipo... Tem um problema que eu vou me posicionar sobre ele, é a minha tese. Aí eu preciso convencer o leitor com argumentos. Sem argumento não tem nem como fazer a conclusão [...].* (Banco de dados da professora-pesquisadora, conversa por *WhatsApp*, 09/07/2021).

A atividade de estudo tem como finalidade desenvolver no aluno capacidades não somente de domínio dos modos, mas principalmente dos princípios das ações para que ele, além de se apropriar dos conteúdos escolares, forme uma nova conduta e se transforme em um ser pensante, autônomo e criativo – isso significa ser humano. Nas palavras de Clarindo e Miller (2016, p. 268),

[...] quando uma pessoa se apropria de princípios de ação, ela se torna criadora; há o aspecto criativo no princípio de ação. Ao criar, o indivíduo se transforma em sujeito real da atividade. [...] apenas dominar o modo de ação faz do sujeito um reproduzidor mecânico de relações; apropriar-se do modo de ação não causa transformação no sujeito, ou seja, não há verdadeira atividade de estudo quando apenas ocorre a apropriação de modos de ação. [...] a grande diferença entre os modos de ação e os princípios de ação está na possibilidade de os princípios criarem no sujeito a capacidade de descobrir e buscar com autonomia os modos para solucionar um vasto e amplo conjunto de tarefas.

Em consonância com os autores, penso então que Vanessa Bárbara, Machado de Assis, Martha Medeiros, Monteiro Lobato e Fernanda Torres, mencionados até agora como exemplos, assim como os outros alunos que foram sujeitos na atividade de criar crônicas, dominaram os princípios de ação do gênero crônica e tornaram-se autores reais, passando a agir de forma autônoma ao criarem outras ações. Imbuídos de necessidades, desejos e motivos para se tornarem sujeitos da atividade de estudo, os alunos constituíram um sentido pessoal, vital para a autoria.

Além disso, se o homem não nasce homem, mas aprende a se humanizar, o aluno não nasce autor, mas pode se constituir autor ao longo da vida quando as atividades que realiza com a linguagem lhe dão condições concretas para que ele ocupe, de fato, o lugar de autor. A atividade de estudo é um meio que cria condições favoráveis ao aluno para a formação de autoria de gêneros do enunciado, pois possibilita que ele desenvolva de modo intencional e sistemático capacidades que formam o hábito da crítica das próprias ideias e ações, como também de criticar as ações e os argumentos dos seus pares que participam do mesmo processo.

Desenvolver essas capacidades nos alunos foi uma ideia que me orientou durante todas as ações da atividade de estudo: as capacidades especificamente humanas de análise, planificação mental e reflexão, fundamentais à formação do pensamento teórico, crítico-reflexivo, poderiam ser acionadas no movimento de apropriação e objetivação do conceito do gênero crônica e conduzir à formação de uma conduta autoral.

O que se pretende com o desenvolvimento dessas capacidades e das demais, decorrentes do processo de apropriação dos conhecimentos teóricos? Recorro a Miller para responder que o esperado é “[...] um nível de formação da subjetividade, da consciência e da personalidade tal que permita aos sujeitos compreender a essência dos fatos, fenômenos e acontecimentos de uma dada realidade e agir consoante essa compreensão”. E a autora acrescenta:

desse modo, o trabalho com a língua materna terá como base a língua viva, e o processo de leitura e produção escrita deixará de ser meramente formal, passando a ser instrumento de humanização do aluno, que poderá adquirir a capacidade de compreensão dos enunciados alheios e a capacidade de produzir enunciados para o outro e, com isso, terá as ferramentas adequadas para entender a sua realidade e nela agir de forma consciente. (MILLER, 2020a, p. 29).

É certo que não é apenas uma atividade de estudo pontual, com duração de aproximadamente dois anos, que possibilitará uma consistente formação do pensamento teórico e sua aplicação para compreender todos os objetos e fenômenos da vida, nem o desenvolvimento das faculdades psíquicas dos alunos a níveis elevados.

No entanto, foi por meio da atividade de criar crônicas nessa perspectiva teórica que os alunos da pesquisa realizada desenvolveram-se intelectualmente e avançaram rumo à formação da consciência ao desenvolverem a criatividade e a autonomia no pensar. Como resultado, aprenderam a lidar com a linguagem na perspectiva ideológica - enunciados criados social e historicamente pelos homens - e na capacidade para produzir seus enunciados de forma autoral.

Ao abordar o psiquismo humano e a ideologia como sendo de natureza social, Volóchinov afirma que “o indivíduo como proprietário dos conteúdos da sua consciência, de suas ideias, como uma personalidade responsável por suas ideias e desejos, é um fenômeno puramente ideológico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 129), ou

seja, a subjetividade humana não pode ser formada solitariamente, uma vez que é por meio das relações sociais e da ideologia que o sujeito se constitui como tal.

Para se pensar a autoria, então, é necessário considerar o enunciado como unidade das interações verbais sob um ângulo ideológico e, a partir disso, a relação entre a construção estilística e os sentidos produzidos pelas palavras. Esse, portanto, será o objetivo do próximo capítulo: analisar como os alunos olharam para a realidade, o que captaram dela, por que o fizeram e, principalmente, como usaram a linguagem para criar enunciados tecidos por fios ideológicos.

4 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA AUTORIA TECIDO NO SIGNO IDEOLÓGICO

Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer. (Graciliano Ramos).

Não há palavra que diga alguma coisa, que constitua sentidos a alguém, sem antes ser molhada, ensaboada, enxaguada, torcida e batida na laje. É necessário pô-la em atividade. E tudo há de ser feito cuidadosamente, na relação com o outro, com um olhar miúdo, para que não passe despercebida uma sujeirinha sequer. Deve ser este o processo diário de lidar com a palavra: construir significações, ora esfregando-a na pedra limpa para dar-lhe outras tonalidades, ora torcendo até pingar novos significados. Assim, torcida, ela é tecida por fios ideológicos e vai alinhavando a vida.

Neste capítulo, trago a palavra como essa instância social, que permite ao homem usá-la para dizer alguma coisa a alguém, nas mais distintas situações de interação verbal vida afora, dito de outro modo, construir a própria vida em sociedade e tudo o que há nela. Beleza, nesse caso, não é fundamental, o que importa é que a palavra seja compreendida. Nessa perspectiva, abordo a questão da autoria colada ao enunciado, ou seja, ao signo ideológico como matéria-prima para a construção de enunciados. Para tal feito, apoio-me nas elaborações teóricas de Bakhtin, Medviédev, Volóchinov, Ponzio, Geraldi, dentre outros autores e estudiosos da Filosofia da Linguagem, para compreender a autoria como produto da atividade

humana que se efetiva por meio da linguagem de natureza social, dialógica e ideológica.

Nos postulados sobre a linguagem, Volóchinov defende que os enunciados escritos, inclusive quando se trata de gêneros literários – conto, romance, crônica, entre outros - são potentes condensadores de ideologias, que refletem e refratam questões sociais. Logo, é preciso olhar “mais detalhadamente alguns aspectos do enunciado artístico fora da arte, o discurso cotidiano comum, posto que neste encontram-se os fundamentos, as potencialidades de uma forma artística futura” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77).

Na mesma linha de pensamento, ao tratar da formação da consciência ideológica, Medviédev (2012, p. 198) assinala que a arte literária ocupa lugar relevante nesse processo, pois

assim, como as artes plásticas ensinam o nosso olho a ver, aprofundam e ampliam a área da visão, da mesma forma os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com os novos procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade.

Nessa perspectiva, lancei um olhar sociológico ao modo como os alunos usaram a linguagem na construção de enunciados para além das características aparentes da crônica, mas partindo da relação da palavra dos alunos-autores com a vida real e com a situação extraverbal que as engendrou, pois, assim como Volóchinov (2019, p. 177), entendo que “[...] a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido”. Por isso, busquei compreender as crônicas escritas pelos alunos, considerando suas vivências e as situações reais e concretas de produção. Faço um recorte com foco em crônicas selecionadas para este núcleo de análise.

O capítulo organizado em três tópicos: no primeiro, intitulado *A palavra na vida e a palavra na crônica: o olhar miúdo para a experiência vivida*, trago a crônica como um modo de apreensão das situações do cotidiano, vista através da lente do cronista. No segundo e terceiro tópicos, respectivamente, *Em tempos de pandemia: crônicas encharcadas da vida*, e *Amor, amizade e outras coisas que se perdem no emaranhado da vida*, destaco aspectos valorativos, em especial, à forma dialógica com que os alunos usaram a linguagem para se posicionar diante de temas importantes para eles ao criarem suas crônicas. Também apresento como os alunos

selecionaram estratégias estilísticas, lexicais, semânticas e estruturais para compor um estilo pessoal e, nesse processo, constituíram-se autores de crônicas.

A discussão se apoia no liame das vozes dos alunos, colhidas nos nossos diálogos; nas trocas verbais entre eles e seus pares, e nas crônicas construídas no processo autoral.

4.1 A palavra na vida e a palavra na crônica: o olhar miúdo para a experiência vivida

Para enxergar as miudezas da vida, o cronista observa atentamente o cotidiano, dispensando para sua realidade um olhar investigativo e, ao mesmo tempo, sensível para captar o que geralmente não está explícito no singelo e no costumeiro, ou seja, para colher o miúdo, precisa desenvolver um olhar também miúdo, não no sentido de olhar pequeno, apressado, mas perspicaz, capaz de pinçar fragmentos da vida real que, muitas vezes, se escondem de olhos menos atentos.

Nas palavras de Sá (1985, p. 48):

[...] para ver além da banalidade, o cronista vê a cidade com os olhos de um bêbado ou de um poeta: vê mais do que a aparência, e descobre, por isso mesmo, as forças secretas da vida. Não se limita a escrever o objeto que tem diante de si, mas o examina, penetra-o e o recria, buscando sua essência, pois o que interessa não é o real visto em função de valores consagrados.

Penetrar o objeto, como diz o autor, significa colher na vida a matéria-prima para a constituição do enunciado. E não há de ser uma colheita apressada; o cronista deve olhar demoradamente para a situação, colocá-la contra a luz e examiná-la para conhecer todas as suas particularidades, até mesmo aquelas escondidas nos discursos que induzem, não raro, a olhares fragmentados. Dessa forma, para se tornarem autores de crônicas, foi preciso que os alunos partissem das suas distintas vivências, olhando do seu lugar social as situações cotidianas para extrair delas o material a ser enunciado.

Ao abordar a relação entre as vivências dos alunos e os enunciados criados por eles, recorro a Volóchinov (2018, p. 116) para quem “a vivência psíquica é uma expressão sígnica do contato do organismo com o meio exterior”, dito de outro modo, não se pode conceber as vivências desses alunos apartadas dos signos linguísticos alicerçados nos valores e nas suas ideologias. O autor recorre a Dilthey para afirmar que “se a vivência possui não apenas a realidade única, mas também

significação [...], é evidente que a vivência deve ser realizada no material s^ígnico” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 117).

Concordo com Oliveira (2021), quando afirma que as vivências dos alunos são singulares, pois embora os alunos interlocutores da investigação realizada façam parte do mesmo tempo-esp^aço, nas crônicas escritas por eles está o modo particular de como compreenderam a realidade vivida. Esse modo particular é orientado pela posição axiológica diante dos fatos do cotidiano.

Ao abordar essa questão, recorro a Filosofia da Linguagem para entender a ideologia como sendo um conjunto de valores e ideias formadas através da interação verbal de diferentes sujeitos, pertencentes a grupos sociais distintos. Desse modo, o signo verbal, constituído por duas faces, é ideológico. Se por um lado há uma face que o faz pertencer a determinado sistema ideológico, por outro, ele leva a mudanças na organização oficialmente instituída por meio das interações verbais cotidianas travadas entre os sujeitos. O elo entre essas instâncias é a palavra tomada como signo ideológico.

Nessa perspectiva, a obra literária reflete e refrata a ideologia do cotidiano em interação com os intercâmbios socioculturais valorativos dos sistemas ideológicos formados. Dessa forma, somente “à medida que a obra é capaz de interligar-se ininterrupta e organicamente com a ideologia do cotidiano de uma época, ela é capaz de ser viva dentro dela (é claro, em um dado grupo social)” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 214). Separada desse processo, explica o autor, a obra de arte deixa de existir, por não poder ser vivida como algo que possa ser percebido ideologicamente. Assim, “a ideologia do cotidiano insere a obra em uma dada situação social. A obra passa a ser ligada a todo o conteúdo da consciência e é percebida apenas no contexto dessa consciência atual.” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 213).

Na mesma linha, Medviédev (2012, p. 60) postula que “o meio ideológico é a única ambiência na qual a vida pode realizar-se como objeto da representação literária.”. O autor explica que não pensamos com palavras soltas, mas que existe um fluxo de discurso interior que se forma exteriormente por meio de conjuntos da unidade dos enunciados. E nesse contexto,

a literatura ocupa um lugar importante nesse meio ideológico. Assim, como as artes plásticas ensinam o nosso olho a ver, aprofundam e ampliam a área da visão, da mesma forma os gêneros literários bem consolidados enriquecem nosso discurso interior com os novos

procedimentos de tomar consciência e compreender a realidade. (MEDVIÉDEV, 2012, p. 199).

Portanto, considerar o reflexo e a refração ideológica da existência humana como conteúdo das crônicas construídas pelos alunos foi condição imprescindível porque “[...] qualquer enredo como tal é uma fórmula de vida refratada ideologicamente. Essa fórmula é constituída pelos conflitos ideológicos, por forças materiais já refratadas ideologicamente.” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 61). O autor ainda acrescenta que não poderá haver enredo, nem motivo para a existência de uma obra literária se as forças emotivas e valorativas refletidas e refratadas ideologicamente forem desconsideradas pelo autor.

Para compreender os enunciados criados pelos alunos à luz dessas ideias é necessário levar em conta o que disse Volóchinov sobre a principal característica da palavra: é um signo ideológico por excelência. Essa característica resulta de que a palavra é puramente signo; possui capacidade de converter-se em discurso interior para formar a consciência do sujeito e acompanha todo ato ideológico, já que os processos de compreensão dos fenômenos ideológicos dependem da participação do discurso interior. Desse modo,

Se nossa consciência é sîgnica, está repleta de signos nunca neutros porque produtos da história, somos todos produtos da história: mutáveis, múltiplos e singulares. Irrepetibilidades e responsabilidades irreversíveis. Não podemos alegar qualquer álibi para a existência: não podemos dizer “não estamos aqui”. E estar aqui é uma resposta a si mesmo e ao outro, com o qual necessariamente estamos e a quem dizemos “estou aqui”. (GERALDI, 2015a, p. 173, destaque na fonte).

Parto desse pensamento para considerar que a pandemia foi uma enorme pedra no percurso da pesquisa, mas ofereceu a temática para os alunos olharem para o seu cotidiano e o recriarem por meio de crônicas encharcadas da vida. E, como sujeitos existentes nesse tempo-espço, não houve álibi que lhes permitisse dizer: “não estamos aqui”. O desenho que se forma com essa reflexão indica o papel nuclear da ideologia do cotidiano na construção do discurso e no desenvolvimento da consciência, pois tem ligação direta com cada enunciado que se encontra no meio social do qual o sujeito faz parte.

Essa relação evidenciou-se nas crônicas - as que foram criadas durante o contexto de agravamento da pandemia, por exemplo, fazem emergir discursos gerados ideologicamente com os quais os alunos dialogaram para criar seus

próprios enunciados. Mas há também crônicas que falam de amor, amizade e outras coisas importantes da vida, que tratam de temas leves, mas que também foram tecidas no signo ideológico. É o que apresento a seguir.

4.1.1 Em tempos de pandemia: crônicas encharcadas da vida

Na visão de Bakhtin e de Volóchinov, é nas escolhas e decisões pertinentes à construção de determinado gênero que se insere a tríade da sua constituição. Logo, um gênero possui conteúdo temático, estilo e construção composicional que, por fazerem parte do projeto discursivo do autor, não podem ser analisados apartados, muito menos descolados da natureza do enunciado. A análise que desconsidera a dimensão enunciativa do gênero resulta em um estudo linguístico de caráter formal e abstrato que, conseqüentemente, ignora a questão da historicidade e desfavorece a ligação entre a linguagem e a vida. Por isso, adianto que, embora as análises deste capítulo recaiam ora em um, ora em outro elemento de constituição da crônica, tomo como ponto central a palavra na sua vida concreta, ou seja, o enunciado, que se situa no cruzamento entre tema, estilo, composição.

Pensar no conteúdo temático da crônica é reportar-se à sua relação discursiva com a realidade, ou seja, sua finalidade, seu sentido; portanto, o conteúdo temático corresponde ao objeto do discurso e abrange as diferentes atribuições de sentido. Com esse entendimento, certamente é na vida pulsante que o autor da crônica busca seu tema, a partir dos sentidos que constitui para cada situação cotidiana narrada. Para Costa-Hübes (2014, p. 11),

[...] é importante compreendermos que o tema (ou conteúdo temático) atua nos gêneros para situá-los nas situações interativas, representando as diferentes formas de conceber a realidade. Desse modo, o conteúdo temático diz respeito à maneira como o gênero seleciona elementos da realidade e como os trata na constituição de seu conteúdo temático.

Ao propor um olhar sociológico para a literatura, Volochínov (2013) destaca a importância de se considerar o contexto extraverbal configurado pelo horizonte espacial comum aos falantes, o conhecimento comum a eles, bem como a avaliação comum da situação. O autor critica os formalistas russos da sua época quanto à valorização da forma e ao esvaziamento da ideologia na literatura e defende que a palavra sempre “[...] tem um *significado*, *denota* um objeto ou uma ação, ou um

acontecimento, ou uma experiência psíquica” (VOLOCHÍNOV, 2013, p.132, destaques na fonte). O autor adverte que é preciso considerar a obra na sua totalidade, por isso é fundamental que o leitor considere o cronotopo - quando e onde o enunciado foi produzido. Ele tem de procurar a sua totalidade, precisa voltar-se para o contexto histórico e cultural de produção para perceber os movimentos de reflexão e refração que impregnam os enunciados.

Com efeito, as crônicas que trazem a pandemia como conteúdo temático revelam como os alunos conceberam a realidade caótica instalada pelas condições sanitária, econômica e social - situações sobre as quais se debruçaram agudamente para apreender aspectos profundos e os transformar em enunciados. A crônica *Memórias da quarentena*, escrita pela aluna Vanessa Bárbara em um longo processo que chegou à quinta versão, ilustra como essa apreensão foi feita. A seguir, a versão final.

Tudo começou quando um vírus chegou ao país. Na verdade eu não estava acreditando que isso tinha acontecido mesmo, pois num dia estávamos todos reunidos bem juntinhos, no outro...PAM! Isolamento social. Na imprensa não se falava outra coisa. Eram muitas informações ao mesmo tempo, cada um dizia uma coisa: tem tratamento, não tem tratamento. É uma gripezinha, não é uma gripe qualquer. Precisa usar máscara, não precisa usar. E isso deixou muita gente desesperada.

E não teve para onde correr. Na semana do dia 17 de março, as aulas foram suspensas porque o vírus era altamente contagioso. Não era só uma epidemia, mas sim uma pandemia. A diferença não é tão simples: a epidemia acontece só em uma parte ou em um país; já a pandemia acontece no mundo todo, ninguém escapa. Como eu ia dizendo, as aulas foram suspensas. Aí começou um tal de EAD - Ensino a Distância. Mas ao meu ver, poderia se chamar TAD - Tortura a Distância. Ou até mesmo poderia ser entendida como EAD - Eu Assisto Depois. Está rindo, né? Pois eu te digo, foi pior do que muita gente pensa.

Eu sou uma pessoa que não gosta de deixar nada para depois, sou ansiosa. E saber que eu tenho de fazer alguma coisa vai me dando uma agonia, quero ficar livre logo. Minha professora de português sempre me diz :
- Menina, calma, tudo a seu tempo. Quem morre na véspera é peru de Natal.

Nas aulas presenciais, embora eu tivesse uma montanha de coisas para fazer, levava tudo em dia. Tinha um cronograma certinho: dia tal eu estudo para biologia e geografia. No outro, tenho aula o dia todo, então eu termino a tarefa de matemática que irei começar no meu horário de almoço...

Aí chegou o coronavirus ou, como já diz o meme, coronga vairus. E de uma hora para outra eu teria muito tempo livre, tempo de fazer tudo com calma, já que nem sair de casa eu podia. Como uma menina estudiosa que eu sempre fui, não iria deixar nada para depois. Afinal são apenas 19 matérias. Em 19 dias eu faria tudo e

ainda sobraria tempo. Tudo sob controle. Isso foi o que eu pensei, né?

Só que não foi bem assim. Parecia que o mundo iria acabar e os professores tinham que passar tudo antes de todos morrerem. Claro que estou sendo dramática, mas os prazos para entrega das atividades eram curtíssimos e era humanamente impossível aprender daquele jeito. É claro que a culpa também não é dos professores, na verdade a pandemia pegou todo mundo desprevenido.

Foi aí que aconteceu a primeira vez, acumulei tudo. Imagina comigo: são 19 matérias, cada uma tinha no mínimo umas três atividades e um monte de arquivo para ler, videoaula para assistir e aula pelo google meet em determinado horário... Para ser sincera, eu não estava bem, por isso procrastinei o máximo que pude, até que chegou o penúltimo dia da entrega. Tive crises de ansiedade, nem respirar direito eu conseguia, tudo por não estar em dia com as atividades. Chorei horrores. E no fim, por incrível que pareça, das 19 matérias, eu não atrasei nenhuma. Mas também entreguei tudo na última hora.

Com o tempo, até me adaptei à nova rotina escolar, mas o que pegou esse tempo todo foi a saudade. Não sei você, mas eu sofri heim?! Houve dias que dava um aperto no coração só de lembrar das aulas presenciais.

Ah! Como era bom... Chegávamos cedo com o gostinho de ter a primeira aula. Subíamos as escadas conversando e rindo. Alguns com cara de sono, é verdade, mas era demais poder ter os colegas sempre pertinho da gente. Na hora do almoço que era mais divertido: as panelinhas iam almoçar juntas. Depois dava aquele sono... Tadinhos dos professores do turno da tarde! E quando chovia? Corríamos pelas passarelas entre uma sala e outra, só para não nos molharmos. E quando nos juntávamos só para ajudar um colega que não estava tão bem? Que saudade mais apertada!

Acredito que para todos os estudantes, o ano foi muito difícil. Mas a pandemia também nos trouxe uma oportunidade para evoluirmos como seres humanos. Estou aprendendo a valorizar ainda mais o convívio na escola, os abraços dos amigos e as coisas simples, como ir almoçar no restaurante do tio Neném, correr pela escola nas aulas práticas ou até mesmo cantar uma música na sala de aula.

Vi uma postagem esses dias que dizia “imagine se hoje fosse descoberta a cura para a pandemia. Para ser curado, você teria que voltar ao dia 1 de janeiro de 2020 e perder todas as suas memórias, lembranças, amizades, conquistas e aprendizados. E daí? Você aceitaria?”

Fiquei pensando... Apesar de tudo, não foi um ano completamente perdido. Eu aprendi muito, pois foram inúmeras as situações que me fizeram amadurecer e me tornar uma pessoa um pouco melhor. Eu quero me lembrar disso.

Bom... Chegamos ao final do ano letivo. Apesar de tudo, os professores se superaram. E apesar de ter sido difícil para mim, imagino o quanto deve ter sido difícil para você também, querido leitor, mas todos nos superamos, mesmo querendo jogar tudo para o ar, assim como eu quis (Banco de dados da profesora-pesquisadora, 2020).

Em *Memórias da Quarentena*, a aluna lança um olhar apurado, minucioso e particular para dialogar com o leitor sobre suas angústias provocadas pelo novo modo de ensino implantado abruptamente em virtude da pandemia - que é onde busca a matéria-prima para sua criação. Para tanto, ela seleciona palavras repletas de sentidos, mas dá a elas outras tonalidades porque as emprega no seu espaço-tempo e a partir da sua compreensão de mundo. Já no primeiro parágrafo, ela escolhe uma onomatopeia comumente vista em história em quadrinhos ou em conversas informais “[...] num dia estávamos todos reunidos bem juntinhos, no outro... PAM! Isolamento social”, que não representa o som de um martelo ou outro objeto, mas o de uma pancada que separou, esfacelou, fragmentou a sociedade e afastou as pessoas em um determinado momento histórico.

Mais adiante, no trecho “[...] os prazos para entrega das atividades eram curtíssimos e era humanamente impossível aprender daquele jeito. É claro que a culpa também não é dos professores, na verdade a pandemia pegou todo mundo desprevenido”; ela traz os sentidos construídos para a onomatopeia alinhavados à dificuldade geradas pelo ensino remoto como consequência da pandemia que, representada pela palavra “PAM”, pegou a todos de surpresa.

Quanto à construção da narrativa em primeira pessoa, como se vê no trecho “[...] o que pegou esse tempo todo foi a saudade. Não sei você, mas eu sofri heim?! Houve dias que dava um aperto no coração só de lembrar das aulas presenciais”, importante destacar que também foi intencional. Quando questionei a aluna sobre isso, ela foi enfática ao dizer “[...] assim eu fico mais perto do leitor, fica parecido com uma conversa mesmo. [...] quando eu faço de outro jeito, nem parece que eu estou falando de mim. Aí não sai” (conversa por *WhatsApp*, 10/11/2020). Com efeito, os enunciados construídos em primeira pessoa podem provocar uma relação de proximidade e até de cumplicidade com o leitor. E a aluna foi além. Na crônica, ao fazer a pergunta direta “Não sei você, mas eu sofri, heim?”, ela não deixa outra alternativa ao leitor senão estabelecer uma atitude responsiva com o enunciado e constituir sentidos a ele, reportando-se experiência vivida também por ele.

A estratégia para “pegar o leitor pela emoção” (conversa por *Whatsapp*, 10/11/020) continua, mais à frente, na crônica, quando a narradora desliga-se do tempo cronológico para falar da saudade, conforme o trecho:

Ah! Como era bom... Chegávamos cedo com o gostinho de ter a primeira aula. Subíamos as escadas conversando e rindo. Alguns

com cara de sono, é verdade, mas era demais poder ter os colegas sempre pertinho da gente [...].Que saudade mais apertada! (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Como o leitor pode ficar indiferente à lembrança do tempo em que ficar “pertinho” era algo tão natural? Segundo a aluna, “ninguém vai ler minha crônica e não pensar como era antes da pandemia.Como pode ser visto, nada é desprovido de intencionalidade. A linguagem leve, com uma pitada de emoção e sarcasmo não se distancia da criticidade, ao contrário, reforça o lugar social, marcado por tons valorativos.

Com isso, compreendo que o fragmento localizado no primeiro parágrafo, em que a aluna dialoga com algumas vozes sociais marca como ela percebe e compreende os discursos circulantes, à época, sobre a pandemia: “[...] tem tratamento,não tem tratamento. É uma gripezinha, não é uma gripe qualquer. Precisa usar máscara, não precisa usar”. Nele, é possível identificar duas vozes: a de quem negou a Covid-19 e as medidas de segurança desde o início da pandemia, divulgando, inclusive, um tratamento desaprovado pela Ciência; e a voz contraposta da aluna, marcada pelo advérbio de negação “não”, afirmando que não há tratamento (precoce ou preventivo com Cloroquina e Ivermectina), que a máscara deve não deve ser ignorada, pois não estamos lidando com uma gripezinha qualquer.

Além da crítica aos discursos que minimizaram a pandemia, ao narrar suas angústias sobre o ensino remoto, a aluna marca seu ponto de vista quando se apropria de algumas palavras para atribuir novos sentidos a elas, como no trecho “Aí começou um tal de EAD - Ensino a Distância. Mas ao meu ver, poderia se chamar TAD - Tortura a Distância. Ou até mesmo poderia ser entendida como EAD - Eu Assisto Depois. Está rindo, né? Pois eu te digo, foi pior do que muita gente pensa”. Para tanto, ela cria a sigla TAD – Tortura a Distância para enunciar o que pensa das aula *on line*, contrapondo-se a uma sigla conhecida - EaD - que não significa apenas Educação a Distância, mas carrega a ideologia de segmentos da sociedade que projetam para a educação brasileira um ensino que deconsidera as relações sociais presenciais na escola como importantes no processo de ensino-aprendizagem.

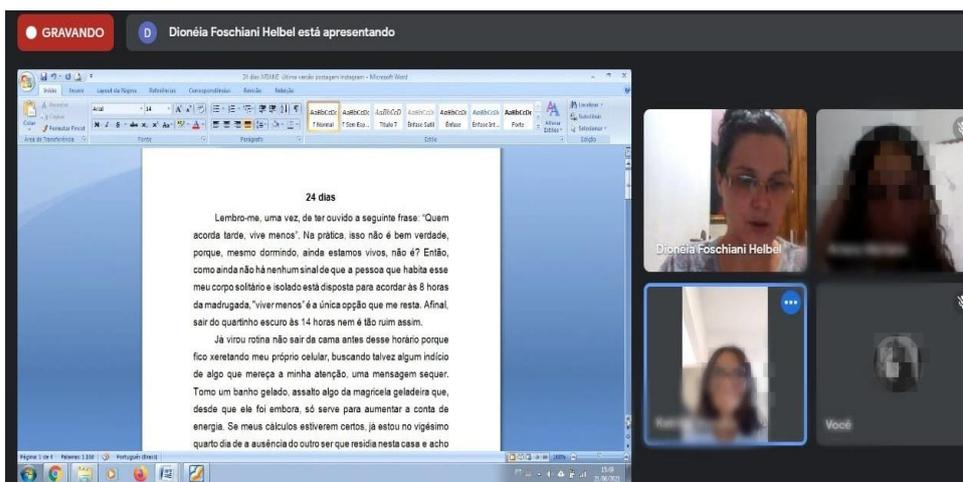
Ela se contrapõe, ainda, a essa ideologia ao atribuir um sentido sarcástico à mesma sigla. Para a aluna, EAD quer dizer Eu Assisto Depois, porque foi realmente

isso que aconteceu com muitos alunos diante da falta de acesso à internet, dificuldade em lidar com a quantidade de tarefas, dentre outros fatores.

Medviédev explica que “a literatura insere-se na realidade ideológica circundante como sua parte independente e ocupa nela um lugar especial sob a forma de obras verbais organizadas de um determinado modo e com uma estrutura específica própria apenas a elas” (MEDVIÉDEV, 2012, p. 59). Assim, posso dizer que a aluna esculpiu sua crônica no material ideológico da palavra e, para tanto, empregou os recursos estilísticos não de modo ingênuo, mas a partir dos sentidos construídos, ou seja, criou sua palavra própria a partir da palavra alheia.

Parto das palavras de Medviédev para apresentar a crônica *24 dias* de autoria da aluna Martha Medeiros. Início, apresentando um recorte do encontro destinado à última reescrita da crônica.

Figura 15: Reescrita da crônica *24 dias*.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021.

A crônica, escrita em primeira pessoa do singular, traz a solidão e a saudade como elementos provocadores para uma abordagem mais profunda dos conflitos emocionais gerados no contexto da pandemia.

Lembro-me, uma vez, de ter ouvido a seguinte frase: "Quem acorda tarde, vive menos". Na prática, isso não é bem verdade, porque, mesmo dormindo, ainda estamos vivos, não é? Então, como ainda não há nenhum sinal de que a pessoa que habita esse meu corpo solitário e isolado está disposta para acordar às 8 horas da madrugada, "viver menos" é a única opção que me resta. Afinal, sair do quarto escuro às 14 horas nem é tão ruim assim.

Já virou rotina não sair da cama antes desse horário porque fico xeretando meu próprio celular, buscando talvez algum indício de

algo que mereça a minha atenção, uma mensagem sequer. Tomo um banho gelado, assalto algo da magricela geladeira que, desde que ele foi embora, só serve para aumentar a conta de energia. Se meus cálculos estiverem certos, já estou no vigésimo quarto dia de ausência do outro ser que residia nesta casa e acho até que estou me saindo melhor do que o esperado, tirando o fato de que deixei a conta de luz atrasar.

Sofá, cama, sofá, TV, notícias, notícias e notícias... O que mais pode piorar? Já perdi meu emprego e minha sanidade mental. Olho para minha mão esquerda e vejo a marca do objeto circular, como um símbolo, insistindo em me lembrar dele. O que mais eu irei perder se a pandemia durar mais um ano? Juro que eu até estou curiosa pra saber. Desligo a TV, e quando vejo, já está de noite. Não tem nada nos armários, como sempre. Então vou de delivery. Corro até o portão com o dinheiro trocado quando escuto a familiar buzina, mas como sempre, volto do meio do caminho porque esqueço a máscara.

A grama alta estica-se para tocar o meu tornozelo que é a única parte descoberta pela minha calça de moletom. Era ele quem aparava a grama e já faz vinte e quatro dias que ele... Vinte quatro dias que a grama está inundando meu quintal. E eu simplesmente odeio esses momentos. Odeio me esforçar, mas falhar miseravelmente, tentando não me lembrar do que ainda é como uma kryptonita para mim.

Abro o porta, lá está o entregador de olhos verdes, já com meu pedido nas mãos. Ele nem liga mais de me ver toda desengonçada, fedendo à solidão, pelo menos não deixa mais seu olhar de espanto escapar. Entrego o dinheiro e digo "Obrigada!" Como sempre, ele responde "De nada, agradecemos a preferência!" E vai... E eu evito olhar ele indo, sem nem mesmo virar-se para trás.

E de novo fico sozinha. Engraçado pensar no vínculo que criei com o entregador, de quem nunca vi o rosto, mas que tem me visitado com frequência, claro, para trazer pizza. Ninguém mandou eu morar a 2.076 quilômetros de distância do meu parente mais próximo. No começo me pareceu uma boa ideia ficar afastada. Aí a pandemia veio e certificou que eu ficaria afastada mesmo. E, desde então, estamos todos sucumbidos às profundezas dos nossos lares.

Sem muita vontade, como a metade da pizza enquanto escuto os vizinhos fazendo mais um churrasco no quintal. Tão felizes, com carro do ano, filhos nas melhores escolas, sempre bem arrumados, sempre tão perfeitos. Mas a solidão aguça nossos ouvidos, nos conta todos os segredos. E as risadas alegres que eu parecia ouvir, misturadas às minhas risadas, já não existem. Nem as deles, nem as minhas (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

A pandemia é cruel, desgasta, corrói e tira, não só a vida, mas também a alma das pessoas. Os vizinhos já não riem, eles brigam. Os filhos nem tão bem educados, as dívidas, a infidelidade do marido... Consigo ver do meu quatinho escuro o que não enxergava antes. Agora eu te entendo, Martha Medeiros, a grama do vizinho não é mais verde coisíssima nenhuma!

Tento comer a pizza toda com a desculpa de ter a companhia do entregador de olhos verdes por alguns minutos no dia seguinte, mas não consigo. Até a fome foi embora. Guardo o resto no microondas, volto para a cama e, mais uma vez, me afojo na dúvida.

O que será que dói menos: perder alguém para o vírus ou para o divórcio? (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021)

Como já dito no capítulo 2, o procedimento adotado para os últimos ajustes das crônicas foi o diálogo; para tanto agendei encontros pelo *Google Meet*, nos quais os alunos interagem comigo e com um colega. Iniciei, explicando às alunas a importância daquele momento, pois ali seriam realizadas algumas alterações nas crônicas, por isso, seria fundamental atentarmos para cada palavra de modo a compreendê-las a partir dos enunciados que as constituíram. A seguir, apresento recorte de dois momentos desse encontro, quando dialoguei com as alunas sobre o estilo e a construção composicional da crônica *24 dias*.

Martha Medeiros: Professora, estou pensando aqui... Acho que pode tirar o segundo “ele” desse trecho “era ele quem aparava a grama e já faz vinte e quatro dias que ele...”.

Professora-pesquisadora: E por que você quer tirar?

Martha Medeiros: Já apareceu antes, né?

Professora-pesquisadora: Mas a expressão “vinte e quatro dias” também está repetida. Quer tirá-la também?

Martha Medeiros: Acho que não, eu coloquei assim porque tem a ver com o título. É para o leitor ir pensando no título.

Professora-pesquisadora: E a palavra inundar? O que acha de substituir por outra? É que essa palavra tem a ver com água, né?

Rachel de Queiroz: Verdade... Pode ser entrar, “a grama está entrando no meu quintal”.

Professora-pesquisadora: Ou então poderia ser invadir “a grama está invadindo meu quintal”.

Martha Medeiros: Está errado assim, professora? Se não estiver, vou deixar porque aí mudaria o sentido que eu quero. Eu acho que inundar é muito mais que entrar e invadir[...]. Eu coloquei assim por causa do sofrimento da personagem, tem a ver com lágrima. Pra causar um impacto mesmo. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021)

A fala de Martha Medeiros mediante as sugestões para substituir o verbo *inundar* pelos verbos *entrar* ou *invadir* remetem à inconstância do sentido real de uma palavra. Como alertado por Vigotski (2009, p. 465), “tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”. E foi justamente o que aconteceu. Ao sugerir a mudança do verbo,

pensei em um significado, o mais comum, “é que tem a ver com água, né?”, por isso não consegui alcançar o sentido que a aluna constituiria para tal palavra.

Para alcançar o discurso do outro, diz Vigotski, é preciso entender mais que suas palavras, é necessário entender o seu pensamento. No entanto, a compreensão não é completa quando se desconhece o motivo gerador do pensamento do interlocutor, pois “[...] só chegamos ao fim quando descobrimos esse plano interior último e mais encoberto do pensamento verbal: sua motivação” (VIGOTSKI, 2009, p. 481). O motivo, é, segundo a aluna, “[...] que inundar é muito mais que entrar e invadir [...]. Eu coloquei assim por causa do sofrimento da personagem, tem a ver com lágrima. Pra causar um impacto mesmo”.

Bakhtin (2016, p. 22) afirma que há uma relação intrínseca entre gramática e estilística, assim “a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical é um ato estilístico”, já que essa seleção não é feita aleatoriamente, ao contrário, parte de intenções enunciativas do sujeito falante mediadas nas práticas sociais de uso da linguagem. Apoiada nas ideias de Bakhtin (2016) posso entender que o verbo *inundar*, escolhido pela aluna foi determinado, primeiramente, pelo objeto, ou seja, pela construção composicional da crônica, e pelo sentido atribuído por ela, o que compreende o estilo do gênero, mas também o estilo individual da autora. Também entendo o verbo em análise como um elemento expressivo que liga a subjetividade emocionalmente valorativa do falante ao conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado.

A aluna, como já apresentado no capítulo 1, inicialmente fazia o comentário, “professora, eu sei que está errado” durante o processo de reescrita das suas crônicas. No diálogo acima, diante das sugestões, ela ainda faz a pergunta “está errado assim, professora?” Mas em seguida, sem esperar pela minha resposta, posiciona-se dizendo que “ se não estiver, vou deixar porque aí mudaria o sentido que eu quero”. Com isso, entendo que, ao lidar com as palavras, foi também tomando consciência de como atribuir sentido a elas a partir das suas valorações. Para Vigotski (2009, p. 486),

[...] a consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água. A palavra está para a consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo, como a célula viva está para o organismo, como o átomo para o cosmo [...] A palavra consciente é o microcosmo da consciência humana.

Nessa linha, entendo que ao constituir sentido para o verbo *inundar*, a aluna foi além da palavra dicionarizada, imóvel, que Volóchinov (2018, p. 159) denominou “lava petrificada da criação linguística”. Ao contrário, pela palavra, tomou consciência do seu lugar de sujeito discursivo, autoral, na atividade de criar crônicas, o que mostra a apropriação que faz de uma palavra, geralmente utilizada conforme o dicionário, para empregá-la numa dimensão subjetiva. Isso mostra que a questão “errado ou não errado” esvazia-se quando se considera que não falamos palavras ou expressões, mas sentidos.

Mais adiante, questiono a aluna sobre o emprego do verbo *feder* no seguinte trecho: “ele nem liga mais de me ver toda desengonçada, fedendo à solidão” e a resposta da aluna de que “é porque a solidão é uma coisa ruim, né? Ninguém gosta de ficar perto de uma pessoa solitária, é como se ela fedesse mesmo. A alegria tem cheiro bom, mas a solidão fede” indica a compreensão da palavra viva, fluida, que constitui sentidos variados a depender da intencionalidade de quem dela faz uso.

Quanto à construção composicional da crônica, ao longo do processo a aluna foi alterando a forma de construir os enunciados, optando por períodos simples em vários pontos da crônica ou períodos compostos com ausência de conectivos e ainda pela construção do enunciado a partir de uma sequência de substantivos, como se pode ver na primeira linha do terceiro parágrafo: “sofá, cama, sofá, TV, notícias, notícias e notícias”, que leva o leitor a formar uma imagem mental de que a personagem, ausente de ações que a liberte da solidão, está vivendo uma situação monótona, circular, que lhe causa tristeza.

A aluna também escolheu fazer alterações na crônica na última versão, quando a aluna Rachel de Queiroz comentou: “sabe o que eu achei interessante, Martha Medeiros, na sua crônica? A única pessoa com quem a menina conversa é o entregador de pizza, e ela nem conhece ele”. A partir dessa fala, provoquei as alunas para os sentidos que poderiam ser constituídos pelo discurso direto e pelo discurso indireto na crônica. Após refletir, Martha Medeiros resolveu reescrever o trecho “entrego o dinheiro e ele me agradece a preferência”, da seguinte forma: Entrego o dinheiro e digo “Obrigada!” Como sempre, ele responde “De nada, agradecemos a preferência!”.

A opção por frases mais curtas, as perguntas diretas ao leitor, as ideias interrompidas que dão margem à subjetividade e à repetição de palavras, dentre outros recursos empregados na construção, distanciam seu texto da opulência das

construções mais raras, afinal, na crônica “[...] parece não caber a sintaxe rebuscada, com inversões frequentes [...]” (CANDIDO, 1992, p. 16). A sintaxe aparentemente desestruturada refrata os conflitos vivenciados pela personagem durante a pandemia, colabora e instiga o leitor a formar ligações semânticas entre uma e outra frase e o provoca para responder os questionamentos da narradora personagem, como em “o que mais eu irei perder se a pandemia durar mais um ano? O que mais pode piorar?”. Essas perguntas levam o leitor a estabelecer com a personagem uma relação de empatia e a pensar nas consequências do isolamento social para si próprio.

Essa forma de organizar a crônica, conforme Sá, lembra muito uma conversa entre dois amigos e é fundamental para manter o tom de intimidade entre autor e leitor, já que,

[...] a sintaxe lembra alguma coisa desestruturada, solta, mais próxima da conversa entre dois amigos do que propriamente do texto escrito. Dessa forma, há uma proximidade maior entre as normas da língua escrita e da oralidade, sem que o narrador caia no equívoco de compor frases frouxas, sem a mágica da elaboração, pois ele não perde de vista o fato de que o real não é meramente copiado, mas recriado. (SÁ, 1985, p. 11).

O modo como a aluna emprega alguns elementos linguísticos, como a palavra *Kriptonitya* – trazida do filme e dos quadrinhos do *Super Man* - dialoga com algumas vozes sociais, indica que ela o faz para compor o seu enunciado. Com a voz do ditado popular “quem acorda tarde, vive menos”, ela empreende uma relação de desavença, justificando que, mesmo levantando da cama tarde, por não ter motivo para agir de outro modo, ainda está viva. Já com a voz da autora de crônicas e jornalista Martha Medeiros, a aluna concorda, ao dizer “Agora eu sei que a grama do vizinho não é mais verde coisíssima nenhuma”, referindo-se ao seu novo olhar para o comportamento dos vizinhos.

Diante do exposto, posso dizer que a aluna articulou os elementos constitutivos do gênero para recriar sua realidade a partir de um olhar irônico, que foi o seu jeito de compreender a situação narrada por ela. O olhar, portanto, não foi neutro ou ingênuo, mas marcado por contornos axiológicos. A aluna, consciente de que a crônica é uma construção histórica e cultural de uso da linguagem fez escolhas sobre seu conteúdo temático, estilo e construção composicional com perspicácia e

sensibilidade para empregar os arranjos estilísticos adequados ao seu projeto de dizer.

Ainda sobre a crônica tecida ideologicamente na situação extraverbal da pandemia, centro a discussão, a partir de agora, na crônica *Terror Histórico*, do aluno Monteiro Lobato. Esclareço que a primeira versão dessa crônica já foi discutida no capítulo 3, porém a análise recaiu sobre como o aluno aplicou as capacidades de análise, planificação mental e síntese e elaborou o conceito de crônica na atividade de criação. Aqui importa discutir questões voltadas ao seu projeto de dizer.

Recobro, então, que a crônica inicial tinha como título *Será possível se acostumar assim?* e abordava, em tom irônico, os comportamentos das pessoas diante “novo normal” imposto pela pandemia, principalmente o sentimento de raiva do narrador, ou seja diante da necessidade de isolar-se em casa e ser privado das coisas que fazia rotineiramente, como ir à escola, praticar esportes e sair com os amigos. A partir das interações com os colegas, das leituras realizadas e dos muitos diálogos comigo, no processo de reescrita o aluno deslocou o seu olhar para questões menos particulares da pandemia e aprendeu a olhar exotopicamente para o outro.

Foi um longo processo, por isso não é possível apresentá-lo na sua totalidade, mas apenas parte dele. Início com um fragmento da terceira versão da crônica, já com o título *Terror Histórico*, para discutir como o aluno foi criando seu enunciado; e parte dos diálogos que dizem respeito a esse trecho, ocorridos por *WhatsApp*, nos dias 23 de fevereiro e 01 de março de 2021.

Isso porque eu reclamava pra caramba de ter que acordar cedo e subir a escada toda a manhã sem ter acordado dos trabalhos, e das notas. Hoje, o ensino on line me joga na cara que naquela época eu era feliz e nem sabia. Se arrependimento matasse, eu vou te falar, eu viraria o próprio subaru porque eu já teria morrido umas 30 vezes. E olha que eu posso estar pegando leve comigo mesmo! (essa, só quem viu o anime vai entender, heim?)

Professora-pesquisadora: *Podemos conversar sobre a ideia desse parágrafo aqui? Vamos ler a primeira frase... O que você quer dizer para o leitor com “subir a escada toda a manhã sem ter acordado dos trabalhos, e das notas”?*

Monteiro Lobato: *Hummm...Falta coisa, né? A gente não acorda dos trabalhos. Eles é que não deixam a gente dormir. KKK. Eu quero dar o tom de ironia, professora, mas ficou confuso mesmo.*

Professora-pesquisadora: [...] E o subaru, que você usa para comparação...Será que todos os seus leitores vão saber do que se trata?

Monteiro Lobato: Eu usei pra falar que eu me arrependo muito, muito de ter reclamado das aulas presenciais, professora. Eu acho que quase todo mundo conhece... Mas aí, quem não sabe não vai querer ficar de fora, né? Acho que vai pesquisar. [...] Mas vou ver o que faço aí (Banco de dados da professora-pesquisadora, diálogo por Whatsapp, 23/02/2021).

[...]

Monteiro Lobato: Professora, estou mandando a crônica para a senhora ler e dar sua opinião, me desculpa a demora, eu estava buscando um jeito de colocar exagero pra ela ficar com esse tom de humor, que eu quero dar pra ela. Eu sabia como colocar o exagero, mas eu não sabia como dizer, sabe? Eu só não estava conseguindo achar as palavras certas. [...] Aí eu também achei melhor explicar sobre o anime, que é pro leitor não ficar sem entender. Eu também tirei a pergunta e a palavra HEIM porque eu estou explicando e não perguntando.

Professora-pesquisadora: E qual a avaliação que faz da sua crônica agora?

Monteiro Lobato: Depois que a gente conversa, eu fico pensando muito nas perguntas que a senhora faz [...]. Acho que ficou melhor. Eu pedi para o Machado de Assis ler e ele gostou [...]. (Banco de dados da professora-pesquisadora, diálogo por Whatsapp, 01/03/2021).

Busco analisar no trecho acima, as falas do aluno Monteiro Lobato e a versão final da crônica *Terror Histórico*, na relação entre estilo do gênero e estilo individual. Parto, então, da ideia de que o estilo é indissociável ao enunciado, ou seja, cada gênero demanda um estilo próprio, que é formado socialmente para atender às especificidades do gênero e dos sujeitos quando fazem uso da palavra. Mas o estilo é também individual - que tem como fonte o coletivo, mas não se limita a ele. Na perspectiva de Bakhtin e Volóchinov, o estilo está na base da interação verbal entre os sujeitos que, por meio de escolhas linguístico-enunciativas, não apenas expressam, mas imprimem suas intenções diante do outro do qual presumem uma resposta.

Nesta perspectiva, considero importante destacar o esforço que o aluno faz para “achar as palavras certas”, para encontrar o tom que quer dar à sua crônica, “[...] eu estava buscando um jeito de colocar exagero pra ela ficar com esse tom de

humor, que eu quero dar pra ela. Eu sabia como colocar o exagero, mas eu não sabia como dizer, sabe? [...]”. Esse exagero de que fala o aluno é o estilo próprio que quer dar à sua crônica.

Para tanto, foi preciso considerar que o enunciado é sempre construído na relação entre interlocutores reais ou presumidos. Por isso, apesar de ter em mente os leitores de mangá, conhecedores da expressão “subaru”, quando questiono “e o subaru, que você usa para comparação... Será que todos os seus leitores vão saber do que se trata?”, o aluno se preocupa em ampliar seu auditório, quando diz “mas aí, quem não sabe não vai querer ficar de fora, né? Acho que vai pesquisar. [...] Mas vou ver o que faço aí”.

E ele fez. Acrescentou o nome do anime RE-ZERO com o intuito de “facilitar a compreensão do leitor. [...] Porque têm muitos animes, professora, mas eu estou falando de um” (conversa por *WhatsApp*, 01/03/20220). E fez mais. Após várias reescritas, a crônica chegou à quinta e última versão como apresento a seguir. Os destaques referem-se às alterações realizadas pelo aluno, entre a terceira e a quinta versões, no parágrafo em discussão e em outros trechos.

Quem diria que o hábito de usar máscaras se tornaria rotina, um comportamento normal, ou como falam por aí, novo normal? Eu nunca imaginei que teria de sair de casa mascarado todos os dias. Na China isso já é comum há bastante tempo, não por conta desse vírus de agora, mas por causa da alta poluição. Pelo menos, eles já estavam bem treinados para o desespero que seria enfrentar essa criatura do mal, também conhecida por Coronavírus. No Brasil, não, a gente só tinha ouvido falar do efeito caótico de uma pandemia nas aulas de História ou visto em filme na TV.

Estava pensando nisso outro dia, enquanto um telejornal despejava uma porção de desgraças no horário nobre. As médias de mortes aumentando numa velocidade assustadora, pessoas perdendo familiares próximos e não podendo fazer nada, apenas chorar... A gente chega a sentir o desespero da pessoa que está sofrendo.

Parece um pesadelo, mas não é. Não dá para acordar e respirar aliviado porque nós podemos pegar esse vírus só de ficar perto de alguém contaminando. Então, o jeito é continuar saindo de casa mascarado, apenas quando for necessário, e tomar banho de álcool setenta quando voltar.

Quando percebi que o negócio é sério mesmo? Assim que as aulas presenciais foram suspensas e passei a estudar em casa, longe dos meus amigos e professores. A maldade desse vírus ataca mais do que a saúde física, ela ataca também as relações sociais, isso está mais que provado. Ficar longe da escola me deixou maluco porque as aulas online não substituem a conversa cara a cara, o ombro amigo e a zoação na hora do intervalo.

Nossa! E pensar que eu reclamava pra caramba de ter que acordar cedo e subir as escadas do bloco B toda manhã para chegar

até a sala 47 sem ter despertado direito... Naquela época eu era feliz e nem sabia. Se alguém fizesse uma mágica e eu pudesse voltar no túnel do tempo, antes deste terror, eu acordaria cedo com um sorriso no rosto todos os dias e subiria as escadas sem reclamar, só pra ver meus amigos e assistir a uma aula ao vivo e em cores. Se arrependimento matasse, eu vou te falar, eu viraria o próprio subaru e já teria morrido umas trinta vezes. E olha que eu posso estar pegando leve comigo mesmo (essa só quem viu o anime ou leu o mangá RE- ZERO vai entender).

Voltei dos meus pensamentos para mais uma notícia na TV, agora de uma festa clandestina com muita gente sem máscara e sem amor à vida. Já passou da hora de levar o vírus a sério, né? No começo teve até gente bem conhecida que andou falando na gripezinha de nada que não duraria tanto tempo, e muitas, mas muitas pessoas mesmo acreditaram nisso também. Deu no que deu, olha aí como estamos hoje: no olho do furacão. Nada a ver acreditar nesse discurso. Então, nada de aglomeração.

Enquanto a matéria apresentada na TV mostrava aquele povo todo bebendo e dançando, pensei na minha vida revirada ao avesso por esse vírus. Foram muitos os sentimentos desde o início: a raiva por ter me tornado um prisioneiro, punido sem ter feito nada de errado; o medo de pegar Covid e morrer ou passar para alguém (isso chega a deixar o corpo frio). Mas o tempo e as experiências me fizeram mudar. Em vez de ficar com vontade de quebrar o que ou quem estivesse na minha frente, ou ainda ficar paralisado pelo medo, hoje consigo focar em outras coisas como desenhar e fazer exercícios físicos.

Fui me acostumando com o novo normal. Até demais. Outro dia mesmo, ao tomar água, me esqueci de que estava de máscara. Claro que acabei me molhando todo e fazendo a maior bagunça no chão da cozinha. Isso também deve ter acontecido com um monte de gente. Ou só eu sou desastrado a esse ponto? Acho que estou sendo carente na minha própria crônica e tentando descobrir se mais alguém fez o mesmo. Kkkkkkk.

Pois bem, o importante é sempre pensar no melhor e ter o máximo de esperança, né?. É como dizem: pensamentos bons atraem coisas boas. Então eu sonho com a vacina para toda a população o mais rápido possível. Quero estar na fila, não liço a mínima de "virar jacaré". Aliás, seria até bem lucrativo porque eu poderia vender meu couro pra fazer bolsas e ganhar um dinheirinho. Brincadeira à parte, tomara que o vírus aprenda a não se meter com a ciência e que, aos poucos, a vida volte ao que era antes, ou quase.

Aí sim, eu vou poder voltar a dar os meus rolés, a ir para a escola presencial, encontrar meus amigos e zoar bastante com eles (de máscara, claro! Porque essa veio pra ficar) e contar para a futura geração a história da pandemia e tudo de terrível que ocorreu.

A vinheta anunciou o fim do telejornal. Hora de dormir e recarregar as energias para mais um dia de pandemia. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Todo enunciado, oral e escrito, primário e secundário, em qualquer campo da interação discursiva é também individual; nesse aspecto, ao tecer as palavras para elaborar sua crônica, o aluno Monteiro Lobato o fez a partir de um querer, um projeto

enunciativo tendo em vista um leitor que gostaria de atingir. Para tanto, ao reescrever, empregou recursos estilísticos que dessem conta da sua intencionalidade. Um deles foi a figura de linguagem denominada hipérbole, empregada para dar a ideia de exagero de que ele fala no diálogo acima.

O trecho “eu viraria o próprio subaru e já teria morrido umas trinta vezes. E olha que eu posso estar pegando leve comigo mesmo” aparece na crônica na terceira versão, mas a versão final traz elementos que possibilitam ao leitor uma progressão de ideias para potencializar a falta que o personagem sente das aulas presenciais por exemplo. O emprego do pronome “nossa!” em forma de interjeição e o trecho “se alguém fizesse uma mágica e eu pudesse voltar no túnel do tempo, antes deste terror, eu acordaria cedo com um sorriso no rosto todos os dias e subiria as escadas sem reclamar” alinhava a linguagem hiperbólica ao motivo de o personagem morrer de arrependimento trinta vezes.

Assim como explica Geraldí, as escolhas linguísticas são feitas com base nas “estratégias de dizer disponíveis em suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo [...]” (GERALDI, 2015b, p. 168). Ou seja, a materialização do enunciado está para além da sua superfície linguística porque atende a determinadas condições enunciativas. Por isso, a cada reescrita, pus-me no diálogo com o aluno, sugerindo novas possibilidades de construção de trechos por meio da negociação de tal modo que ele refletisse sobre suas escolhas. Inicialmente, era frequente a pergunta “está certo, professora?”. No decorrer do processo, as indagações deram lugar a justificativas, como na fala acima “aí eu também achei melhor explicar sobre o anime, que é pro leitor não ficar sem entender. Eu também tirei a pergunta e a palavra HEIM porque eu estou explicando e não perguntando”. Essa conduta revela que o aluno desenvolveu a autonomia no pensar - uma das metas da atividade de estudo - fundamental para a formação da autoria.

O enunciado é único e irrepitível por sua natureza ideológica, inseparável da situação real que o engendrou. Nesse ponto, entendo que o aluno se apropriou de palavras, de discursos, que representam ideologias às quais ele se contrapôs naquele momento: “[...] teve até gente bem conhecida que andou falando na gripezinha de nada que não duraria tanto tempo [...]. Deu no que deu, olha aí como estamos hoje: no olho do furacão. Nada a ver acreditar nesse discurso. Então, nada de aglomeração” ; e mais adiante “[...] então eu sonho com a vacina para toda a

população o mais rápido possível. Quero estar na fila, não ligo a mínima de ‘virar jacaré’”.

O aluno alinhava sua crônica, de ponta a ponta, por fios ideológicos. E mais uma vez ele conta com um auditório para compreender a sua posição valorativa sobre o discurso falacioso que circulou (e ainda circula) nas mídias brasileiras, minimizando a importância das medidas de isolamento social e da vacina como prevenção contra a Covid-19. A palavra “jacaré”, empregada em tom de ironia pelo presidente da república para amedrontar a população com possíveis efeitos perigosos da vacina, ganha um novo sentido e é usada pelo aluno como forma de anular a falsa tese de que a vacina traria mais problemas que benefícios às pessoas. Em tom jocoso, inclusive, ele faz uma brincadeira sobre lucrar com a própria desgraça de virar jacaré – outra crítica a alguns segmentos e classes sociais que, a despeito das desigualdades sociais, potencializadas pela pandemia, acumularam riquezas nos anos de 2020 e 2021.

Ao olharem para a realidade instaurada durante o processo da criação literária, os seis alunos residentes em Ji-Paraná se depararam com uma situação trágica: quase 300 vidas ceifadas pela Covid-19 e pelo descaso do poder público entre dezembro de 2020 e março de 2021 em um município com 130 mil habitantes. E a alta taxa de mortalidade não foi diferente em Ouro Preto do Oeste, Mirante da Serra e Porto Velho, onde residem, respectivamente, Martha Medeiros, Guimarães Rosa e Fernanda Torres. Portanto, as situações cotidianas, como o uso de máscaras e álcool em gel, o distanciamento social, o ensino remoto e a vacina foram trazidas nas palavras desses alunos e, tomadas como signo ideológico, marcaram posicionamentos valorativos. Para discutir sobre isso, trago a crônica escrita por Fernanda Torres *Médico pra quê?*

Importante lembrar que Fernanda Torres, já apresentada no primeiro capítulo desta peça, é uma jovem de posicionamentos firmes; está sempre discutindo questões políticas e sociais veiculadas na internet e na TV a partir de um olhar minucioso e crítico. Isso pode ser constatado em sua crônica, ao abordar o caso do ex-governador de Rondônia Ivo Cassol, quando postou um vídeo nas redes sociais com mais uma “receitinha milagrosa” para curar a Covid. O material viralizou, dando origem a outros discursos, materializados, principalmente, em memes. Em estudo sobre os memes, Furtado (2019, p. 7) se reporta a Volóchinov e a Bakhtin para dizer que

os memes são discursos que nadam contra as correntes que querem nos afogar, nos aprisionar em padrões pré-estabelecidos [...] são discursos sobre discursos, enunciações sobre enunciações, reportando acontecimentos do presente, mas com os olhos voltados tanto para o passado - num retorno de significações - quanto para o futuro - num eterno por vir de ressignificações.

A autora recorre à figura mitológica de Jano Bifronte⁶, também utilizada por Bakhtin (2011), para dizer que os memes reportam acontecimentos do tempo presente, mas também se voltam para o passado para produzir significados; são ambíguos, contraditórios, paradoxais, pois, ao mesmo tempo que causam o riso, provocam reflexões. A aluna, então, dialogou com as vozes circulantes no vídeo e no meme, apresentados nas figuras 16 e 17, e articulou-as aos discursos do presidente da república e do ministro da saúde para construir sua contrapalavra.

Figura 16: Vídeo Raios UV de solda contra Covid.



Fonte: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uUd2jPhWEQk>. Acesso em 18 de maio de 2021.

⁶ Jano Bifronte é um ser mitológico de duas faces: uma delas é voltada para a frente, para o futuro; e outra que se volta para trás, para o passado.

Figura 17: Meme Ivo Cassolda.



Fonte: Disponível em: <https://brasil364.com.br/metido-a-curandeiro-cassol-visto-por-alguns-como-salvador-da-patria-testa-solda-contra-o-coronavirus-e-vira-piada-em-rondonia/>. Acesso em 18 de maio de 2021.

O meme, assim como todo enunciado, dialoga com outros enunciados de alguma forma, pois toca “[...] os milhares de fios ideológicos já tecidos por outros enunciados na consciência ideológica de dado objeto da enunciação em seu acontecimento histórico e social” (FURTADO, 2019, p. 66). E Fernanda Torres teceu sua crônica por esses fios. É que vemos a seguir.

Já vi quase tudo nesta pandemia, inclusive um excelentíssimo senhor fazendo horas extras como médico e prescrevendo tantas receitas pra curar a covid, que já nem é mais 19: evoluiu pra 21, por conta das variantes que perambulam por aí, claro, com a ajudinha de quem não leva a sério esse vírus letal. É, meu povo, a gripezinha já ficou adulta e tem filhos. Ser atleta não é mais vantagem e já não tem mais chá de duas mil ervas que dê jeito de curar tanta gente infectada.

E as receitas milagrosas não param de surgir, elas prometem curar quase todos os males causados pela pandemia. A economia não vai bem? É só não fazer mais lockdown. Hospitais lotados? É só tratar com cloroquina em casa. Aumento no índice de pobreza extrema e pessoas passando fome? É só usar o auxílio emergencial (que ajuda, mas não resolve).

E quando eu achei que já tivesse visto de tudo, aparece uma criatura brilhante com mais uma receitinha. Ao mexer nas redes sociais outro dia, me deparei, estarecida, com um vídeo de um senhor bem conhecido no meio político da região norte, fazendo alarde de uma descoberta incrível. Esse conseguiu superar as besteiras acumuladas pela humanidade no decorrer dos séculos. Pra que cloroquina, ivermectina, vacina e outras inas que existem por aí? Só precisamos de solda. É isso mesmo, solda! Um pouquinho da fumaça e das faíscas e... Pronto. Tudo resolvido. A poção mágica que limpa o pulmão, melhora a respiração e ainda extermina com todas as variantes do coronavírus. Acredita?! Nessa, nem o excelentíssimo pensou.

E não vamos esquecer a receita de outro digníssimo senhor que já administrou a saúde pública: só precisamos ter calma, não tem razão essa angústia toda para a chegada da vacina porque “a logística é simples”. Simples pra quem? Logística cura doenças? É cada coisa. E o pior é que tem gente que acredita nesses mimimis.

Deixando a ironia um pouco de lado, vou falar seriamente... Perdão, não vou, é mais forte que eu. Médico pra que, se todo mundo pode dar pitaco na saúde? Acho até que vou marcar uma consulta com o meu prefeito... Será que ele tem espaço na agenda? (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021)

Já no primeiro parágrafo, ela busca nos discursos ideológicos do cotidiano brasileiro, no ano de 2020 e 2021, os elementos necessários para criticar a ações do presidente da república, moldando seu enunciado com um tom irônico. No entanto, quando se dirige a ele como *excelentíssimo senhor*, reporta-se à Covid-19 como *gripezinha* e, dirigindo-se à classe popular, utiliza o vocativo *meu povo*, provoca no leitor mais que o riso.

Ela chama a atenção para esse senhor a quem ela responsabiliza pela evolução da doença, pois foi em virtude da sua postura negacionista e do descrédito em relação à ciência, reiterado em seus discursos, que o vírus chegou ao que ela chama de versão Covid-21, fazendo alusão ao ano de 2021. O final do parágrafo “[...] não tem mais chá de duas mil ervas que dê jeito de curar tanta gente infectada”, questiona a voz que defende o uso de medicamentos não eficazes contra a doença. A voz do excelentíssimo senhor volta à arena de palavras para novo embate no parágrafo seguinte.

A ideia de que as receitas prescritas não atendem ao rigor científico é reforçada pelo adjetivo *milagrosas* logo no início do parágrafo: “e as receitas milagrosas não param de surgir, elas prometem curar quase todos os males causados pela pandemia”. Posteriormente, a autora faz perguntas que remetem diretamente aos problemas enfrentados, em especial, pela classe pobre durante a pandemia, e as responde com as falas do senhor que representa o Estado brasileiro: “a economia não vai bem? É só não fazer mais lockdown. Hospitais lotados? É só tratar com cloroquina em casa. Aumento no índice de pobreza extrema e pessoas passando fome? É só usar o auxílio emergencial (que ajuda, mas não resolve)”.

Ela não apenas reproduz a palavra alheia, mas oferece sua contrapalavra ao empregar o advérbio *só*, entoando, ironicamente, um sentido de que os problemas físicos, emocionais, econômicos e sociais oriundos da Covid-19 podem ser resolvidos com ações simplistas. Ao usar tal recurso expressivo, a autora atribui a

ele uma entonação valorativa, já que a escolha do advérbio em questão estabelece uma relação com o contexto verbal, assim como dá pistas para outros elementos que poderão ser mobilizados para a compreensão da crítica política que faz ao longo da crônica.

Ao abordar o problema da percepção avaliativa do discurso alheio, Volóchinov (2018, p. 254) diz que “o enunciado alheio é percebido não por um ser mudo [...], mas por um ser humano repleto de palavras interiores” as quais, segundo o autor, são tomadas das suas vivências. Explica ainda sobre as várias percepções que um sujeito pode ter do discurso alheio ao trazê-lo para o seu próprio discurso. No caso da aluna Fernanda Torres, a dinâmica da mútua orientação entre o seu discurso e as vozes com quem dialoga, ocorreu por um processo diametralmente oposto, pois ela intenta apagar os contornos da palavra alheia.

A percepção da aluna em relação ao discurso alheio e a forma como articula as vozes dos políticos com os quais dialoga no texto é aguçada. No trecho “Pra que cloroquina, ivermectina, vacina e outras inas que existem por aí? Só precisamos de solda”, a aluna vai além do “chá de duas mil ervas” e traz elementos explícitos do discurso que se opõe às orientações da OMS e defende medicamentos farmacêuticos sem eficácia comprovada para depois apresentar uma receitinha ainda mais simples, barata e acessível: a solda.

Nesse mesmo parágrafo, a aluna ainda provoca a outra voz, trazida logo no primeiro parágrafo, ao dizer que a receitinha da solda é superior às prescritas pelo excelentíssimo senhor. Destaque para o substantivo *receitinha* flexionado no grau diminutivo, que também entra no jogo de sentidos pretendido pela aluna. Importante destacar a primeira pessoa do plural empregada pela autora para colocar-se ao lado do leitor: como que numa conversa informal, ela pergunta se ele acredita no discurso político (poção mágica). Embora o cronista “seja de carne e osso, de nervos e músculos, e nunca personagem ficcional, ele representa um ser coletivo com quem nos identificamos e através de quem procuramos vencer as limitações do nosso olhar” (SÁ, 1985, p. 15), desse modo, ao optar por essa flexão em número e pessoa, ela faz ecoar também outras vozes convergentes à sua.

É importante comentar como a aluna alinhava os enunciados para construir o tom do seu projeto de dizer, valendo-se do jogo semântico da ironia, que atravessa a crônica do primeiro ao último parágrafo para penetrar no discurso político, como se pode ver ao final: “médico pra que, se todo mundo pode dar pitaco na saúde? Acho

até que vou marcar uma consulta com o meu prefeito... Será que ele tem espaço na agenda?”.

A palavra ironia vem do grego *eironeia*, que remete à dissimulação (FIORIN, 2011); ao empregá-la, como no trecho acima, esse fingimento de dizer uma coisa para dar a entender exatamente o oposto consiste num enunciado, pois é utilizada para criar sentidos que vão do gracejo, até o sarcasmo, passando pelo escárnio, pelo desprezo, entre outras intenções do autor. Ritter (2009, p. 14) destaca que

na crônica, o tom humorístico, irônico e desprezioso do autor funciona como o lugar do estabelecimento e da ancoragem da entonação do gênero (um tom autorizado) e da sua atitude valorativa. Como sabemos, atrás da ironia existe um jogo político e ideológico onde se permite que as críticas sociais, as depreciações, as difamações sejam feitas sem causar muita tensão entre os interlocutores. Assim, podemos considerar que a finalidade discursiva se orienta para a reflexão do interlocutor, via provocação do riso.

Nesse ponto, chamo a atenção também para o emprego da palavra onomatopaica *mimimis*, que se tornou, atualmente, um bordão no discurso político da extrema direita no Brasil, durante a pandemia. Para discuti-la no discurso da aluna, apoio-me em uma passagem da obra *Marxismo e Filosofia da Linguagem*:

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis e assim por diante. *A palavra está sempre repleta de conteúdo e de significação ideológica ou cotidiana.* É apenas essa palavra que compreendemos e respondemos, que nos atinge por meio da ideologia ou do cotidiano. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 181, destaque na fonte).

A palavra, como sinal gráfico, é incolor e só adquire tonalidade quando se torna enunciado. Isso porque os sentidos não são claros na palavra em si, mas nos contextos dialógicos em que é inserida. É o que ocorre com o termo *mimimi* que, no contexto político atual remete ao choro, sendo normalmente usada na tentativa de diminuir a manifestação de ideias de uma pessoa e de menosprezar as questões que envolvem a pandemia. Ao colocar essa palavra na arena discursiva, a aluna a utiliza como signo ideológico para fazer uma crítica aos discursos desse grupo. O sentido constituído para a palavra *mimimis*, então, remete a mentiras, falácias, à negação da ciência e politização da doença.

Como já dito, o contexto extraverbal incide diretamente sobre o dizível. Isso porque “a situação extraverbal não é tão somente a causa externa do enunciado,

nem atua sobre este com força mecânica externa [...] *a situação forma parte da enunciação como a parte integral necessária de sua composição semântica*” (VOLOCHÍNOV, 2013, 79, destaque na fonte). Nessa perspectiva, o centro organizador dos enunciados da aluna se encontra no seu meio social; por isso nas escolhas das vozes com as quais dialoga, na forma como oferece sua contrapalavra a elas e como se dirige ao leitor estão implicados elementos sógnicos e movimentos que não tiveram origem na sua consciência, mas dependeram do acervo social dos signos já existentes.

A interdiscursividade contida na crônica de Fernanda Torres reforça a ideia de que é pela e na interação tensa com as vozes sociais, a partir de um tema (pensamento) comum, que dois ou mais enunciados se confrontam, se completam, se digladiam, se tocam; e, desse modo se relacionam dialogicamente. Quando pensamos o signo ideológico como matéria-prima para a criação literária, não há outra forma de conceber a linguagem senão de natureza social, dialógica e complexa, historicamente real, plurilíngue, fervilhante de palavras futuras e passadas; e os alunos desta investigação realizada, senão como autores reais de crônicas. Saliento que, mesmo abordando temas pitorescos, leves e aparentemente ingênuos, como o amor e a amizade, e utilizando a linguagem informal, próxima de uma conversa despreziosa com amigos na calçada em fim de tarde, os alunos formaram a autoria nessa perspectiva. É o que discuto na sequência.

4.1.2 Amor, amizade e outras coisas importantes da vida: miudezas do cotidiano

O olhar do cronista deve ser de sensibilidade para captar o amor, a amizade e outras coisas importantes que se perdem no emaranhado da vida. Essas coisas – os temas reais - podem até ser invisíveis aos olhos de muitas pessoas, mas não para o cronista. Ele até pode transmitir a aparência de superficialidade para desenvolver um tema como se o tivesse encontrado por força do acaso. No entanto, como atesta Sá (1985, p. 9-10),

[...] o escritor sabe que o acaso não funciona na construção de um texto literário (e a crônica também é literatura), pois o artista que deseja cumprir sua função primordial de antena do seu povo, captando tudo aquilo que nos outros não está aparelhado para depreender, terá que explorar as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias

(mas não gratuitas e ocasionais), descortinando para o leitor uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo.

Desse modo, engana-se quem pensa que a crônica destina-se apenas ao entretenimento e que sua elaboração é simplista, pois a simplicidade por si mesma não é suficiente – “é uma arte difícil essa, de dizer tudo, não dizendo nada” (ALENCAR, *apud* CHALHOUB; NEVES; PEREIRA, 2005, p, 11). Ao contrário, ao abordar temas densos com leveza ou explorar microscopicamente um tema singelo, o cronista sempre o faz com os recursos linguísticos empregados a serviço dos sentidos que constitui a partir do seu lugar no mundo.

Portanto, no processo de criação de crônicas, foi necessário que os alunos pensassem nos elementos estilísticos para conferir um efeito estético ao texto para além da palavra dicionarizada. Toda decisão foi tomada de forma consciente, pois “cada história é contada segundo os interesses daquele que narra; todo fato tem sempre suas versões; é inescapável que opinemos quando pretendemos descrever, até pela seleção lexical que fazemos ao falar de algo [...]” (GERALDI, 2015a, p. 76).

As escolhas dos signos para enunciar foram determinadas, em todas as crônicas, pela relação dos alunos com seus interlocutores - o público a que o enunciado foi endereçado. Isso implica que, mesmo na ausência física dos indivíduos, foi possível projetar uma representação valorativa destes nos enunciados. Isso porque, como postulam Bakhtin e Volóchinov, ao enunciarmos, jogamos com valores ideologicamente pré-estabelecidos, e essa projeção é orientadora para a seleção, organização e distribuição dos signos verbais e não verbais no enunciado. Na esteira dessa ideia, apresento a crônica *O dia em que descobri quem é São Brás*, da aluna Veríssimo.

Era domingo, domingo não, domingão. Horário de almoço de encher a pança, como diz a dona Mariquinha, minha avó. Kamilla, minha irmã, despulpava cupuaçu para fazer um delicioso suco. Eu diria que é o melhor suco do mundo. Ops!!! Mil perdões, querido leitor, por não lhe apresentar essa maravilhosa fruta. Talvez não a conheça, é típica da região norte, com muitas sementes dentro e uma polpa carnosa, azedinha.

Você deve estar se perguntando como uma coisa assim se transforma num suco delicioso. Pois é, se transforma. E fica uma loucura, dá até pra fazer com leite, é só acrescentar umas colherinhas de açúcar e pronto!

Minha irmã estava despulpando as frutas, concentrada para não cortar o dedo. É que geralmente usamos uma tesoura pontiaguda para separar a semente da polpa, então ela estava tomando cuidado.

De cima de um banquinho de madeira, Pietro, meu sobrinho e primogênito da kamilla, espichava a mãozinha na tentativa de pegar os pedacinhos da polpa para comer. E olha que não é docinha. Quem já comeu, sabe. Mas Pietro gosta. Ele é muito levado, só tem três aninhos, um toquinho de gente, pequenininho, gordinho, ainda fala tudo torto, faltando letras e tem uma curiosidade enorme.

- Titia, ki isso? – Apontou para a vasilha.

- Isso é semente, Pietro.

Respondi no automático, sem prestar atenção e voltei a conversar com minha avó, que estava cozinhando no seu amado fogão à lenha. Minha irmã foi para pia lavar as mãos. De repente ouvi o Pietro falar.

- Cumê...

- Hum.... Comer – pensei.

Tá ligado naquele primeiro pensamento que vem quando você escuta a palavra “comer”? Aquele que ecoa na sua cabeça: “Comer o quê? Hum... também quero!” Esse mesmo!

- Comer o quê? Meus Deus, Pietro, não pode comer semente!

E aí começou a cena de desespero.

Ele se engasgou e começou a ficar vermelho. Minha irmã, com os olhos cheios de lágrimas, tremia igual vara verde. Foi comida queimando, água na torneira vazando, minha irmã batendo nas costas do Pietro. E minha avó gritando:

- São Brás! São Brás!

E a semente saiu da goela do Pietro. Que susto, viu!

Depois do apuro, perguntei:

- Vó, o que é São Brás?

- É um santo. - respondeu rápido, com ponto final, como se quisesse parar por ali.

- Santo de quê? - insisti.

Ela me olhou surpresa, depois pigarreou como que para ganhar tempo e então me disse

- Era o que meus pais falavam quando alguém se engasgava na minha casa.

Muito curiosa, fui ao queridinho google e pesquisei o que era São Brás. Descobri que foi um médico de gargantas. Ele viveu há muitíssimos anos e ficou conhecido como Santo São Brás depois de desengasgar uma criança que estava com um espinho de peixe entalado na garganta. Por isso, naquela época, quando alguém se engasgava, chamava logo o santo São Brás. E dava certo.

Minha avó não sabia nada disso, ela apenas ouviu contar e vivenciou situações iguais, onde as pessoas gritavam por São Brás e aprendeu sem saber o que era.

Esse episódio aconteceu já há algum tempo, mas sempre me recordo dele porque me despertou a atenção para a cultura humana. Muitas vezes reproduzimos o que aprendemos, porque nossos pais ou avós também fizeram a mesma coisa. Quem nunca desvirou um pé de chinelo para evitar a morte da mãe? Ou ficou feliz da vida por ter encontrado um trevo de quatro folhas? Engraçado como também embarcamos nisso, sem saber por que estamos fazendo. É uma questão de cultura, passada pelas gerações.

Bom, voltando ao Pietro, não sei se foi a fé da minha avó no santo São Brás que nem conhecia, se foi misericórdia de Deus, só sei que ele se desengasgou e queria comer mais sementes. (Banco de dado da professora-pesquisadora, 2020)

A linguagem informal, como se fosse uma conversa entre amigos, é caracterizada pelo modo como a autora articula os elementos constitutivos do gênero, logo no primeiro parágrafo, em especial por elementos linguísticos, como “domingão” e “pança”. Ela seleciona, ainda, uma interjeição muito comum na oralidade “ops!!!”, para expressar o pedido de desculpa da voz que narra a situação cotidiana. Posteriormente, ela dialoga abertamente com o leitor, por meio do vocativo “querido leitor”, e pede “mil perdões” por não ter apresentado a ele “essa maravilhosa fruta”, referindo-se ao cupuaçu como fruta da região norte. O conjunto desses elementos já dá o tom no primeiro parágrafo: a autora emprega o coloquial para puxar conversa com o leitor. Entretanto, não o faz como transcrição exata de uma frase colhida no seu cotidiano, mas como

[...] a elaboração de um diálogo entre o cronista e o leitor, a partir do qual a aparência simplória ganha sua dimensão exata. O dialogismo, assim, equilibra o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como elemento provocador de outras visões do tema. (SÁ, 1985, p. 11).

Os recursos estilísticos empregados por ela não são aleatórios, ao contrário, estão repletos da intencionalidade, confirmando que “a palavra tomada isoladamente, como fenômeno puramente linguístico, não pode ser verdadeira, nem falsa, nem atrevida, nem tímida” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77). Ela própria justifica suas escolhas quando interpelada por mim sobre o emprego do vocativo no primeiro parágrafo: “eu quero que o leitor da minha crônica sintá-se bem recebido no meu texto, professora, que é pra ele ter vontade de ler tudo [...], por isso chamo de querido logo de cara” (encontro virtual, 13/10/2020).

Para Bakhtin (2019, p. 23), “as formas gramaticais não podem ser estudadas sem que se leve em conta seu significado estilístico. Quando isolada dos aspectos semânticos e estilísticos da língua, a gramática inevitavelmente degenera em escolasticismo”. Assim como Volóchinov (2018), o autor critica os estudos empreendidos pela linguística à sua época, alegando que não contemplavam os fenômenos dialógicos da linguagem, por isso defende a instauração de uma estilística metalinguística, voltada para as questões discursivas que superam os limites da linguística. A estilística deveria, então, basear-se não apenas e nem tanto na linguística, quanto na metalinguística, que estuda a palavra no campo

propriamente dito da comunicação dialógica, ou seja, no campo da vida autêntica das palavras (BAKHTIN, 2015, p.232).

Apoio-me nesse pensamento para compreender, dentre outros recursos empregados pela aluna, a expressão “mil perdões” que, segundo ela, “é mais uma forma de ser educada e pegar o leitor pela simpatia”. Se o numeral for tomado em sentido literal, isolado da intencionalidade da autora e da relação dialógica que pretende empreender com o leitor, a expressão poderia causar estranheza, pois seria impossível repetir o pedido de perdão por tantas vezes. Ao empregar a linguagem hiperbólica “mil perdões”, no entanto, a autora intenta, segundo ela “mexer com os sentimentos do leitor” que ela quer “pegar” para si, ou seja, quer cativá-lo, que lhe seja fiel.

Quanto à ideia de se apresentar o cupuaçu ao leitor, surgiu quando Veríssimo leu sua crônica no encontro virtual. Como de praxe, estimulei os alunos a fazerem perguntas para o texto e para a autora. Abaixo, apresento um fragmento do diálogo que sucedeu à leitura, em 13/10/2020.

Vanessa Bárbara: *Eu gostei bastante. Eu também usei o “querido leitor” na minha crônica. Acho que prende a atenção.*

Professora-pesquisadora: *É sempre importante pensar no leitor, né? Nós faremos doação do livro às escolas do município e às unidades do IFRO. Também tem os parentes e os amigos de vocês... E ainda há o E-book, que nós podemos disponibilizar em plataformas virtuais...*

Veríssimo: *Então não dá pra saber ao certo, né? Tem que pensar em vários leitores.*

Fernanda Torres: *Heim, será que todo mundo conhece cupuaçu? [...]. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).*

Na ocasião desse diálogo, ainda não havíamos pensado na postagem das crônicas no perfil @momentoscronicados, mas a ideia de usar a linguagem para enunciar tomando o outro como referência já se fazia presente nas discussões, corroborando Volóchinov quando diz que “a palavra é uma ponte lançada entre mim e os outros. Se uma extremidade dessa ponte se apoia em mim, outra se apoia no meu interlocutor” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 127). Essa orientação da palavra em função do interlocutor é essencial. Na realidade, toda palavra comporta duas faces, pois é determinada tanto por quem procede, como pelo fato de que se dirige a alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Assim, ao reescrever sua crônica, a aluna decidiu apresentar uma descrição do cupuaçu, acrescentando adjetivos que representam seu modo de pensar para potencializar a importância da fruta característica da região norte, como no trecho “maravilhosa fruta”, em que a aluna contraria a regra geral de aplicação de adjetivos e o emprega antes do substantivo, intencionalmente, para qualificar a fruta a partir do seu ponto de vista. E por que faz isso? O cupuaçu está presente na mesa do rondoniense assim como o pinhão faz parte do dia a dia do sulista; é uma questão cultural e econômica. Entretanto, consciente das singularidades do gênero, a autora não apenas traz informações, mas o faz por meio de recursos de linguagem, buscando por um tom leve e bem-humorado para compor o seu estilo.

Outro recurso utilizado foi o discurso direto, trazendo para o texto algumas vozes, como a da avó. A primeira frase do diálogo entre os personagens “Vó, o que é São Brás?” relaciona-se ao título e aguça o interesse do leitor que não conhece ainda a história do santo.

A resposta da avó, de que apenas reproduzia o que ouvia dos pais, aliada ao trecho “Muito curiosa, fui ao queridinho google e pesquisei o que era São Brás. Descobri que foi um médico de gargantas”, forma a deixa para a construção do último parágrafo em que Veríssimo busca a reflexão sobre a cultura popular, colocando-se ao lado do leitor ao empregar verbos e pronomes flexionados na primeira pessoa do plural. As perguntas foram colocadas estrategicamente no miolo do parágrafo de forma a causar certa afinidade do leitor com Dona Mariquinha, que leva adiante aspectos da cultura passada por gerações anteriores. Após o adjetivo “engraçado”, a aluna explica que é uma questão cultural: “muitas vezes reproduzimos o que aprendemos, porque nossos pais ou avós também fizeram a mesma coisa. Quem nunca desvirou um pé de chinelo para a mãe não morrer? Ou cortou volta da escada para evitar o azar?”

Ao analisar o fragmento acima exposto e o que fala a aluna sobre suas escolhas, torna-se evidente que estas ultrapassam a dimensão lexicográfica, comprovando que as palavras foram tomadas por ela sob três aspectos: “[...] como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém, como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados [...] e como a *minha* palavra [...] (BAKHTIN, 2016, p. 53). Parto dessa ideia para entender que a aluna conseguiu formar um estilo individual por meio das suas palavras próprias, tomadas do sistema da língua, enquanto fenômeno linguístico, mas que, na relação com o outro e

embebidas por questões valorativas, ganharam uma dimensão ideológica, confirmando que

[...] o estilo do poeta não nasce do *estilo dos eu discurso interior incontrolável*, este último é o produto de toda a sua vida social. “O estilo é o homem”, mas podemos falar que o estilo é, pelo menos, dois homens, mais precisamente o homem e seu grupo social na pessoa do seu representante autorizado, ou seja, o ouvinte que é um participante constante do discurso. (VOLÓCHINOV, 2019, p. 143)

Se o estilo está estreitamente ligado ao homem e seu grupo social, é preciso considerar também a autoria colada nesse processo. Enfatizo que o tema colhido no cotidiano revela o diálogo com os outros, de quem a aluna tomou emprestadas as palavras e para quem ela as dirigiu, além disso, o modo como selecionou e organizou os elementos do seu enunciado refratam a sua visão de mundo sobre a cultura humana. Entendo, assim, que a linguagem dialógica, alteritária e ideológica usada de modo crítico-reflexivo pela aluna para compor seu estilo individual possibilitou-lhe ocupar o lugar se autora no processo de criação.

Ao abordar a linguagem dialógica, reforço que o vocábulo *diálogo* significa na sua acepção, entre outras coisas, solução de conflitos, entendimento, busca de acordo. Todavia, em Bakhtin (2011), esse termo tem outra acepção: as relações dialógicas podem ser contratuais ou polêmicas, de convergência ou de divergência, de avença ou de desavença.

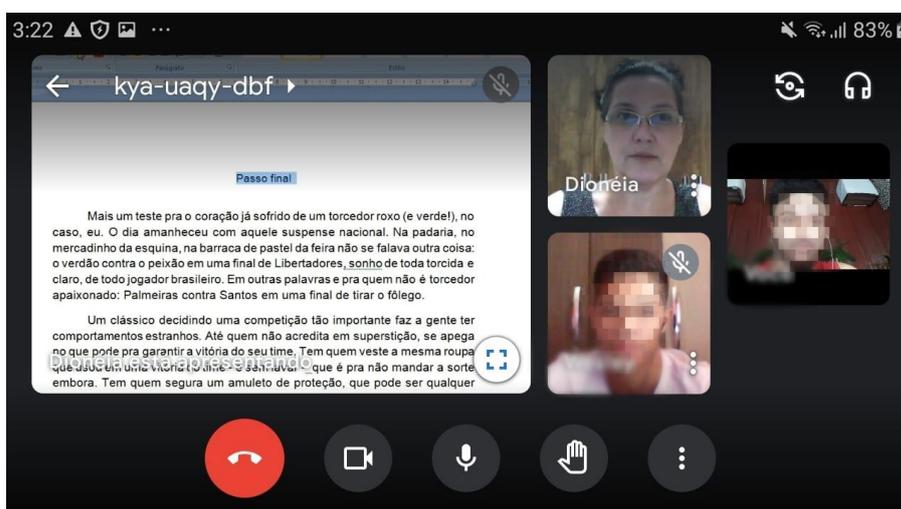
Para compreender o enunciado como “aquilo que de alguma maneira emana um sentido” (FREITAS, 2010, p. 9), é necessário reportar a Bakhtin e a Volóchinov para o entendimento do conceito de sentido e significado. Para os autores, o significado possui natureza relativamente estável e pode ser visto como um processo produzido continuamente pela sociedade em sistemas de ações muitas vezes cristalizadas, a exemplo, as definições encontradas em um dicionário. Já o sentido, é construído por meio das experiências sociais individuais nas relações sociais, portanto, são moldados pela cultura.

Tratando da linguagem, cuja matéria-prima é a palavra tomada como enunciado, Volochínov e Bakhtin (2019, p. 29-94) postulam que os sentidos são construídos pela palavra minha, que antes já foi de outrem, pois “[...] a vida da palavra está na passagem de boca em boca e [...] para perceber a enunciação outra, não há um ser mudo, vazio, sem palavras, mas um ser humano que está cheio, interiormente, de palavras” (BAKHTIN, VOLOCHÍNOV, 2019, p. 29-94). É justamente

no dinamismo, no uso que se faz da palavra que o falante rompe com a estabilidade verbal gerada pelo significado e as palavras vão ganhando sentido a cada uso concreto. Logo, é nas situações de uso concreto da linguagem que o sentido é constituído. Sem o diálogo, a intenção, a posição axiológica, a contrapalavra, o sentido se torna matéria morta.

Dessa forma, os sentidos ecoam, confrontam-se nas vozes a que a enunciação concreta responde, antecipa ou ignora a partir das significações sociais no contexto em que o experimento foi desenvolvido. Esses sentidos emergiram em vários pontos deste texto, como na situação observada no dia 29/03/2021, conforme apresento a seguir.

Figura 18: Reescrita da crônica *Passo Final*.



Fonte: Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021.

A situação extraverbal do diálogo foi um encontro na plataforma pelo *Google Meet* em que o aluno Machado de Assis, fez mais uma leitura da crônica *Passo Final* e a revisão geral para envio do protótipo do livro de crônicas à editora, como mostra a figura 18. Abaixo, apresento o trecho em discussão e, posteriormente, um recorte das interações entre os alunos.

Um clássico decidindo uma competição tão importante faz a gente ter comportamentos estranhos. Até quem não acredita em superstição, se apega no que pode para garantir a vitória do seu time. Tem quem veste a mesma roupa que usou em uma vitória do time - e sem lavar - que é pra não mandar a sorte embora. Tem quem segura um amuleto de proteção, que pode ser qualquer coisa com o desenho do timão. Tem até quem faz a oração da vitória – por menos que se admita isso, cada torcedor tem a sua. O que vale é se apegar na fé no dia do jogo.

Monteiro Lobato: Gostei do “timão”, heim?

Machado de Assis: Vixi! Acho que é bom trocar “timão” por outra coisa. Essa parte aí, professora... “Tem quem segura um amuleto de proteção, que pode ser qualquer coisa com o desenho do timão. O que vale é se apegar na fé no dia do jogo”.

Monteiro Lobato: Ah, não! Essa parte está a mais legal. (risos).

Machado de Assis: Nããã! (risos) Vão pensar que eu estou falando do Corinthians. Isso é uma afronta pro meu Palmeiras. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Para entendermos a palavra *timão* como um elemento estilístico, é preciso considerar a posição axiológica dos alunos participantes da interação verbal exposta acima. Dito de outro modo, quem são esses alunos e como compreendem essa palavra? Por isso, uma informação é importante para que se tenha compreensão dos sentidos: o aluno Machado de Assis é palmeirense, e seu interlocutor é corintiano.

A palavra *timão*, questionada por Monteiro Lobato, pode representar apenas o aumentativo da palavra *time*, mas ao banhar-se na cultura futebolística, passa a ter sentido diferente, confirmando a ideia de que a palavra na vida, com toda evidência, não se centra em si mesma. Surge da situação extraverbal da vida e conserva com ela o vínculo mais estreito. E mais, a vida completa diretamente a palavra, que não pode ser separada da vida sem que perca seu sentido. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 77). Nas palavras de Miller (2015, p. 118),

[...] sendo cada enunciação particular produzida segundo as necessidades do enunciador, pela construção de sentidos próprios de cada sujeito e apropriados à situação interativa com o outro, o processo de compreensão do que é ouvido ou lido, bem como o processo de produção do que será ouvido ou lido por outro sujeito constituem momentos em que está em jogo a produção de sentidos, o comprometimento dos interlocutores com seus próprios discursos e com as consequências que eles produzem para a vida dos participantes da situação interativa.

Os sentidos, vistos assim, “são sempre associações, liame, tecedura do aqui e agora com o já dito, com o já conhecido, que recebe das circunstâncias interlocutivas novas cores e novos sentidos” (GERALDI, 2015b, p. 81). No processo de criação da crônica, nas versões anteriores, o autor empregou a palavra, segundo ele, com o intuito de atribuir ao time do Palmeiras uma ideia de superioridade em relação aos demais times.

Porém ao ouvir a avaliação do interlocutor, substituiu a expressão empregada no grau aumentativo pela mesma palavra flexionada em grau normal: “vou deixar só time mesmo, professora, pra ninguém entender errado”, atendendo à ideia de que

uma enunciação concreta (e não uma abstração linguística) nasce, vive e morre no processo de interação social dos participantes do enunciado [...] Ao arrancar a enunciação deste chão real que a alimenta, perdemos a chave que abre o acesso à compreensão tanto de sua forma, quanto de seu sentido [...]. (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86).

A escolha de outra palavra é feita quando o aluno considera o outro. Essa percepção implica o fato de que o estilo depende também do modo como o autor percebe e compreende seu leitor e de como presume uma compreensão do eu enunciado. Para Bakhtin (2016) essa relação é fundamental para a constituição do estilo, em especial do autor, porque torna a palavra preta de valorações dos sujeitos. Outro aspecto relevante evidenciado nesse diálogo é que ele reforça a ideia de que, na criação literária, como lembra Zilberman (2001, p. 51),

Personagens, coisas, sentimentos, espaço e até o tempo aparecem de forma inacabada e descontínua, exigindo necessariamente a intervenção do leitor. Ele completa as lacunas colocadas pelo texto, tornando-se coparticipante do ato da criação.

Com a coenunciação do colega, o aluno Machado de Assis compreendeu que precisava selecionar uma palavra que não colocasse em descrédito o seu time do coração. Para se constituir autor, é preciso, também, considerar que se escreve para alguém. Nesse aspecto, Geraldi (2015a) aventa que é fundamental assumir o papel de sujeito discursivo, conseqüentemente, uma relação de alteridade com o outro; e isso só é possível com a participação desse outro e a transformação de ambos – no caso do autor e do leitor. A seguir, a crônica *Passo Final* na sua última versão.

Mais um teste pra o coração já sofrido de um torcedor roxo (e verde!), no caso, eu. O dia amanheceu com aquele suspense nacional. Na padaria, no mercadinho da esquina, na barraca de pastel da feira não se falava outra coisa: o verdão contra o peixão em uma final de Libertadores, sonho de toda torcida e claro, de todo jogador brasileiro. Em outras palavras e pra quem não é torcedor apaixonado: Palmeiras contra Santos em uma final de tirar o fôlego.

Um clássico decidindo uma competição tão importante faz a gente ter comportamentos estranhos. Até quem não acredita em superstição, se apega no que pode para garantir a vitória. Tem quem veste a mesma roupa que usou em uma conquista do time - e sem lavar - que é para não mandar a sorte embora. Tem quem segura um amuleto de proteção, que pode ser qualquer coisa com o desenho do clube. Tem até quem faz a oração da vitória – por menos que se admita isso, cada torcedor tem a sua. O que vale é se apegar na fé no dia do jogo.

E não foi diferente comigo. Lá estava eu já com a cabeça na partida de logo mais. Fiz meu check list pela décima vez. Bandeira, ok. Camiseta, ok. Faixa verde amarrada no braço, ok. Sala arrumada, também ok. Sentei-me no melhor lugar do sofá pra não perder nenhum lance.

- Eita! O jogo nem começou, planeta terra chamando, Fernando! Estou falando com você – era minha mãe com a bacia de pipoca, sentando ao meu lado, enquanto o restante da família se esparramava pelo chão nas almofadas.

Verdade, faltavam alguns minutos ainda, mas todo mundo já estava no clima de jogo. A TV mostrava a imagem do campo, dos jogadores, da comissão técnica e da arquibancada deserta. A pandemia fez o torcedor ficar em casa, mas não ia tirar o gostinho da gente ver um jogão pela telinha. E lá estava eu, preocupado com o desempenho do verdão amado. Na semifinal, dezessete dias antes no Allianz Parque, quase tive um treco. Ô, sufoco! Jogo sofrido, mas Palmeiras é Palmeiras e, como sempre, na raça. Passou. Só que o jogo não tão bem jogado na semifinal, ainda atormentava minha cabeça.

- Santos está bem, Marinho e Soteldo comendo a bola... Vão dar um trabalho danado. Vixe! – Falei bem baixinho, pra não chamar energia ruim quando mais uma bola do Santos passou perigosamente perto da trave do Palmeiras.

- Hoje é dia! O peixão do seu vô ou seu Palmeiras, Fernandinho? - minha vó perguntou em risos.

- É do Palmeiras, vô, anota aí. Aproveita e dá um beijo na bandeira pra trazer sorte e depois bota a máscara de novo. Tem que se cuidar, vizinha.

O jogo começou e eu, roendo as unhas e comendo pipoca, grudei os olhos em cada passe dos jogadores, e em cada gesto do juiz também. Não podia perder nenhum lance, nenhum sinalzinho qualquer. Em dia de final, tudo pode acontecer. Pra ter o que levar pra conversa com os amigos, tem que prestar atenção.

O time estava mais cauteloso. A cada ataque do Santos, quase uma parada cardíaca!!! Além de ser torcedor fanático, tinha apostado cinco reais com meus amigos. Se eu acertasse, ganharia cincão de cada um, ou seja, vinte e cinco reais no bolso, porque só eu acreditei no Palmeiras.

- Defende, meu goleiro, defende! Vamos, zagueiro, tira daí - dei um pulo do sofá, a bacia voou pelos ares e espalhou pipoca pela sala toda.

Suspense no jogo, cada time estudando seu adversário. Isso acaba com a sanidade mental do torcedor. Eu já não tinha unhas e sem querer, estava roendo o cantinho da almofada, até minha mãe brigar. Parecia que seria decidido na prorrogação ou nos pênaltis... Até que o treinador decidiu fazer uma mudança na equipe. Critiquei, é claro, porque todo torcedor que se preze é também treinador. Aliás, a gente sempre sabe mais que ele. Achei que o treinador tivesse estragado o jogo.

O desespero foi aumentando. Bola pra cá, rola pra lá, chute bem forte, até que... Minutos depois o gooooo! Acredita que foi do herói inesperado? Aeeee, hora de zoar os amigos que estavam secando meu time. Sem desmerecer o adversário, claro, que fez uma campanha incrível.

Final de jogo. Que felicidade imensa gritar “é campeão!” e correr com a bandeira pela casa. Até arrisquei ir ao portão pra ver se encontrava alguém, mas minha mãe logo alertou que não podia fazer aglomeração. A alegria era tanta que nem liguei de não sair, mas quem disse que eu não ia comemorar? Peguei meu celular, fiz um vídeo e postei no Instagram.

- É do Palmeiras, é do Palmeiras!!! Não é todo dia que a gente tem a oportunidade de gritar “é campeão”, né meus rivais? A taça da Libertadores é obsessão, tem que jogar com a alma e com o coração. Olé! Olé!

Minha vó sempre diz “nunca coloque o carro na frente dos bois, um passo de cada vez”. E olhe que ela tem razão! O título veio jogo após jogo, um passo depois do outro. Foi muita emoção, viu? Não dá nem pra explicar direito, faltam palavras. Joelmir Beting, um jornalista renomado, disse uma vez que explicar a emoção de ser palmeirense a um palmeirense é totalmente desnecessário. E a quem não é palmeirense, é simplesmente impossível. E ele está certíssimo. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

O sentido não se limita ao reconhecimento da palavra, ao contrário, é construído a partir do todo, pois “o sentido da palavra é inteiramente determinado pelo seu contexto” (VOLÓCHINOV, 2017, p. 195). Ao lidar com os sentidos da palavra *timão*, substituindo-a por *time* e *clube*, como e vê no trecho “tem quem veste a mesma roupa que usou em uma conquista do time - e sem lavar - que é para não mandar a sorte embora. Tem quem segura um amuleto de proteção, que pode ser qualquer coisa com o desenho do clube”, o aluno Machado de Assis confirma a tese elaborada por Volóchinov (2018, p. 229), de que “[...] não é possível nem mostrar a significação de alguma palavra isolada [...] sem torná-la elemento do tema, isto é, sem construir um enunciado-exemplo”.

Para compreender um signo é preciso relacioná-lo a outros signos já conhecidos previamente, visto que o sentido de uma palavra não está nela mesma, por isso não pode ser considerada de forma isolada, como se fosse apenas um fenômeno puramente linguístico, pois se assim for não há como atribuir a ela características tais como verdadeira, falsa, atrevida ou tímida (VOLOCHÍNOV, 2013). Isso decorre do fato de que

toda palavra falada ou pensada, não é um simples ponto de vista, mas um ponto de vista *avaliador*. Quando pronunciamos ou ouvimos uma palavra, nunca a percebemos como algo separado e abstraído da realidade, como um fenômeno puramente sonoro, autossuficiente e valioso por si só [...] Por isso, na comunicação linguística viva, na interação discursiva viva, não avaliamos a palavra como um som articulado, relacionado a algumas significações, a palavra como objeto de estudo gramatical, mas sim o *sentido*, o conteúdo, o tema contidos na palavra, ouvida ou lida. (VOLÓCHINOV, 2019, p.316).

Parto dessa ideia para pensar que o aluno fez a seleção das palavras, das frases ou de enunciados inteiros não apenas do repertório linguístico depositado no sistema da língua, mas das vivências históricas de discursos já realizados em diferentes momentos, por diferentes grupos ideológicos. É o que se vê, por exemplo, no trecho “fiz meu check list pela décima vez. Bandeira, ok. Camiseta, ok. Faixa verde amarrada no braço, ok. Sala arrumada, também ok”. A construção remete à linguagem digital, representada por um termo em inglês, usado para indicar confirmação de alguma coisa. Também remete à música *Tudo Ok*: “cabelo tá ok, marquinha tá ok, sobrancelha tá ok, a unha tá ok. Brota no bailão pro desespero do seu ex”.

Ao se apropriar de palavra Ok empregada em outras situações extraverbais, o aluno a modifica constituindo novos sentidos - agora para indicar o planejamento e as superstições de um torcedor fanático para assistir a um jogo importante. E, mais adiante, quando usa o discurso direto para abrir espaço para a voz da mãe: “Eita! O jogo nem começou, planeta terra chamando, Fernando! Estou falando com você”, o aluno traz para a crônica um enunciado retirado do seriado *Mundo da Lua*, assistido por milhares de criança na década de 1990. A frase “Alô, alô, planeta terra chamando” ficou tão famosa que é usada até hoje, inclusive por mim, que já era adulta à época do seriado, mas assistia com meus filhos. O modo como o aluno se apropria das palavras da música e do seriado, constituindo novos sentidos, é uma prova de que

estamos sempre às voltas com as palavras e com elas vamos construindo para nós mesmos e para os outros os sentidos do que vemos, tocamos, ouvimos: nos espaços, os homens, as coisas e suas relações são temporalizados pelas linguagens com que interpretamos o que nos acontece. (GERALDI, 2015b, p. 45).

Também chamo a atenção para a opção do aluno em flexionar alguns substantivos no grau aumentativo e outro no diminutivo – verdão, peixão, cincão - como representado nos trechos: “a pandemia fez o torcedor ficar em casa, mas não ia tirar o gostinho da gente ver um jogão pela telinha”. Os sentidos pretendidos, segundo ele, “têm a ver com o que eu quero dizer [...] Porque o Santos e o Palmeiras são dois times grandes, aí quem é do futebol chama de verdão e peixão, então por isso que quando os dois times jogaram a final foi um jogo importante, não foi assim, um joguinho qualquer. E também porque todo mundo que entende de futebol fala desse jeito” . E quando o questioneei sobre a escolha da flexão no

diminutivo para o substantivo *gosto*, ele justificou: “ah! Não sei direito, achei que ficou bom assim, é o jeito que todo mundo fala, mas eu quis dar a ideia de que mesmo sem ir ao estádio, as pessoas iam ver o jogo pela TV [...] Não é o ideal, mas dá pra acompanhar.

Candido (1992) chama a atenção para a liberdade do cronista quanto aos elementos constitutivos da crônica. Assim, penso que o modo como o aluno articulou o tema, a construção composicional e o estilo em *Passo final* mostra sua opção por deixar de comentar ou argumentar sobre uma questão de natureza pública para envolver o leitor, segundo Candido, numa conversa aparentemente fiada, parecendo pôr de lado a seriedade dos problemas sociais. Importa reforçar o verbo “parecer” porque a crônica sempre tem um porquê dizer, mesmo despretensiosamente. E foi o que o aluno fez.

Por ser livre, a crônica é considerada por muitos como um gênero menor. “[...] ‘Graças a Deus’, - seria o caso de dizer, porque sendo assim ela fica perto de nós” (CANDIDO, 1992, p.13). E o autor acrescenta:

Para muitos pode servir de caminho não apenas para a vida, que ela serve de perto, mas para a literatura [...]. Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. (CANDIDO, 1992, p.5).

A crônica, então, pode tratar de qualquer tema escolhido por seu autor; até mesmo a falta de um assunto específico, ou a necessidade em escrever uma crônica pode compor o enunciado, basta que seja a intencionalidade do cronista. Para discutir sobre isso, apresento a crônica *A felicidade de um sorriso*, de autoria da aluna Fernanda Torres e, posteriormente, fragmentos os quais tomo para análise.

Olhei pela décima vez a tela do computador e nada de inspiração. Fechei os olhos na tentativa de encontrar alguma coisa que fizesse o leitor realmente querer ler a minha crônica, mas nada! Faltavam apenas dois dias para o dia D, a hora H e eu ainda não havia conseguido ter a ideia perfeita. As palavras da professora martelavam na minha cabeça:

- Olhe bem à sua volta... É só “colher” uma situação da vida real. Aí é colocar uma lente de aumento no fato para bem explorá-lo, narrar de forma leve, misturar uma pitada de ironia, suspense, humor, crítica ou poesia e... Pronto! Uma crônica acaba de sair do forno!

O pior é que nem cozinhar eu sei... Senhor, me socorre! E como assim, colher situação? A gente colhe manga, limão, sei lá

mais o quê. Isso é fácil. Mas colher situação não é coisa tão simples assim. Meu Deus, que desespero!

Já estava quase desistindo, quando resolvi dar uma pausa e olhar meu celular. Dei de cara com uma mensagem da minha melhor amiga, que me enviou uma foto da filha dela. A garotinha estava sorrindo, um sorriso banguelo, puro e lindo. Olhei fixamente para ela e sorri de volta. Eu esqueci, por um instante, que tinha a tal da crônica para escrever e viajei no sorriso da pequena Isabela.

- SANTA ISABELA!! - eu, aos berros - Tive uma ideia!

O sorriso da Isabela, tão meigo, tão sincero, me fez lembrar o comercial da Brastemp "O dia em que um sorriso parou São Paulo". Vi na internet apenas uma vez, mas ficou grudado na minha memória. Sabe quando você se pega pensando em alguma coisa e não sabe bem por quê? Pois é... Eu sempre penso nas cenas e nos personagens daquela campanha publicitária. Então percebi que o sorriso valia a pena ser cronicado. Falar do que um sorriso é capaz de fazer com a gente poderia tocar o meu leitor.

O vídeo mostra o cotidiano dos motoristas no trânsito da grande São Paulo. Pessoas sérias, tensas, de cara amarrada, cansadas... Mais um dia normal. Buzinas estridentes, cheiro de combustível, gritos nervosos de pessoas estressadas com o trânsito. Mas aí... Aí o sorriso mudou tudo. Ninguém sabia direito o que estava acontecendo.

Pelo rádio, a voz aveludada do locutor: "convidamos você a sorrir para o motorista ao lado. Se ele estiver ouvindo isso, vai sorrir de volta". E foi uma coisa linda de se ver, uma onda de sorrisos contagiantes inundou aquelas pessoas e deixou o dia de muita gente melhor. As pessoas mudaram repentinamente suas expressões, elas esqueceram os seus problemas por um milésimo de segundo só para olhar o motorista ao lado e sorrir.

É incrível a capacidade de um gesto tão simples. Diz o ditado que sorrir é o melhor remédio, e isso vale para todo tipo de doença: as físicas, as do coração... O ato de sorrir transmite uma energia tão boa que você retribui sem perceber. Olha só o que a Isabela fez comigo!

É contagiante. Um contágio bom, ao qual a gente deveria se expor sem máscaras, sem álcool setenta, sem vacina. Você pode estar num dia estressante, daqueles que até o mais paciente monge das longínquas montanhas do Tibet soltaria um palavrão, mas basta alguém te olhar bem nos olhos e abrir aquele sorrisão que o mau humor vira fumaça, assim como na campanha da Brastemp. É o efeito da felicidade de um sorriso.

O meu sorriso está sempre no automático e pode virar uma gargalhada em segundos. Quando estou com meus amigos e eles começam a rir, eu também faço o mesmo sem nem saber o que está acontecendo. E quando me contam, eu começo a rir novamente. É assim que funciona.

E funciona também como uma espécie de autoimagem. Dizem (e eu acredito!) que quando abrimos um sorriso de orelha a orelha, as pessoas que nos rodeiam costumam se lembrar mais facilmente da gente. É mais fácil memorizar uma pessoa sorridente do que uma de cara amarrada.

E para quem precisa perder uns quilinhos e não curte suar para praticar o desapego do tecido adiposo, estudos mostram que rir ajuda a diminuir peso. Isso mesmo! Rir dez minutos por dia pode

ajudar a queimar as mesmas calorias que meia hora de exercício físico... Está explicado porque eu não engordo, falta de comida não é!

A felicidade de um sorriso é mesmo fundamental na nossa vida. Veja o da Isabela: me salvou. Se não fosse aquele sorriso puro e banguelo, você não estaria agora lendo minha crônica e sorrindo. E eu iria ficar sem crônica e sem nota em português. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Tal qual na crônica escrita por Fernando Sabino *A última crônica*, em que o narrador entra num botequim com a intenção de buscar inspiração para escrever, a personagem, também narradora da crônica *A felicidade de um sorriso*, busca no cotidiano um tema para criar sua crônica que toque o coração do leitor. Assim como na situação narrada por Sabino, a inspiração surge quando a autora se atenta para uma imagem singela.

Importante esclarecer que a criação dessa crônica ocorreu em quatro versões, ou seja, foi um processo dialógico, de negociação e escolhas, no qual esteve em jogo a articulação entre a gramática e a estilística, assim como a interação entre a autora e os leitores, em especial, o diálogo constante comigo. Nesse processo, procurei atentar-me ao que preconiza Bakhtin quanto ao conceito de linguagem dialógica para o trabalho com a gramática nas aulas de língua materna. Segundo o autor, é esse conceito que, “[...] assumido didaticamente pelo professor, coloca em movimento aspectos constitutivos da relação sujeito/linguagem, comunicação/expressividade, leitura/produção/autoria” (BAKHTIN, 2019, p. 17).

Desse modo, foram muitos e produtivos os diálogos que provocaram a aluna para as transformações que foram ocorrendo entre uma versão e outra. Na primeira versão, o primeiro parágrafo iniciava-se pela seguinte construção: “Olhei a tela do computador, mas não conseguia pensar em nada. Fechei os olhos na tentativa de encontrar alguma uma ideia, mas não conseguia”. Na quarta e última versão, a aluna acrescenta elementos importantes à construção de sentidos do texto, conforme se vê em: “Olhei pela décima vez a tela do computador e nada de inspiração. Fechei os olhos na tentativa de encontrar alguma coisa que fizesse o leitor realmente querer ler a minha crônica, mas nada!”. Olhar a tela do computador, fechar os olhos para buscar inspiração para escrever, mas não conseguir, parece um sofrimento menor que repetir essa mesma ação por dez vezes. Ao acrescentar o numeral ordinal, a aluna indica mais que quantidade, constrói a ideia do quanto é difícil lidar com as

palavras escritas - realidade da própria autora e da maioria dos seus interlocutores – quando se pensa na escrita como um dom ou inspiração.

Na frase seguinte, ela explica o motivo de tanta insistência: deseja um leitor responsivo para sua crônica, que se envolva na leitura e constitua sentido às palavras do texto, ela quer um leitor que não leia por obrigação, por isso emprega o advérbio “realmente”. Mais uma vez, os recursos estilísticos articulam-se ao gênero e ao projeto de dizer da aluna. Reportando-se a Bakhtin (2010), Sobral (2020, p. 24) diz que

o sujeito não é como um fantoche das relações sociais, mas como um agente, um organizador de discursos, responsável por seus atos e responsivo ao outro [...] Quando diz algo, o sujeito sempre diz de uma dada maneira dirigindo-se a alguém, e o ser desse alguém interfere na própria maneira de dizer, na escolha dos próprios itens lexicais.

Na continuidade, a aluna narra os seus conflitos e as dificuldades em trazer para o exterior, a linguagem interior: “Faltavam apenas dois dias para o dia D, a hora H e eu ainda não havia conseguido ter a ideia perfeita. As palavras da professora martelavam na minha cabeça [...]”. A aluna corrobora a concepção de linguagem na perspectiva dialógica ao trazer para o seu enunciado expressão figurada “ dia D, a hora H” muito utilizada na esfera cotidiana para referir-se à exatidão dos prazos, mas usada por ela para fazer uma crítica. No caso da tarefa de criar uma crônica, a aluna sabia que a data para entrega se esgotaria em dois dias, opostamente à voz social que circulou pelas mídias em certo momento da pandemia e que ela traz para seu texto, mostrando que

a própria consciência pode se realizar e se tornar um fato efetivo apenas encarnada em um material sígnico. [...] A compreensão de um signo ocorre na relação deste com outros signos já conhecidos; em outras palavras, a compreensão responde ao signo e o faz também com signos. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 95).

A aluna também traz, por meio do discurso direto, a voz da professora “olhe bem à sua volta... É só ‘colher’ uma situação da vida real. Aí é colocar uma lente de aumento no fato para bem explorá-lo, narrar de forma leve, misturar uma pitada de ironia, suspense, humor, crítica ou poesia e... Pronto! Uma crônica acaba de sair do forno”. Ao tomar emprestado esse discurso, a aluna utiliza exatamente as minhas palavras quando, em um encontro, dialoguei com os sujeitos sobre as muitas possibilidades que as palavras nos oferecem para a criação do texto literário.

Essa voz (a minha), é questionada pela outra voz - a da autora - quando ela, usa outro recurso para refutar a ideia de fazer o leitor realmente querer ler sua crônica bastaria simplesmente “colher” uma situação cotidiana. No trecho “como assim, colher situação? A gente colhe manga, limão, sei lá mais o quê. Isso é fácil. Mas colher situação não é coisa tão simples assim. Meu Deus, que desespero!”, o contraponto entre a linguagem conotativa da professora “colher situação” e o sentido denotativo atribuído pela aluna “a gente colhe manga, limão, sei lá mais o quê” leva a inferir sobre sua dificuldade em encontrar o conteúdo temático para sua crônica.

Destaco, ainda, o vocativo “meu Deus, que desespero!” e o ponto de exclamação ao final do enunciado. E como os recursos estilísticos estão estreitamente ligados ao lugar social do autor, importa dizer que esses elementos fazem parte da realidade da aluna. Para ela, colher frutas é uma tarefa diária, pois faz parte da sua cultura, já que mora na zona rural. Não é preciso pensar teoricamente, acionar os rascunhos mentais e entregar a colheita para o outro, por meio da escrita.

Mais adiante, ela conta ao leitor que situação cotidiana a inspirou para escrever sobre a felicidade de um sorriso: “[...] Dei de cara com uma mensagem da minha melhor amiga, que me enviou uma foto da filha dela [...] Falar do que um sorriso é capaz de fazer com a gente poderia tocar o meu leitor [...]”. Em consonância com Geraldi (2015b), ao escrever o aluno manuseia o que o autor chama de “instrumentos de produção”. Para manuseá-los, a aluna Fernanda Torres mobilizou recursos linguísticos, como para enfrentar um tema, definir um projeto de dizer no interior desse tema, pensar no estilo próprio do gênero, no seu próprio estilo e no estilo supostamente adequado para os interlocutores. A expressão “dei de cara” muito utilizada na oralidade para fazer menção a algo que se vê abruptamente, mantém o tom leve e bem-humorado do texto.

No trecho “falar do que um sorriso é capaz de fazer com a gente poderia tocar o meu leitor”, os destaques também são exemplos de recursos que foram mobilizados para atender ao que a autora mencionou em nossos diálogos “[...] eu quero conversar com o meu leitor pelo texto, falar pra ele da importância das coisas simples da vida, como sorrir”. Para ficar frente a frente com o leitor e conversar com ele, Fernanda Torres usa “a gente” e “meu leitor” demonstrando que ela é consciente do seu papel autoral. O trecho abaixo compõe o final da crônica

A felicidade de um sorriso é mesmo fundamental na nossa vida. Veja o da Isabela: me salvou. Se não fosse aquele sorriso puro e banguelo, você não estaria agora lendo minha crônica e sorrindo. E eu ficaria sem nota em português (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2020).

Assim que Fernanda Torres me enviou a última versão, no dia 08 de fevereiro de 2021, dialogamos por *Whatsapp* sobre as alterações realizadas em relação à versão anterior. Segundo ela, “se o leitor não deu nenhuma risadinha quando leu o texto, minha esperança é que ele ria no final”. Mais uma vez, fica evidente a escolha deliberada do pronome de segunda pessoa para reforçar a ideia de leitor pretendido pela autora: o leitor que responde. Quanto à última frase, a aluna justifica dizendo que foi o arremate do texto, “ligando as duas pontas, o início e o final”, e explica que resolvera, de última hora, substituir o trecho “ficar sem nota na matéria de português” por “ficar sem nota em português”, pois “ninguém fala assim, professora [...], então como eu quero dar um tom leve, de conversa mesmo, tirei a palavra matéria [...] Não sei se está certo, mas do outro jeito não ia combinar com o restante”.

No centro do processo de criação de crônicas, a palavra como signo ideológico, dialógica e alteritária balizou as escolhas da aluna e possibilitou-lhe tornar-se autora. É o que ela diz no seu depoimento na *live* de lançamento do livro *Momentos Cronicados*, ocorrido no dia 14/12/201.

Fernanda Torres: [...] foi um processo longo e difícil. Mas valeu a pena. Não foi nada fácil aprender a encontrar momentos da vida que pudessem ser cronicados, colher do cotidiano, como dizia a professora, situações reais que valessem a pena serem narradas a partir do meu olhar.

Minha primeira crônica, “A felicidade de um sorriso”, fala disso. Eu me inspirei na necessidade que eu tinha de escrever uma crônica. Então eu mostro para o leitor o meu processo de criação – os conflitos que eu tive para colocar no papel a minha ideia... Que situação da vida real me inspirou. Acho que vale a pena ler um trequinho...

Olhei pela décima vez a tela do computador e nada de inspiração. Fechei os olhos na tentativa de encontrar alguma coisa que fizesse o leitor realmente querer ler a minha crônica, mas nada! Faltavam apenas dois dias para o dia D, a hora H e eu ainda não havia conseguido ter a ideia perfeita. As palavras da professora martelavam na minha cabeça [...].

Esse trecho retrata bem o que eu estava vivenciando naquele momento, algo novo, que precisava ter sentido para mim, mas também para o meu leitor porque a gente sempre escreve para alguém. Se o texto fica na gaveta, perde sua função. Por isso eu queria, assim como o Fernando Sabino da Última Crônica, encontrar um jeito ideal de escrever, para cativar o meu leitor.

Hoje eu entendo o porquê de tanto porquês quando a professora dialogava comigo durante o processo de escrita. Kkkkkk. É que estava nascendo uma autora de crônicas - por isso as palavras não podiam ser aleatórias, precisavam ser escritas com as ideias da minha experiência pessoal, de momentos que eu vivi, o que eu queria dizer. Eu precisava aprender a mostrar para o leitor a minha visão sobre o que eu estava narrando.

Eu aprendi que escrever crônicas é como colocar uma lupa em um quadro e analisar a cena da pessoa ou coisa que está bem escondidinha láá no cantinho e fazer isso com a minha consciência, com base nos meus conhecimentos, nos meus valores sem deixar de lado os sentidos do artista que pintou o quadro. Precisa fazer sentido para quem escreve e para quem lê. Precisa ter intenção, nada é neutro, nem por acaso.

Então é isso... Ser autor e autora é viver em constante indagação, é não se contentar com cópias, nem se deixar enganar pelos discursos dos outros, embora eles sejam importantes para eu construir o meu. Acho que quem compreende isso, se posiciona e ocupa o seu espaço no mundo, um espaço que não é feito de plágio, mas baseado no seu entendimento. Hoje eu fico muito feliz com o lançamento desse livro porque ele representa que eu já tomei o meu lugar (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

Volóchinov e Bakhtin defendem a ideia de que a linguagem e seus diferentes modos de uso estão relacionados intrinsecamente às posições sociais dos falantes, às condições de realização do enunciado, às valorações sociais intrínsecas aos signos ideológicos, à interação verbal. Isso tudo é mobilizado pelo autor de um gênero para a apreensão da experiência vivida e para compor o seu estilo. Ao empregar os recursos na atividade de criar enunciados, portanto, a autora tomou consciência de cada palavra no seu uso real, a partir da realidade vivida por ela. Compreendeu que o cronista carece ser um investigador do cotidiano, que o tema precisa ser buscado, colhido e esmiuçado.

Ao buscar seus temas, Fernanda Torres compôs um estilo que oscila entre humor, a ironia e a delicadeza do desimportante, provocando reflexões acerca do próprio ato da escrita em *A felicidade de um sorriso*, de questões mais densas, como

na crônica *Médico pra quê?* Ou de reflexões sobre a vida, como pode ser visto no trecho da crônica *Desacelera e vive o essencial*:

Não sei se foi o acaso ou outra coisa dessas que a gente não consegue explicar direito, mas hoje algo no vídeo parecia me dizer que eu precisava parar um minuto que fosse para refletir sobre essas miudezas da vida que se perdem no emaranhado das tarefas inadiáveis do dia a dia, mas que acalentam o coração e a alma. Estava lá, em alto e bom tom, a importância de se ver com uma luz diferente o banal, que está pertinho da gente (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

Ao abordar a construção do estilo nas manifestações artísticas Volóchinov (2018) explica que a entonação assume importante papel na construção do enunciado. Esses tons - mais enfáticos ou mais sutis - são efetuados na escolha e na colocação do material verbal e revelam a posição axiológica responsável pelo acabamento do todo enunciativo. É possível perceber que as entonações nas palavras da aluna advêm de escolhas baseadas numa relação viva, enérgica entre os sujeitos envolvidos e o próprio objeto. Essas escolhas revelam a avaliação de Fernanda Torres quanto aos temas cronicados, por meio da qual ela se posiciona de modo contundente em relação ao que pretende de seu interlocutor diante dos enunciados que produz.

Assim como na crônica anterior, a linguagem dialógica e alteritária sobressai na crônica escrita pela aluna Guimarães Rosa, que busca no seu cotidiano mais próximo, mais pessoal, o tema para sua criação. E que sentidos pode constituir o leitor para um enunciado particular, que diz respeito à subjetividade da cronista? É o que apresento a seguir na crônica *Rita*, de autoria da aluna Guimarães Rosa.

Tem coisas que colam na gente feito carrapicho. Alguem famoso solta uma palavra diferente nas redes sociais e todo mundo sai repetindo. Um personagem da novela cria um bordão, pronto, é o suficiente para ele cair na boca do povo. Mais de todas as coisas que costumam grudar na gente, a mais pegajosa, com certeza, é a música. Quem nunca cantou uma sem ao menos prestar atenção ao que ela diz de fato, que atire a primeira pedra. As cantigas populares são um exemplo disso. A melodia serena e envolvente de “atirei o pau no gato” funciona como uma espécie de sonífero. Mas as palavras não. Estas são duras, impiedosas, assim como são os que maltratam os animais.

Atirar o pau no gato é uma tremenda maldade. Isso é coisa que se faça com um ser tão inofensivo? E a pessoa ainda diz que era para matar, mas o bichinho resistiu. Ainda bem que gato tem sete vidas. E a dona Chica, outra desalmada, devia estar junto, mas não fez nada para impedir, só ficou olhando tudo, admirada com o berro de dor do gatinho. Imagina o sofrimento.

A banalização dos maus tratos aos animais, que infelizmente não é apenas literária, mas literal, me incomoda. Mais que incômodo, me faz ficar indignada. E foi por isso que naquele dia, tive que tomar uma atitude. Estava no pet shop e, como de costume, deixei minha mãe escolhendo a ração para os nossos bichos e fui dar uma olhadinha no banho e tosa. Era o que eu mais gostava de fazer. Primeiro a espuma cheirosa, depois o secador gigante e por fim os laços e gravatinhas. Saíam da sala em alto estilo, prontos para uma festa.

Mas naquele dia, observar o banho dos pets ficou em segundo plano. Como sempre, meus olhos miram naquilo que vai me tocar de alguma forma. A cena que se abriu na minha frente era de terror: um papagaio pequenino, todo machucado, preso numa minúscula gaiola meio escondida entre as prateleiras da loja. Aproximei-me com o coração aos pulos e vi a gravidade da situação. Quando me viu, o bichinho tentou arrastar-se e foi nesse momento que vi a asinha quebrada. No olhar, o pedido de socorro.

Não pensei duas vezes, para minha mãe, que já estava pagando a conta no caixa.

- Mãe, tem um papagaiozinho na gaiola todo machucado, posso levar? Por favor! – Implorei, tentando puxá-la para perto da gaiola – diz que sim, diz que sim!

Primeiro minha mãe tentou me acalmar, ela sabia da minha causa em defesa dos bichos rejeitados. Eu sempre insistia e sempre dava certo. Mas daquela vez foi diferente.

- Filha, sabe que temos gatos, não podemos levar - lamentou ela – Sei que você vai querer cuidar dele no seu quarto e não vai dar certo.

Argumentei que ele ficaria na gaiola, que os gatos não o alcançariam, que era uma judiação deixar o passarinho naquele estado, que no pet shop não cuidariam dele, mas não consegui convencê-la. Nesse ponto, o homem do caixa entrou na conversa.

- Deixaram isso aí, nem vale a pena cuidar. Tá todo machucado.

Se eu pudesse eu falaria umas poucas e boas para aquele senhor, mas minha mãe, que sabia da minha língua comprida quando o assunto é defender os animais, logo me olhou com aquele olhar de mãe prometendo castigo. Entendi o código, apenas fuzilei o homem em pensamento, mas não desisti de ajudar o papagaio.

Passei a tarde pensando numa solução até que consegui uma pessoa para adota-lo. Depois de mandar mensagem para um monte de gente, enfim encontrei uma alma caridosa. A mãe de uma amiga resolveu ir buscá-lo no pet shop. Nem acreditei. Então ele foi levado para sua nova casa. Foi aí que aconteceu a grande descoberta, o papagaio era uma mocinha, então passamos a chamá-la de Rita.

Mesmo a distância, eu sabia tudo de Rita porque minha amiga me mandava vídeos da pequena papagaia. Os ferimentos foram sendo curados com remédio e amor. Todos na casa gostavam dela, estava sendo bem cuidada, bem alimentada e já treinava pular de um lado para o outro em sua gaiola, que agora era espaçosa e tinha umas plantas, como se fosse uma florestinha. Já estava até aprendendo algumas palavras, daquele jeito estridente dos papagaios.

Mas naquela tarde, a mensagem no celular não era mais um vídeo de Rita ensaiando um pulo ou tentando imitar minha amiga.

Rita partiu para o céu dos passarinhos e levou com ela um pedaço da minha felicidade. Sorte do gato que levou uma paulada e não morreu porque as pedras que acertaram Rita foram fatais. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

Dentre muitas possibilidades de análise desta crônica, lanço meu olhar sobre como a aluna dialoga com algumas vozes para constituir sentidos e oferecer sua contrapalavra. O enunciado alheio é concebido, como aventa Volóchinov (2018), como sendo de outro sujeito. Inicialmente autônomo e conclusivo do ponto de vista da construção; posteriormente, transferido para o contexto autoral, conservando seu conteúdo objetivo. No entanto, “o enunciado autoral que incorporou outro enunciado em sua composição elabora as normas sintáticas, estilísticas, composicionais para sua assimilação parcial” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 250).

Em consonância com Volóchinov (2018) e Medviédev (2012), compreender o enunciado autoral ligado consiste no desafio da compreensão de um processo complexo de enunciação que se forma no atravessamento das vozes sociais com as quais o sujeito do discurso estabelece nas circunstâncias de vida (social, política, cultural, econômica) às quais pertence e da posição e da valoração assumidas por ele no espaço-tempo vivido. É o que se pode ver quando a aluna narra a história da papagaia Rita, num tom crítico-irônico para abordar um tema da vida real que lhe é muito caro: a violência contra os animais. Guimarães Rosa é vegana, tutora de vários cães e gatos que ela mesma resgata das ruas, por isso a crônica revela o seu modo de olhar para os animais. A aluna parte, então, de relações dialógicas com algumas vozes: da mãe, do homem do pet shop e da canção *Atirei o pau no gato*, às quais ela se contrapõe.

Logo no início ela elenca ações da vida cotidiana “tem coisas que colam na gente feito carrapicho. Algum famoso solta uma palavra diferente nas redes sociais e todo mundo sai repetindo. Um personagem da novela cria um bordão, pronto, é o suficiente para ele cair na boca do povo” para, posteriormente dialogar com o leitor “mas de todas as coisas que costumam grudar na gente, a mais pegajosa, com certeza, é a música. Quem nunca cantou uma sem ao menos prestar atenção ao que ela diz de fato, que atire a primeira pedra”.

A crítica que faz a quem maltrata os animais mantém uma relação dialógica, então, com as palavras da canção popular *Atirei o pau no gato*; palavras que ela toma como signos ideológicos, e a eles se contrapõem, como deixa transparecer no trecho “atirar o pau no gato é uma tremenda maldade. Isso é coisa que se faça com

um ser tão inofensivo? E a pessoa ainda diz que era para matar, mas o bichinho resistiu. Ainda bem que gato tem sete vidas. [...]”. Ao trazer outro gênero – a música – para a crônica, a aluna usa um enunciado dentro de outro enunciado, gerado por uma situação extraverbal irrepitível. As palavras, portanto, se enfrentam e se friccionam na arena de conflitos, resultando nos sentidos que a aluna quer dar a elas.

Ao final, mais uma vez a canção é retomada pela aluna “sorte do gato que levou uma paulada e não morreu porque as pedras que acertaram Rita foram fatais”, reforçando que a banalização da violência aos animais ocorre de fato, não “é apenas literária, ma literal”. As escolhas da aluna e o modo como tece as palavras na teia dialógica, confirmam que

falamos sempre através da palavra dos outros, seja por meio de uma simples imitação, como pura citação, seja em uma tradução literal, ou através de diferentes formas de transposição, que comportam diferentes níveis de distanciamento da palavra alheia: o comentário, a palavra entre aspas, a crítica entre outros. A apropriação linguística é um processo que vai desde a mera repetição da palavra alheia à sua reelaboração, capaz de fazê-la ressoar diferentemente, de conceder-lhe uma nova perspectiva. (PONZIO, 2016, p. 101).

Ao tocar nesse ponto, mais uma vez considero importante reportar-me à palavra autoral como um elemento concreto de feitura ideológica. No caso analisado, a palavra aparece relacionada à vida, à realidade, como parte de um processo de interação entre a aluna Guimarães Rosa e os leitores da sua crônica, concentrando em si as entonações dela, entendidas e compartilhadas por eles. Essas entonações são valores que foram atribuídos pela aluna e correspondem à avaliação que ela - sujeito posicionado historicamente frente aos seus leitores - faz da música.

Parto das ideias de Bakhtin e Volóchinov (2019) sobre a palavra própria e a palavra outra para entender que a aluna recebeu palavras alheias, penetradas por intenções também alheias, de outro contexto no qual a questão da violência aos animais era tratada sob a visão de que “bicho não é gente”. No entanto, a percepção que Guimarães Rosa tem da palavra outra provoca-lhe para reagir, para enunciar, localizada em um espaço-tempo distinto ao da criação da cantiga. A partir dessas noções, posso compreender que Guimarães Rosa não é vazia de palavras, ao contrário, suas vivências fazem transbordar a linguagem interior, e é justamente no contexto dessa linguagem que “a enunciação do outro é recebida, compreendida e

avaliada - é aqui que ocorre a orientação para o falante” (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 2019, p. 94).

Desse modo, penso que ao criar a crônica *Rita*, a aluna se apropriou do gênero numa perspectiva social, marcada pela cultura e pelas ideologias da contemporaneidade (situação colhida no seu cotidiano), ao mesmo tempo em que dialogou com questões sociais presentes na canção (outro contexto social). Nesse movimento, vejo um dizer da aluna, sua contrapalavra, formada na tecitura das valorações. A leitura que ela faz da canção não se limita ao reconhecimento do signo com suas significações do passado, mas constrói uma compreensão do presente com significações dissolvidas no novo contexto.

Na sequência, e ainda sobre o modo como os alunos foram formando a autoria no processo de criação de crônicas, apresento a crônica *Aquela vista*, de autoria da aluna Carolina Maria de Jesus para discutir o diálogo com as vozes que traz para seu enunciado com a intenção de construir sentidos.

Catarina vinha pela rua olhando para o alto com um sorriso no rosto e a cabeça longe, longe. Virou a esquina e, distraidamente, deu alguns passos em direção à sua casa.

- Catarina!

A garota levou um susto tão grande que até tropeçou no próprio pé e estatelou-se no chão. Foi um tombo daqueles de perder a dignidade.

- De novo, menina! Daqui a pouco não vai ter nem mais joelho. Olha pra frente e presta atenção!

Ela levantou-se rapidamente, limpando os joelhos sujos e olhou para o pai, que chegava do trabalho. Por sorte não se machucou. Pegou o relógio que havia se desprendido do pulso e voado longe. Observou ao seu redor e conferiu se mais nada havia caído.

-Tá, mas eu só estava...

Não adiantava mesmo dizer. Ele não entenderia sua fascinação pelo pôr do sol. Era justamente o que ela admirava no momento do tombo. Respirou fundo. Estava voltando da escola, havia passado o dia inteiro espremendo os neurônios para tentar compreender o mundo dos cálculos, estava cansada e frustrada. Não aguentava mais aquela semana de prova, queria que acabasse logo.

Estava a alguns metros de distância da sua casa quando olhou para o céu e lembrou-se de todos os finais de tarde, quando ela tinha tempo para ir até a sua janela para ver o pôr do sol. Como era esplêndido! Amava ver o céu. Era como uma paleta de cores, de diferentes tons pintando o entardecer... Nunca sabia qual era a sua cor favorita. Quando seu dia era ruim, ela só precisava olhar para ele. Como ele combinava com aquela vista! O coqueiro, o céu, os passarinhos voltando para o ninho... E o sol que ia se escondendo atrás das árvores.

O momento mais esperado do seu dia era esse. Era quando ela realmente sentia paz e podia pensar sobre a vida. Mas agora...

Agora só conseguia ver um pequeno rastro de toda aquela beleza. Passava o dia na escola, aprendendo fórmulas e regras. E o pôr do sol? Era apenas na galeria de seu celular que ela podia vê-lo. O que mais tinha lá era foto do pôr do sol. Era lá que ela matava a saudade.

Naquele dia, quando o professor disse que poderiam ir para casa mais cedo, ficou eufórica com a possibilidade de ver mais uma vez aquela grande bola dourada, assim, ao vivo. Saiu apressadamente da sala, mal se despedindo dos amigos e dos colegas. Quem sabe conseguiria chegar a tempo para assistir, da sua janela, ao grande espetáculo? Mas, justo naquele dia, ele estava indo embora mais cedo. Então o jeito seria aproveitar aquela vista durante o trajeto mesmo. E foi o que fez.

- Catarina, está olhando o que agora?

Estava em frente à sua casa, mas não queria entrar. Precisava aproveitar até o último raiozinho de luz, que era como um sopro de leveza num dia tão pesado. Pegou o celular e registrou mais um momento especial da sua vida. Como disse Cesare Pavese, seu poeta favorito, "Não nos lembramos de dias, nós lembramo-nos de momentos" e aquele era um momento que não cabia no celular, tinha que guardá-lo na memória, lá no cantinho reservado para as lembranças inesquecíveis

O sol se foi e ela soltou um suspiro. Aquela imagem tinha se tornado rara de ser apreciada. Na correria da escola, quando se dava conta, o sol já tinha se retirado com toda sua plenitude.

Deu mais uma espiadinha. Ah! Aquela vista... Quem dera se o pai pudesse viver aquele encantamento. Pensou numa frase que havia lido em algum lugar "as coisas simples são as mais extraordinárias e apenas os sábios conseguem vê-las". E Catarina já sabia disso. (Banco de dado da professora-pesquisadora, 2020).

É possível identificar no enunciado do pai, marcado pelo discurso direto, o tom de recriminação. Sua voz representa os adultos que, geralmente, cobram dos adolescentes, seriedade nos estudos e sisudez diante da vida. O tempo corre e não se pode perdê-lo de vista. E Carolina Maria de Jesus traz esse discurso justamente para contrapô-lo afirmando que o pai não compreenderia o encantamento provocado pelo pôr do sol.

Como não há compreensão do enunciado sem que se considere também o contexto em que foi produzido, é de importância dizer que a aluna Carolina Maria de Jesus, autora da crônica em análise, aprecia o entardecer. Segundo ela, "é um momento mágico que eu sempre parei para ver. Mas depois que eu vim estudar no IFRO, não dá mais tempo pra nada" (encontro virtual, 28/09/2020). Assim, a teia enunciativa construída pela aluna mostra que "as palavras ditas estão impregnadas do suposto não-dito" (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 86).

Nesse entendimento, o que é relevante quando falamos não é, segundo Geraldi (2015a,p. 78), "o reconhecimento do que se repete, do que retorna, mas o

sentido que se constrói em cada interlocução, e os sentidos demandam compreensões dos sujeitos envolvidos”. Nessa ideia, as vozes do poeta Cesare Pavese “não nos lembramos de dias, nós lembramo-nos de momentos” e a voz desconhecida “as coisas simples são as mais extraordinárias e apenas os sábios conseguem vê-las”, citadas por meio de discurso direto, são tomadas de empréstimo pela aluna e passam a ser também a sua voz. No entanto, não o faz por mera repetição, ela as toma para confirmar a voz da narradora, que aprecia a simplicidade do pôr do sol. Isso fica evidente no final, quando a narradora diz: E Catarina já sabia disso, indicando que os sentidos constituídos estão no liame das vozes alheias com o projeto de dizer da aluna.

Quanto à construção composicional, retomo Bakhtin (2011) para tratá-la como o aspecto que dá formato, materialidade ao gênero, organizando sua estrutura e estabelecendo sua relação com a dimensão social. Mas não se resume a isso, pois como os elementos constitutivos do gênero são interligados, a forma como a aluna a organizou também está carregada de intencionalidades e diz muito sobre seu estilo. Embora haja previsibilidade quanto à sua composição, os gêneros são apenas relativamente, e não totalmente estáveis, por isso a crônica, como já dito, estabelece fronteiras fluidas com outros gêneros. Com isso, não há que se falar em estrutura rígida para sua construção. Para Costa-Hübes,

Embora esteja a construção composicional de alguma forma, relacionada à estrutura formal do gênero, não podemos aprisioná-la em formas estruturais rígidas, haja vista que todo gênero se organiza dentro de uma dimensão fluida e dinâmica, tendo em vista o próprio estilo que o autor pode lhe conferir, dentro dos limites instáveis do contexto. (COSTA-HÜBES, 2014, p.12).

Ao comentar sobre a fluidez dos gêneros, Fiorin (2018, p. 72) questiona sobre os limites entre o conto e a crônica. Para ele, é impossível demarcar fronteiras permanentes, pois há “[...] crônicas que são verdadeiros contos. Isso não ocorre porque o cronista deixou de lado seu ofício, mas porque os limites entre esses dois gêneros são mais fluidos do que gostaria nossa alma taxonômica”. Por isso, na análise sensorial-objetual realizada na primeira ação da atividade de estudo, selecionei crônicas que evidenciassem as várias formas de construção desse gênero. Em Fernando Sabino e Luís Fernando Veríssimo, os sujeitos conheceram uma organização baseada em sequências narrativas; em Martha Medeiros e Thays Pretti, aprenderam a mesclar narração e comentário; em Clarice Lispector viajaram

entre o tempo cronológico e o psicológico; já em Marina Colassanti, vislumbraram a prosa poética.

Em seus estudos sobre a crônica, Sá (1985, p. 17) faz uma analogia da elaboração do gênero com a construção de uma casa. Nas palavras do autor, “cada frase, cada silêncio onde reside a significação a ser descoberta pelo leitor é uma espécie de quarto onde o cronista guarda os seus segredos [...]”. Assim como na ilustração feita por Sá, ao criarem suas crônicas, os sujeitos não se prenderam a uma estrutura rígida e única, mas construíram “quartos” de todos os tamanhos e formatos. E assim o fizeram na intenção de guardar, apenas provisoriamente, os tons valorativos que impregnaram o tema colhido da vida e o estilo adotado para dialogar com o leitor.

Desse modo, ao optar por uma construção de base narrativa, a aluna Carolina Maria de Jesus não se distanciou do propósito enunciativo do gênero, muito menos do seu, conforme ela própria “eu falei do pôr do sol, mas ele representa todas as coisas simples e importantes que a gente deixa de valorizar por causa do trabalho e do estudo [...] Então, por meio da Catarina e de outras coisas que eu fui colocando, eu fui criando a história. [...] Eu acho que dá para entender que é o que eu penso sobre isso” (conversa por *WhatsApp*, 30/01/2021).

Interessa dizer que essa aluna criou cinco crônicas ao longo da pesquisa realizada, das quais selecionou três para publicação no livro *Momentos Cronizados*. As transformações no modo de pensar da aluna quanto à linguagem escrita e à autoria, é relatada por ela no evento de lançamento do livro, no dia 14/12/2021, que apresento na sequência.

Carolina Maria de Jesus: A minha concepção de escrita antes do projeto estava ligada diretamente às minhas vivências do ensino fundamental, não era passado tanta atividade de produção de texto e quando havia era algo que eu não gostava, na verdade eu odiava ter que escrever, ou seja, pra mim a atividade de escrita tinha muito a ver em cumprir uma tarefa, como uma obrigatoriedade da escola e era importante porque valia nota.

Quando eu chego nesse projeto eu me deparo com outra ideia de escrita, outra visão de criação de textos. Então, nessa nova perspectiva, escrever as ideias está vinculado a um querer dizer alguma coisa a alguém, com intencionalidades e com necessidades. É por isso que a escrita passou a ter outro sentido para mim. Hoje eu sei que as palavras são ideológicas e estão mergulhadas em um universo cultural.

Agora eu tenho uma perspectiva totalmente diferente, pois a escrita é muito mais que uma obrigatoriedade, hoje eu percebo que é uma forma de interligar pessoas, seja na forma emocional ou de

conhecimento. A linguagem escrita é a base para a formação da consciência e foi por meio da escrita de crônicas que eu consegui estender o meu modo de ver às singularidades da vida, o meu jeito de capturar a realidade com a lente que foi formada pelas minhas vivências no projeto. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

Se as crônicas dos alunos estão coladas à vida real, sua construção não é possível senão por meio da linguagem social e dialógica e, conseqüentemente, na tecitura do signo ideológico. Conforme Medviédev (2012), não se pode ter consciência de determinada realidade apenas pelo mundo linguístico, da palavra estável e dicionarizada, pois são as formas do enunciado que desempenham papel central na tomada de consciência e na compreensão da realidade. E Carolina Maria de Jesus sabe disso, pois deixa claro que “[...] as palavras são ideológicas e estão mergulhadas em um universo cultural”. Ela também destaca o papel da linguagem, nessa perspectiva, para a formação de um jeito autoral de capturar a realidade com a lente das suas vivências no processo de criação de crônicas.

Nesse sentido, cada tomada de posição é sempre uma (re) ação enunciativa a partir de algum lugar ocupado socioideologicamente, repercutido na orientação apreciativa da palavra. Assim, ao ocuparem os seus lugares de fala - aqui tomada como enunciado - os alunos-autores defenderam sua orientação valorativa na realidade social em que estavam imersos durante o processo de criação. É importante reiterar que a relação dos alunos com a palavra alheia fugiu da equivalência, pois foi construída para o destinatário: leitores imediatos, mas também leitores do perfil no *Instagram* e os do livro de crônicas. A relação, segundo Ponzio, foi triangular porque teve “o vértice no ponto de vista da pessoa a quem me dirijo e os outros dois ângulos coincidentes com o ponto de vista do falante e dos que o falante tomou as palavras” (PONZIO, 2016, p. 103).

Para Medviédev (2012, p. 195):

Em primeiro lugar, a obra se orienta para os ouvintes e os receptores, e para determinadas condições de realização e de percepção. Em segundo lugar, a obra está orientada na vida, como se diz, de dentro, por meio de seu conteúdo temático. A seu modo, cada gênero está tematicamente orientado para a vida, para seus acontecimentos, problemas, e assim por diante.

Diante da ideia de Medviédev de que o tema é orientado pela vida, recobro a mensagem que recebi, por *WhatsApp* da aluna Julia Quinn, no dia 27 de março de 2021: “professora, não sei e vai dar tempo de ir para o livro, mas eu escrevi outra

crônica, essa “Apenas eu”. Eu peguei alguns discursos opressores e briguei com eles. KKK. É a minha história de vida, mas eu acho que as meninas vão se identificar com o que eu escrevi.”. A aluna havia compreendido a essência da crônica. Conforme Sá (1985, p. 15),

recompor a própria história individual é um jeito de o cronista nos ensinar a compor a nossa história na condição de pessoas ligadas a tantas e tantas heranças culturais. Ora, por mais que o narrador seja um escritor de carne e osso, nervos e músculos, e nunca personagem ficcional, ele representa um ser coletivo com quem nos identificamos e através de quem procuramos vencer as limitações do nosso olhar.

Ao recompor a sua história, utilizando o modo de dizer da crônica, impregnado do seu próprio estilo, a aluna estabeleceu um diálogo com as “meninas” e com outros leitores, comentando suas ideias e reflexões sobre o seu cotidiano, os fatos que lhe trazem angústia, preocupação ou incomodo. Na sequência, a crônica *Apenas eu*.

Desde pequenas, nós, mulheres, crescemos vendo nos filmes e nas novelas que os problemas das garotas seriam todos resolvidos caso elas emagrescessem, tirassem os óculos, colocassem uma roupa mais decotada e alisassem o cabelo. Com o tempo, aquele molde foi virando o nosso objetivo de vida. O primeiro passo é não comer, porque você precisa caber naquele vestidinho P que comprou para ir à festa de sábado. Até porque aquela é a medida que as garotas vaidosas que cuidam do próprio corpo usam, e você quer caber no padrão, porque desde pequena você sente necessidade de se encaixar.

Desde pequenas, ouvimos coisas do tipo "você é bonita, mas...", desde pequenas a numeração da nossa roupa vai decidir o quão atraente a gente e que os corpos reais são feios, e os corpos que foram feitos para serem iguais são bonitos, são belos. Afinal de contas, o que é o belo para você? Sabe, eu posso ser bela com os meus óculos que têm mais de dois graus e não, eu não sou necessariamente a garota nerd e feia que precisa de uma repaginada. Eu posso ser feliz com o meu M ou por causa da quarentena, o meu G. Porque o meu corpo sempre foi lindo e real, ao contrário do padrão que sempre foi imposto para eu vestir, mas que nunca me serviu. Um padrão ilusório, sem valor.

Eu não preciso sentar que nem mocinha, não preciso ser uma boneca. Eu gesticulo, falo alto, dou gargalhadas, faço piada ruim, gosto de muito, e sempre quero muito, porque eu sou o exagero em forma de pessoa. Eu não preciso comprar cinta modeladora, whey protein, ou creme para passar nas estrias. Porque estrias são como raios que cortam uma noite chuvosa, são os marcos de uma história bem vivida, é expansão.

Eu sou tudo o que eu gosto sobre mim, e também o que não gosto. Eu não preciso me moldar para caber em um padrão, porque eu sou momentos da minha infância que já nem me lembro, sou os livros que se tornaram meus preferidos, eu sou pedaços de quem já amei

um dia, e a novela das 7 que não perco nenhum capítulo. Eu sou apenas eu, uma peça única que não precisa de molde para ser feliz, eu sou apenas eu, perfeita, com todas as minhas imperfeições. (Banco de dados da professora-pesquisadora, 2021).

Durante o processo de criação de crônicas, em vários momentos a questão do estilo do gênero e estilo do autor foi o centro dos diálogos, dada sua relevância para a formação da autoria. Há limites estilísticos, composicionais e temáticos para o gênero crônica? Decerto que não. Mas é necessário entender a sua função social para usá-lo de modo a provocar reflexões sobre a vida, por meio de um estilo próprio, intrínseco ao lugar social do autor. Julia Quinn tem um estilo próprio, que a torna única porque compreendeu o seu lugar de sujeito que precisa da linguagem ideológica para enunciar sobre temas que afetam a ela e a quem ela se dirige; e o faz com o seu jeito de compreender o mundo. Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 189), “a visão de mundo constrói e unifica o horizonte do homem, o estilo constrói e unifica o seu ambiente”. Segundo ele, é somente no estilo, fundamentado e apoiado pela tradição, que se dá a responsabilidade da criação individual.

Embora os alunos tenham criado 52 crônicas, como já expliquei, não foi possível trazer todas elas nesta tese, entretanto, considero que o recorte exposto, mesmo que reduzidamente, apresenta indícios de que os alunos se constituíram autores no processo de criação. Finalizada a discussão sobre esse ponto, explico que não foi objetivo da investigação realizada debruçar-se sobre as interações verbais entre os autores das crônicas e os leitores no ambiente virtual do *Instagram*. Mesmo assim, também faço um recorte das relações dialógicas que se estabeleceram nesse suporte para discutir algumas questões inerentes à formação autoral.

No ato de criação das crônicas, os alunos se orientaram para o já dito e para uma resposta, para uma réplica, e esperaram também por uma réplica do seu interlocutor. É o que mostra o diálogo abaixo, recortado do perfil na postagem da crônica *O dia em que descobri quem é São Brás*, de autoria da aluna Veríssimo.

Figura21: Interações no perfil do Instagram @momentoscronicados - I.



Fonte: Perfil no Instagram @momentoscronicados. Disponível em: <https://www.instagram.com/momentoscronicados/>. Acesso em 08 de julho de 2021.

A partir do contexto social em que as palavras foram enunciadas, do tom que lhes foi dado, assim como de outros elementos não verbais, é possível depreender os sentidos provocados pela crônica *O dia em que descobri quem é São Brás* a distintos leitores, e isso comprova que não há como separar a palavra do seu contexto enunciativo. Na figura 19, a primeira interlocutora é uma professora do IFRO, que assume uma posição valorativa ao afirmar que adorou conhecer a história de São Brás. Tal como acontece com Dona Mariquinha, sua mãe costuma recorrer ao santo, mas ela (a interlocutora) desconhecia a origem dessa cultura.

A segunda interlocução, na mesma figura, é também de uma leitora imediata. O comentário é de uma colega de sala da autora, que emite juízo de valor sobre a crônica por meio da linguagem verbal e não verbal. A aluna comenta que *adorou* conhecer São Brás e que *amou* a crônica. Para reforçar sua opinião, utiliza uma linguagem característica dos meios virtuais: os emojis de coração e de carinha sorridente. A seguir, apresento um diálogo da autora com um leitor distante, que reside em outro estado.

Figura 19: Interações no perfil do Instagram @momentoscronicados - II.



Fonte: Perfil no Instagram @momentoscronicados. Disponível em: <https://www.instagram.com/momentoscronicados/>. Acesso em 08 de julho de 2021.

Na figura 20, fica evidente que “os efeitos de sentido despertado nos interlocutores, por mais que recebam o mesmo enunciado concreto, serão diferentes a depender do horizonte social em que se inscrevem e da sua bagagem cultural e emocional [...]” (FURTADO, 2019, p. 81). Isso decorre de que as múltiplas significações é o que faz uma palavra ser tomada como signo ideológico, como enunciado (VOLÓCHINOV, 2018). Partindo dessa premissa, compreendo que a expressão *cupuaçu* pode significar muitas coisas. Para o rondoniense, uma fruta que representa a força econômica e cultural; para o interlocutor, que mora no sul de Minas Gerais, algo sobre o qual ele apenas ouviu falar.

Ao pensar a palavra nesse aspecto, dialógica e como ato bilateral, busco no conceito bakhtiniano de alteridade a compreensão da presença central que o outro ocupa para a constituição da subjetividade do sujeito, pois é o “[...] meio próprio pelo qual internalizamos o que é externo” (GERALDI, 2018, p. 13). Nesse ponto, a consciência de um eu só é possível diante da alteridade.

Na introdução da obra *Para uma filosofia do ato responsável*, um dos primeiros escritos de Bakhtin, Ponzio (2010) apresenta a visão arquitetônica do existir como sendo um evento singular, único e insubstituível na obra literária, que se efetiva a partir de atos de responsabilidade e responsividade do sujeito. Reporto-me

a esse pensamento, para considerar que a aluna Veríssimo, assim como os outros alunos tornaram-se conscientes do seu lugar discursivo, sem álibi, de alunos-autores. Ao compreenderem esse lugar, tiveram também o entendimento da atitude ou posição que deveriam tomar em relação aos leitores, isto é, compreenderam a si mesmos no Ser-evento único (BAKHTIN, 2010), agindo de forma responsável e, conseqüentemente, responsiva em relação aos interlocutores dos seus textos no perfil do Instagram @momentoscronicados.

A análise dos enunciados dos alunos, sustentada pelos postulados de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov e de estudiosos da Filosofia da Linguagem reforçam a ideia de que a autoria de crônicas é um processo complexo, tecido na porosidade discursiva do enunciado, construído nas situações concretas de uso da linguagem, por meio do signo ideológico. Desse ponto de vista, o autor é aquele que oferece sua contrapalavra por meio do ato responsável e responsivo, que tem consciência do seu lugar de sujeito discursivo e que constitui para o ato cultural da escrita, um sentido vital. Nessa perspectiva, os alunos desta investigação realizada buscaram suas próprias palavras para a composição de um dizer alguma coisa a alguém por algum motivo. Nas palavras de Faraco (2013, p. 56) “[...] como diz Bakhtin em seus apontamentos [...], as buscas do autor por sua própria palavra são basicamente buscas por uma posição autoral [...]”.

Pelo já visto, posso dizer que os sujeitos buscaram sua própria palavra. E, ao empreenderem essa tarefa, formaram um novo olhar para a linguagem, para a vida e para si próprios e ocuparam o lugar de autores. Isso aconteceu à medida que foram tomando consciência das relações dialógicas travadas tanto no plano da vida quanto no plano da sua criação. Nesse movimento olharam miudamente para a experiência vivida e, como autores cronistas, conseguiram revelar a alma da crônica ao leitor.

5 PARA CONCLUIR, ÚLTIMAS PALAVRAS

*Ah ! Eu vou chorar.
A culpa é tua, disse o príncipezinho, eu não te
queria fazer mal; mas tu quiseste que eu te
cativasse ...
Quis, disse a raposa.
Mas tu vais chorar! disse o príncipezinho.
Vou, disse a raposa.
Então, não sais lucrando nada!
Eu lucro, disse a raposa, por causa da cor do
trigo. (Antoine de Saint-Exupéry).*

Assim como nas primeiras palavras desta tese, recorro ao *Pequeno Príncipe* na tentativa de tomar emprestada sua palavra para compor o meu enunciado. Não é fácil, realmente, dar conta de traduzir em palavras escritas o que aconteceu durante o percurso da pesquisa. Foram muitos e intensos os momentos de expectativa, medo, empolgação, dúvida, que me levaram a refazer o percurso e a traçar novos caminhos. E se não desisti é porque fui cativada pela ideia de contribuir para a formação humanizada dos alunos que participaram do processo investigativo.

Para cativar e ser cativado é preciso ter em mente, dentre outras coisas, que as relações sociais mediadas pela linguagem podem ser transformadoras quando são sustentadas pelos princípios da humanização. Se alguém se diz cativado por força de obrigação, está faltando com a verdade, pois para deixar-se cativar é preciso que haja um querer; uma necessidade, aí sim, os laços criados são transformadores e duram para sempre. Por isso, adianto que os laços estabelecidos durante a pesquisa realizada, ainda entranhados em mim, me transformaram de tal modo que me levaram a correr o risco de chorar um pouco neste momento de conclusão. Não, não é um choro de tristeza, é um choro repleto de sentidos e só conseguirá entendê-lo, quem também já se deixou cativar.

Sou consciente, porém, de que as últimas palavras que trago nesta seção não podem ser tomadas como derradeiras, pois os contextos do diálogo não têm limite; na verdade, elas são necessárias apenas para a conclusão desta peça e não para finalizar a discussão sobre o tema. Reforço, então, que meu enunciado é provisório e que o acabamento será dado pelo outro, por isso, as considerações aqui apresentadas suscitam novos diálogos sobre o problema da formação da autoria,

centrado no modo de organizar e desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de enunciados na escola.

Se trilharmos da mesma forma as estradas já trilhadas, elas jamais se alargarão. Assim, foi me embrenhando por um caminho teórico-metodológico para mim desconhecido, que me empenhei na incansável busca pela compreensão de questões muito caras: como fazer surgir a necessidade de ler, em especial de escrever, em adolescentes com histórias de vida diversas? Como organizar o processo de ensino-aprendizagem para que os alunos sejam criadores de enunciados e não meros reprodutores de discursos que circulam socialmente? No bojo dessas reflexões, me propus a investigar o problema da autoria para compreender como os alunos poderiam se constituir autores no processo de criação de enunciados do gênero crônica, de modo a marcar sua posição social e suas ideologias respeitando as peculiaridades do gênero, mas também imprimindo seu próprio estilo.

Para compreender essa questão, recorri a autores da Teoria Histórico-Cultural e da Filosofia da Linguagem. É pela via da atividade com a linguagem que Vigotski, Volochinóv e Bakhtin explicam o desenvolvimento humano. Sem dúvida, os estudos desses autores são importantes para o recrudescimento do debate sobre a linguagem, pois a concebem na sua concretude, encharcada da cultura da vida real, e não como lava petrificada, imóvel construída abstratamente. Nessa linha, também compreendo a linguagem na sua vitalidade, tomada como de natureza humana, histórica e social e como elemento condicionante para a constituição da consciência dos sujeitos e, portanto, da formação da subjetividade pelos processos de internalização dos signos nas interações sociais.

Considerar a linguagem nessa perspectiva significa buscar a compreensão da realidade do aluno e dos sentidos que estão imbricados a partir da sua fala e da sua escrita, tendo em mente que “o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 93). Dessa forma, em várias situações de diálogo com os alunos, ao longo da pesquisa aqui relatada, retomei algumas falas para compreender o que diziam, atentando para a historicidade dos enunciados, captada no movimento de sua constituição. Do mesmo modo, na etapa de escrita desta tese,

retornei aos dados repetidamente para buscar sentidos, pois para compreendê-los é preciso um olhar cuidadoso.

Os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, aliados aos da Teoria da Atividade e da Teoria da Atividade de Estudo, me permitem dizer que as situações de leitura e escrita, organizadas por meio da atividade de estudo, tanto nos encontros presenciais, como nos virtuais provocaram nos alunos o desejo e a necessidade de criarem enunciados para si mesmos e para o outro, como atestam as falas das alunas Julia Quinn e Carolina Maria de Jesus, do aluno Machado de Assis e de outros alunos, discutidas, principalmente, no capítulo 3. Eles constituíram sentido vital à atividade de criar no processo de apropriação e objetivação do gênero crônica. Como resultado desse processo, puderam fazer emergir seus pensamentos, sentimentos, pontos de vista por meio de suas vozes, e também elaborar e formar seu próprio discurso, tomando consciência da palavra.

Considero que as situações vividas pelos alunos que trago nesta tese os colocou na posição de tomar a finalidade social própria da linguagem como motivo impulsionador de sua atividade, formando para si um sentido para a criação de enunciados coincidente com sua função social. Percebi transformações quanto aos sentidos que eles atribuíram à autoria de crônicas e como isso os levou a mudar o modo de pensar e de agir. No processo de criação, desenvolvido por meio das ações da atividade de estudo, como mostro também no capítulo 3, as abstrações e generalizações feitas pelos alunos quanto ao conceito de crônica conduziu o pensamento para um maior grau de complexidade; um novo modo de estudar o objeto foi se formando. E o fundamental: um novo modo de olhar o mundo foi desenvolvido por meio de transformações qualitativas na conduta desses alunos.

Se o homem não nasce homem, mas aprende a se humanizar, o aluno não nasce autor, mas pode se constituir autor ao longo da vida quando as atividades que realiza com a linguagem, na escola, lhe dão condições concretas para que ele ocupe, de fato, o lugar de autor. Entendo, com isso, que quando o professor organiza a situação de ensino-aprendizagem por meio de uma atividade de estudo, segundo o conceito de Davídov, tendo em vista o nível de desenvolvimento, situações de interação verbal, motivos e necessidades, é possível formar e desenvolver a autoria nos alunos quando criam enunciados do gênero crônica ou de qualquer outro gênero.

Penso, então, que o experimento didático-formativo de natureza dialógica, por meio da atividade de estudo, foi um recurso metodológico adequado para conduzir, ao mesmo tempo, o processo de ensino-aprendizagem com os alunos e o desenvolvimento da pesquisa para exploração do objeto em seu movimento de apropriação pelos sujeitos nela envolvidos. Na conjugação desses dois aspectos – o pedagógico e o investigativo -, abarcou as tarefas de estudo propostas aos alunos durante o processo da pesquisa.

Nesse processo, a atividade de estudo deu-me condições para explicar o objeto pesquisado e as relações entre os interlocutores da pesquisa. Também me possibilitou colocar-me na condição de coenunciadora dos discursos alheios, em especial dos alunos autores de crônicas, e adensar essas relações estabelecidas no universo investigativo, de modo a desvelar as causas e os efeitos dos acontecimentos, em busca da compreensão do problema.

A estrutura da atividade de estudo permite que o aluno vivencie o processo de origem e de desenvolvimento dos conceitos científicos. Há uma coordenação de ações cujo objetivo está voltado à formação de um modo de agir sobre os conteúdos que levam ao desenvolvimento, no aluno, da capacidade de domínio do procedimento geral da formação de tais conceitos. Nesse processo, ele não só aprende o procedimento, principalmente, transforma qualitativamente seu psiquismo em níveis cada vez mais complexos (DAVÍDOV, 1988).

A apropriação de conteúdos teóricos e o desenvolvimento de capacidades no decorrer da atividade de estudo possibilitam ao aluno a compreensão do mundo em que vive para além da sua exterioridade, ao olhar as propriedades internas e essenciais de cada objeto e aplicarem-nas na solução de casos particulares com que se defrontam na vida. Isso é possível porque essa metodologia leva à formação de um modo de agir sobre os conteúdos, criando possibilidades para que o aluno domine o procedimento geral desses conceitos. Portanto, mais importante que os conceitos é a adoção do método que, ao ser apropriado pelo aluno, pode ser utilizado, de maneira autônoma por ele, para a assimilação de outros conceitos.

No caso do processo de criação de crônicas, isso foi possível porque a apropriação adequada do conhecimento teórico objetivado no gênero fez com que os alunos entrassem em contato com diferentes modos de atividade intelectual, com distintos sistemas semióticos e operações mentais, superando as representações meramente sensoriais. Nesse processo, eles conseguiram compreender a crônica

na sua origem e transformação ao longo da história, conseguiram, ainda, enxergar suas particularidades quanto ao tema, o estilo e à construção composicional e, a partir disso, transformar esse conceito no seu projeto de dizer.

Pelos resultados obtidos, considero que a atividade de estudo é um meio que cria condições favoráveis ao aluno para a formação de autoria de gêneros do enunciado, pois possibilita que ele desenvolva, de modo intencional e sistemático, capacidades que formam o hábito da crítica das próprias ideias e ações, como também de criticar as ações e os argumentos dos seus colegas que participam do mesmo processo.

Filiada às ideias defendidas por Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, posso dizer que o estudo realizado mostrou que a autoria não está visível na superfície do texto, não se limita a saber usar palavras bonitas, como disse a aluna Julia Quinn no capítulo 3, mas diz respeito ao modo como cada aluno criou para si uma forma própria de fazer, de criar o mesmo gênero do enunciado. Foi no complexo processo de tecitura do enunciado, no cruzamento das vozes sociais com as quais os alunos dialogaram durante a realização das ações de estudo que eles expressaram uma posição valorativa assumida no espaço-tempo vivido.

O estilo é marcado pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - opções estilísticas - estreitamente ligado à construção composicional de um gênero. Essa relação contribui para que esse mesmo gênero seja compreendido no seu domínio de sentido, isto é, seu conteúdo temático. Nessa perspectiva, “[...] a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado [...] também determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado” (BAKHTIN, 2011. p. 289). Em outras palavras, a escolha desses recursos está estreitamente ligada às valorações de quem enuncia, pois são signos ideológicos repletos de valorações, que perpassam o gênero para constituí-lo de acordo com o estilo do autor.

Isso confirma que o estilo individual do autor é determinado, sobretudo, pela valoração, expressividade e entonação utilizada por ele quando enuncia fatos e acontecimentos de vida. A posição autoral é marcada pela fronteira eu/outro na interação tensa e densa da consciência social e individual. Portanto, a voz social dos alunos-autores, materializada nas crônicas escritas por eles, está colada à sua visão de mundo, aos acontecimentos da vida, como apresentado no capítulo 4.

Para constituir-se autor, é preciso humanizar-se, tornar-se um ser consciente da realidade em que se vive para que consiga modificá-la, criá-la e recriá-la, mas também de ser modificado. Com efeito, os alunos não só recriaram o gênero, como também foram transformados nesse processo. Eles são a prova de que a singularidade do ato autoral se encontra na tecitura de um enunciado por meio da objetivação responsável em que o autor assume sua posição emotivo-volitiva da existência, sem álibi. É nessa trama que se forma a síntese única e singular das marcas, dos traços peculiares de conclusibilidade provisória do autor, refratando a compreensão da vida e as marcas, os traços do meio ideológico no qual se nutre e se alimenta.

Destaco que os alunos criaram crônicas, mas não “quaisquer crônicas”, como afirma Souza (2021, p. 10), ao prefaciar a obra *Momentos Cronicados*, “elas são exemplo da expressão da linguagem que pulsa e, ao pulsar, consegue captar as realidades escondidas nas entranhas dos momentos que tecem a vida”. Entendo que isso foi possível porque eles lançaram um olhar miúdo para o cotidiano, usaram a palavra tecida no signo ideológico e se constituíram autores na interação tensa com as vozes sociais, esperando uma compreensão responsiva dos interlocutores - os seguidores no perfil do no *Instagram* e os leitores do livro *Momentos Cronicados*.

Pude compreender, nas crônicas criadas pelos alunos, sua (contra) palavra como uma conduta autoral. Isso foi possível por meio de relações dialógicas que estabeleci com eles no contexto investigativo; sem essas interações, seria improvável a identificação dos traços, dos sinais de formação e desenvolvimento da autoria. Com isso, penso que a perspectiva dialógica precisa estar presente no contexto escolar, porque os alunos necessitam expressar seus pensamentos e sentimentos, refletir, opinar, decidir e agir assumindo suas escolhas.

Dito isso, reitero que o modo como os alunos escolheram enunciar compôs um estilo próprio e autônomo para as crônicas e que, nesse processo, eles se tornaram sujeitos de suas histórias, desenvolvendo uma linguagem própria para expor seus pensamentos e sentimentos. Portanto, o que defendo é a tese de que o aluno pode constituir-se autor quando faz uso da linguagem dialógica, alteritária e ideológica, a partir de necessidades e motivos para fazê-lo e à medida que ocupa o lugar de sujeito discursivo na atividade de criação.

Posso afirmar, ainda, que isso é possível quando o meio escolar no qual o aluno está inserido o cativa - oferece as condições necessárias para sua formação

autoral, condições essas que, em nosso caso, foram supridas pelo desenvolvimento da atividade de estudo do gênero crônica, inserida em um projeto de produção de enunciados a serem publicados em livro e, também, no Instagram.

Também posso dizer que fui cativada no percurso da pesquisa realizada, em especial, pelas vozes que atravessaram o processo - dos alunos, da minha orientadora, dos autores de livros, artigos, dissertações e teses que li, dos colegas, dentre outras - fui apurando meu olhar para o outro e para mim mesma. A educação humanizadora tem disso: cativa. E ao cativar, coloca o professor a refletir sobre sua prática, a pensar em novos caminhos e a compreender a educação em sua totalidade. Sem dúvida, fui afetada pela potência formativa da pesquisa, e o aprendizado resultante desse processo me orientará na atividade de ser professora de leitura e de escrita.

Penso, então, que as palavras deste escrito podem contribuir para reflexões acerca do ensino dos atos culturais da escrita na escola como uma atividade que cativa os envolvidos no processo - aluno e professor - uma atividade vital, de maneira que o aluno consiga criar enunciados para interagir com o outro nas situações concretas da vida e que, nesse processo, se torne autor. Considero, ainda, que esta tese pode suscitar práticas pedagógicas que coloquem a linguagem no centro do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem para a formação do sujeito.

Por fim, volto à sábia raposa para dizer que é preciso ser paciente para cativar e ser cativado, mas a cada dia podemos chegar mais perto se isso for, para nós, educadores, uma necessidade. E se alguém, porventura, disser que é utopia, que ninguém sai lucrando com uma educação assim, tão humanizada, afirmo o contrário: para mim e para os alunos-autores os ganhos foram imensuráveis. Por causa da cor do trigo.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. L. M.; ABAURRE, M. B. M.; PONTARA, M. *Português: contexto, interlocução e sentido*. São Paulo: Editora moderna, 2018.

AMORIM, M. *O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas*. São Paulo: Musa editora, 2004.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro editora, 2005.

ANJOS, R. E; DUARTE, N. A adolescência inicial: comunicação íntima pessoal, atividade de estudo e formação de conceitos. In: Martins, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 195-2019.

ANTUNES, R L. *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 2005.

AQUINO, O. F.; RODRIGUES, A. A formação do pensamento teórico na escola: uma discussão na intersecção entre a filosofia, a psicologia e a didática. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davídov-Repkin*. Campinas: Mercado das Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 261-295.

ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental*. Araraquara: JM Editora, 2003, p. 53-62.

ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Orgs.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara,SP: Junqueira&Marin; Marília,SP: Cultura Acadêmica, 2010, p. 169-179).

ARENA, D. B. Considerações em torno do objeto a ser ensinado: língua, linguagem escrita e atos culturais de ler e escrever. In: MORAES, D. R.; GUIZZO, A. R. (Orgs.) *Coletânea de artigos: Humanidades nas Fronteiras: imaginários e culturas latino-americanas*. Foz do Iguaçu: UNILA/UNIOESTE, 2017, p. 11-28.

ARENA, D. Buim; ARENA, A. P. B. Mikhail Bakhtin: rastros de vida, rastros de obras. In PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia, MG. Edufu; Paco Editorial, 2019, p. 51-105.

ARENA, D. B. Estudiosos russos dos anos 20 e 30 do século XX e o ensino da linguagem escrita cem anos depois: funções do rascunho mental e da linguagem interior. In: TARDELLI-ABREU, L. S.; RIESTRA, D. (Orgs.) *As contribuições dos linguistas russos dos anos 1920-1930 ao ensino atual de línguas*. Araraquara: Letraria, 2021, p. 100-120.

ARRIGUCCI, D. Fragmentos sobre a crônica. *In: enigma e comentário*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987, p. 51-66.

ASBAHR, F. S.S. *Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural*. Tese (doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ASBAHR, Flávia Da Silva Ferreira. Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, v.18, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VKhxJwS5qgjmgCrw67mPSch/?format=pdf>. Acesso em 10/09/2020

BAKHTIN, M. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. MIOTELLO, V. São Carlos: Pedro&João editores, 2010.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Os gêneros do discurso*. Trad. BEZERRA, P. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. *Questões de estilística no ensino da língua*. Trad. GRILLO, S; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Editora 34, 2019.

BAKHTIN, M.;VOLOCHÍNOV, V. N. *A palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação*. Trad. MIOTELLO, V. São Carlos, Pedro&João Editores, 2019.

BÁRBARA, V. Expedição à padaria. *In: Seleta de legumes*. Disponível em: <http://www.hortifruti.org/2020/05/01/expedicao-a-padaria/>. Acesso em 28/05/2020.

BENDER, F; LAURITO, I. *Crônica: história, teoria e prática*. São Paulo: Scipione, 1993.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teorias e aos métodos*. Trad. ALVARES, M. J.; SANTOS, S. B.; BAPTISTA, T. M. Porto: Porto Editora, p.150-175. 1994.

BRAGA, R. *200 crônicas escolhidas*. São Paulo: Record, 2014.

BRANCO. E. P. *et al*. Uma visão crítica sobre a implantação da base nacional comum curricular em consonância com a reforma do ensino médio. *In: Revista Debates em Educação*, Vol. 10, Nº. 21, Maio/Ago. 2018, 47-70. Disponível em: <https://seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/5087>. Acesso em: 10 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Documento Base*. Brasília, 2007.

CANDIDO, A. A vida ao rés do chão. In: CANDIDO, A. *et al.* *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

CARRASCO, W. *Pequenos delitos e outras crônicas*. São Paulo: Moderna, 2015.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: RAMOS, M.; FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83-105.

CITELLI, B. H. M.; BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2011.

CHALHOUB, S; NEVES, M. S.; PEREIRA, L. A. M. *História em cousas miúdas: capítulos de história social da crônica no Brasil*. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

CHIAPPINI, L. A circulação de textos na escola: um projeto de formação-pesquisa. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez, 2011.

CLARINDO, C. B. S.; MILLER, S. Atividade de estudo: ferramenta para a constituição do autor nos anos iniciais do ensino fundamental. In: *Revista Educação*, Porto Alegre. v. 39, n. 2, p. 261-270, maio-ago. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/faced/article/view/22790>. Acesso em 10/08/2020.

CLARINDO, C. B. S. *Atividade de estudo como meio para o desenvolvimento das capacidades teóricas do pensamento*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2020.

COLASANTI, M. Generosa vingança. In: *Marina Colasanti*. Disponível em: <https://www.marinacolasanti.com/2016/07/cronica-de-quinta-generosa-vinganca.html>. Acesso em: 16/08/2019.

CONY, C. H. *Mila*. Disponível em : <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2018/01/1948520-leia-dez-colunas-marcantes-de-carlos-heitor-cony-na-folha.shtml#dois>. Acesso em: 13/08/2019.

COSTA-HÜBES, T. C. Os gêneros discursivos como instrumentos para o ensino de Língua Portuguesa: perscrutando o método sociológico bakhtiniano como ancoragem para um encaminhamento didático-pedagógico. In: NASCIMENTO, E. L.; ROJO, R. (Orgs.) *Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade*. São Paulo: Pontes, 2014. p.13-34.

COUTINHO, A. *Introdução à literatura no Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A, 1988.

COUTINHO, A. *A literatura no Brasil*. São Paulo: Global Editora, 2004.

CUNHA, N. M. Processo de formação de autoria em crianças quando criam contos. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2019.

DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicología*, 1988. Trad. LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. M. Disponível em: <<http://professor.ucg.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Davydov%20Texto%20completo%202009%20jun.doc>>. Acesso em: 04/05/ 2019.

DAVIDOV, V. V. O que é a atividade de estudo. Trad. PRESTES, E. T. *In: Escola inicial*, São Paulo: Escola n. 7, p. 19, 1999.

DAVIDOV, V. V. Os princípios do ensino na escola do futuro. *In: PUENTES, R. V.; AMARAL, S. M. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 181-187.

DAVÍDOV, V. V. Uma nova abordagem para o entendimento e estrutura da atividade. *In: AMORIM, P. A. P.; CARDOSO, C. G. C.; PUENTES, R. V. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Uberlândia: EDUFU, 2020, p. 287-298.

DAVIDOV, V. V. Desenvolvimento psíquico da criança. *In: PUENTES, R, V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D, B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3 ed. Curitiba: CRV, 2021; Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, p. 173-178.

DAVIDOV, V. V. Conteúdo e estrutura da atividade de estudo. *In: PUENTES, R, V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D, B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3 ed. Curitiba: CRV, 2021; Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, p. 211-229.

DAVIDOV, V.V. ; MÁRKOVA, A. A concepção da Atividade de Estudo dos Alunos. *In: PUENTES, R. V.; AMARAL, S. M. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 2019, p. 189-210.

DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigostskiana*. Campinas, SP, Autores Associados, 2001.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia: *In: La Psicología evolutiva y Pedagógica en la URSS (Antología)*. Moscú: Progreso, 1987.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. *In: PUENTES, R, V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D, B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 3 ed. Curitiba: CRV, 2021; Uberlândia, MG: EDUFU, 2021, p. 157-166.

FARACO, C. A. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2013.

FIORIN, J. L. A arte de fingir uma coisa para dizer outra. In: *Revista Língua Portuguesa*. São Paulo, ano V, nº68, p. 42-45, junho 2011.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Contexto, 2018.

FREITAS, M. T. A. *Vygotsky e Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, M. T. A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; JOBIN, S.; KRAMER, S. (Orgs.), *Ciências Humanas e Pesquisa: Leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez Editora, 2007. p. 26-38.

FREITAS, R. A. M. M. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: *X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento*. Uberlândia, 2010. v. I. p. 1-11.

FURTADO, R. *Os diálogos do cotidiano nas redes sociais: a liquidez discursiva dos memes*. São Carlos: Pedro&João editores, 2019.

GALASSO, Bruno. J. B.; SANTOS, Daisa Valverde. Trajetória da educação inclusiva no ensino médio integrado da rede federal: fatores de evasão e permanência. *Revista Pedagógica*, v. 23, p. 1-20, 2021

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, J. W. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Orgs.). *Aprender e ensinar com textos de alunos*. São Paulo: Cortez: 2011, p. 17-25.

GERALDI, J. W. Heterocientificidade nos estudos linguísticos. In: Grupo de estudos dos gêneros do discurso (GEge). *Palavras e contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2012, p. 19-39.

GERALDI, J. W. *Ancoragens: estudos bakhtinianos*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015a.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2015b.

GERALDI, João Wanderley. Os perigos do amor. In: *Revista Aleph*, ano XIII, nº 25, maio de 2016. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/issue/view/2038>. Acesso em 10 de maio de 2021.

GRASS, I. B. P. O desenvolvimento da autonomia e da criatividade e a formação da personalidade do estudante. In: MILLER, S.; BARBOSA, M. V.; MENDONÇA, S. M. G. (Orgs.). *Educação e humanização; as perspectivas da teoria histórico-cultural*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014, p. 143-160.

GRASS, I. B. P. O método nas pesquisas educacionais: uma aproximação metodológica ao estudo do desenvolvimento cultural. *In: MENDONÇA, S. L. G.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). A questão do método e a teoria histórico-cultural: bases teóricas e implicações pedagógicas.* Marília: Oficina Universitária. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017, p. 39-61.

GRAUE, M. E; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias métodos e ética.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GROFF, A. R. Por uma linguagem da amorização na vida e na pesquisa. *In: Anais III Encontro de Estudos Bakhtinianos: "Amorização: porque falar de amor é um ato revolucionário".* UFF/Niterói, novembro de 2015.

ILYÉNKOVA, V. E. Nossas escolas devem ensinar a pensar. *In: Journal of Russian and East European Psychology.* vol. 45, no. 4, July–August, p. 9- 49, 2007.

JAKUBINSKI L. *Sobre a fala dialogal.* Trad. CUNHA, D. A. C.; CORTEZ, S. L. (Orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JESUS, C. A. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. *In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B.(Orgs.). Aprender e ensinar com textos de alunos.* São Paulo: Cortez 2011, p. 101-120.

KOHLE, E. C.; MILLER, S. Contribuições da atividade de estudo para o desenvolvimento da autoria nos escolares. *In: Revista Obutchénie: revista de didática e psicologia pedagógica.* Uberlândia, v.5, n.3, set./dez. 2021, p. 726-743. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59161/32202>. Acesso em 27/12/2021.

KOSIK, K. *Dialética do concreto.* Trad. NEVES, C.; TORÍBIO, A. 2 ed. São Paulo: Paz e terra, 1995.

LEAL, Z. F R.G. L.; MASCAGNA, G. C. Adolescência: trabalho, educação e formação omnilateral. *In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. (Orgs.). Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* 221-237. Campinas: Autores Associados, 2016, p. .

LEONTIEV, A. N. Apêndice: Problemas psicológicos do carácter consciente do estudo. *In: LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre, 1978, p. 183-234.

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo.* Trad. FRIAS, R. E. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, A. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. *In: Vigotskii, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Trad. VILLALOBOS, M. P. Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem.* São Paulo: Íconer, 2017, p. 119-142.

LIBÂNEO, J. C. Experimento didático como procedimento de investigação em sala de aula. (Texto utilizado pelo autor na disciplina “Didática e Ensino Desenvolvimental” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Goiás, 2007).

LIBÂNEO, J. C. A desfiguração da escola e a imaginação da escola socialmente justa. In: MENDONÇA, S. G. *et al* (Orgs.). *(De) formações na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p.33-50.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2020, p. 151-166.

MARINO FILHO, A. *Atividade de estudo no ensino fundamental: necessidade e motivação*. Tese (Doutorado em educação) - Faculdade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2011.

MARINO FILHO, A. Por que é necessário começar a atividade de estudo pela via do pensamento teórico. In: *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia e Pedagogia*. Uberlândia, v.5, n.3, set./dez. 202, p. 675-699.

MARSIGLIA, A. C. G.; PINA, L. D.; MACHADO, V, O.; LIMA, M. A base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. In: *Revista Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 9, n. 1, p. 107-121, abr. 2017.

MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Trad. RANIERI, J. Perdizes/SP: Boitempo Editora, 2004.

MARX, K. *O Capital. Crítica da Economia Política. Livro I: o processo de produção do capital*. Trad. SANT'ANNA, R. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MEDEIROS, M. *A graça da coisa*. Porto Alegre: L&PM editores, 2013.

MEDVIÉDEV, P. N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. GRILLO, S, C.; AMÉRICO, E. V. São Paulo: Contexto, 2012.

MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G.; MILLER, S. (Orgs.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010. p. 193-202.

MENDONÇA, S. G. MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. *(De) formações na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, p. 09-15.

MILLER, S. Sem reflexão não há solução: o desenvolvimento do aluno como autor autônomo de textos escritos. In: MORTATTI, M. R. (Org.). *Atuação de professores: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental.*. Araraquara, SP: JM Editora, 2003. p. 9-22.

MILLER, S.; ARENA, D. B. A constituição dos significados e dos sentidos no desenvolvimento da atividade de estudo. In: *Revista Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.18, n.2, jul./dez. 2011, p. 341-353. Disponível em <http://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/925614>. Acesso em: 09/06/20

MILLER, S. Reflexões acerca da proposta bakhtiniana para uma metodologia do estudo da língua e implicações sobre a profissão docente. In: MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Orgs.). *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012, p. 475-486.

MILLER, S. O ensino de língua materna na perspectiva da teoria histórico-cultural: reflexões sobre leitura e escrita. In: *Revista Educação: Teoria e Prática*. Rio Claro, vol. 25, n.48, Jan-Abr. 2015, p. 114-128. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/issue/view/987>. Acesso em 19/01/2020.

MILLER, S. Gêneros discursivos, atividade de estudo e formação do pensamento teórico dos alunos no contexto de uma prática pedagógica humanizadora. In: *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, MG, v.24, n.1, jan./jun./2017. P. 13-35. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/37664>. Acesso em 03/03/2019.

MILLER, S. Atividade de Estudo: especificidades e possibilidades educativas. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (Orgs.). *Teoria da atividade de estudo livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. - Uberlândia: EDUFU, 2019, p 71-94.

MILLER, S. O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo humanizador. In: *Revista Educação em Análise*, Londrina, v.5, n.1, Jan./Jun. 2020a. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/40185>. Acesso em 05/02/2021.

MILLER, S. A hora e a vez de as crianças humanizarem-se. In: *Núcleo de alfabetização humanizadora*. Boletim n 1, Nov./dez. de 2020b. Disponível em: <https://nahum-lescrever.com.br/wp-content/uploads/2021/01/1a-Edicao-do-Boletim-Alfabetizacao-Humanizadora.pdf>. Acesso em: 18/02/2021.

MIOTELLO, V. O cotejo se dá na unidade de resposta. In: Grupo de Estudos dos gêneros do Discurso – Gege – UFSCar (Org.). *Palavras e contrapalavras: entendendo o cotejo como proposta metodológica*. São Carlos: Pedro&João Editores, 2017.

MOISÉS, M. *A criação literária*. São Paulo: Cultrix, 1982.

MOUTINHO, M. Mila. In: *Marcelo Moutinho*. Disponível em: <http://www.marcelomoutinho.com.br/cronicas/mila/>. Acesso em 16/08/2019.

OLIVEIRA, M. C. A. *Apropriação do conhecimento histórico fundamentada em atividade de estudo, mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2020.

OLIVEIRA, A. S. F.; ABREU, A. C.; OLIVEIRA, A. P. S. C. Do discurso à prática desejada: algumas contribuições para pensar a educação no contexto pandêmico. In: *Resistências: palavras e contrapalavras*. Caderno de estudos XII. São Carlos: Pedro&João, 2020, p. 323-350.

OLIVEIRA, A. S. *Vivências literárias e formação de crianças leitoras: o papel do Outro pelas vozes de rondonienses do Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2021.

PADILHA, A. M. L. Contribuições teórico- metodológicas para o estudo sobre o discurso dos meninos internos em instituição prisional. In: *Revista InterMeio*, Campo Grande, v.12, n. 24, jul./dez.2006, p. 104-116.

PADILHA, A.M.L.; JOLY, M. M. Conhecimento e prática pedagógica no processo de aquisição de leitura. In: *Anais XVII Congresso de Leitura do Brasil (COLE)*, 2009, Campinas. Campinas: ALB, 2009. Disponível em: https://alb.org.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais17/txtcompletos/sem20/COLE_2308.pdf. Acesso em 11/10/2020.

PAULA, A. M. *O gênero conto popular na formação da atitude autoral de alunos do 5º ano do ensino fundamental*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2020.

PEIXOTO, J. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. In: *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 20. n. 61, abr./jun. 2015, p. 317-332.

PEREIRA, W. *Crônica: arte do útil e do fútil*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2015.

PETRILLI, S. *Em outro lugar e de outro modo. Filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, A. *Procurando uma palavra outra*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2016.

PRATA, M. *Cem melhores crônicas*. São Paulo: Planeta do Brasil, 2012.

PRESTES, Z. *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

PRETTI, T. A alma da crônica. *In: Desalinho*, 2017. Disponível em <https://desalinhoblog.wordpress.com/2017/08/23/alma-da-cronica/>. Acesso em 10/08/2019.

PRETTI, T. Voadora. *In: Desalinho*, 2017. Disponível em <https://desalinhoblog.wordpress.com/2017/02/25/cronica-voadora-barata/>. Acesso em 10/08/2019.

PUNTES, R. V. Sistema Elkonin-Davídov-Repkin: gênese e desenvolvimento da Teoria da Atividade de Estudo – TAE (1959-2-18). *In: PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M.(Orgs.). Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davídov-Repkin*. Campinas: Mercado das Letras; Uberlândia: Edufu, 2019, p. 123-159.

REPKIN, V. V. Ensino desenvolvente e atividade de estudo. Trad. FARIAS, M. A. S.; MILLER, S.; MELLO, S. A. *In: Ensino Em Re-Vista*, v.21, n.1, jan./jun. 2014, p. 85-99.

REPKIN, V. V. A formação da atividade de estudo nos estudantes. *In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, coedição Uberlândia: EDUFU, 2021, p. 351-359.

REPKIN, V. V. Aprendizagem desenvolvimental e atividade de estudo. *In: PUNTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (Orgs.). Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. Curitiba: CRV, coedição Uberlândia: EDUFU, 2021, p. 363-404.

REPKINA, N.V. Diagnóstico do sujeito da atividade de estudo no sistema de aprendizagem desenvolvimental Elkonin-Davídov. *In: LONGAREZI, A. M.; PUNTES, R. V. (Orgs.). Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov*. Campinas: Mercado de Letras -Uberlândia: Edufu, 2019, p. 419-450.

RITTER, L. C. B. Gênero discursivo crônica: um estudo do contexto de produção. *In: V Siget, Caxias do Sul*, p.1-17, 2009. Disponível em: https://www.uces.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/genero_discursivo_cronica_um_estudo_do_contexto_de_producao.pdf. Acesso em 29/09/2020.

RODRIGUES, N. C.; PRADO, G. V. T. Investigação narrativa: construindo novos sentidos na pesquisa qualitativa em educação. *In: PRADO, G. V. T.; SERODIO, L. A.; PROENÇA, H. H. D. M.; RODRIGUES, N. C.(Orgs.). Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2015, p. 185-207.

ROSA, J. E.; DAMAZIO. A. A primeira tarefa de Estudo Davydoviana na especificidade da matemática. *In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino -UNICAMP - Campinas - 2012*.

SÁ, J. *A crônica*. São Paulo: Ática, 1985.

SABINO, F. A última crônica. *In: Para gostar de ler*. Vol. 5 - crônicas. São Paulo: Ática, 1979-1980.

SABINO, F. O homem nu. *In: Para Gostar de Ler*. Vol. 3 - crônicas. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, S.; DAL RI, N. M. Impactos da Covid-19 em um curso Integrado ao Ensino Médio. *In: Revista Reflexão e Ação*. Santa Cruz do Sul, v. 29, n. 3, set./dez. 2021, p 141-159.

SAVIANI, D.; GALVÃO, A. V. Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto. *In: Universidade e sociedade*. ANDES, 2021, p. 36-49.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In: SCHEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p 19-34.

SCLIAR, M. Em defesa das nádegas. *In: Folha de São Paulo, Cotidiano*, 04 de outubro de 2004. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0410200403.htm>. Acesso em: 02/09/2020.

SERODIO, L. A.; PRADO, G. V. T. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação na perspectiva do gênero discursivo bakhtiniano. *In: PRADO, G. V. T. et al. Metodologia narrativa de pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana*. São Carlos: Pedro & João editores, 2015, p. 91-124.

SFORNI, M. S. F. Interação entre didática e teoria histórico-cultural. *In: Revista Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, abr./jun. 2015, p. 375-397. Disponível em <https://www.scielo.br/j/edreal/a/Fx3RsNJtkq8QVxzXWCvYg6p/?lang=pt>. Acesso em 12/06/2020.

SFORNI, M. S. F. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino*: contribuições da teoria da atividade. 1.ed. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, O. S. F. *Entre o plágio e a autoria*: qual o papel da universidade? *In: Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, maio/ago. 2008, p. 357-368. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PK7VSKjhMWTqCrsPQrVYTDdb/?lang=pt> .Acesso em: 10/ 11/2020.

SILVA, V. P. Base nacional comum curricular e plano nacional de educação: descaminhos, resistências e práxis. *In: MENDONÇA, S. G.; MIGUEL, J. C.; MILLER, S.; KÖHLE, E. C. (Orgs.). (De) formações na escola: desvios e desafios*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020, 75-94.

SILVA, S. C. G. *A inclusão educacional nos cursos técnicos integrados ao ensino médio em uma instituição de educação, ciência e tecnologia no estado de Rondônia na percepção de estudantes com deficiência, professores e coordenadores*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2022.

SOARES, O. P. A atividade de estudo na produção de conhecimento histórico escolar. In: *Revista Obutchénie: revista de didática e psicologia pedagógica*. Uberlândia, v.5, n.3, set./dez. 2021, p. 726-743. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/Obutchenie/article/view/59161/32202>. Acesso em 13/12/2021.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto: 2020, p. 11-36.

SOUZA, M. J. R. *A criação de artigos de opinião em blog: enunciados argumentativos para a constituição da consciência social*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, Marília, 2020.

SOUZA, M. J. R. Uma reflexão mínima, de cronicados momentos. In: HELBEL, D. F.; MILLER, S. *Momentos Cronicados*. Porto Velho: Temática Editora, 2021, p. 9-12.

SOUZA, M. J.; ARENA, D. B. A linguagem no processo de construção e efetivação da atividade de estudo. In: *Revista Textura*, v. 23 n. 56, out./dez. 2021, p. 282-301. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/6415/4220>. Acesso em 10 de outubro de 2021.

TALIZINA, N. F. *Manual de psicología educativa*. México: Facultad de Psicología: Universidad Autónoma de San Luís Potosí, 2000.

TIEPLOV, B. M. Las capacidades y las aptitudes. In: *Antología de la Psicología Pedagógica y de las Edades*. Compilado por Il Iliasov y V. Ya. Liaudis. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, p. 41-67, 1986.

VERÍSSIMO, L. F. *O analista de Bagé*. Porto Alegre: L&PM editores, 1981.

VYGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. Trad. NETO, J. C.; BARRETO, L. S. M.; AFECHE, S. C. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.

VYGOTSKI, L. S. Paidologia del adolescente. In: *Obras Escogidas - Vol. IV: Psicología infantil*. Madrid: Visor, 2000, p. 10-248.

VIGOTSKY, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. BEZERRA, P. 2ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

VYGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In: VYGOTSKI, L. S.; et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Trad. VILLALOBOS, M. P. 16ª. ed. São Paulo: Ícone/EDUSP, 2017, p. 103 - 117.

VIGOTSKI, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Trad. PRESTES, Z.; TUNES, E. São Paulo: Expressão Popular, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. *Sete aulas de L.S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia*. In: PRESTES, Z.; TUNES, E. (Org. e Trad.); SANTANA, C. C. G. (Trad.) 1. ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018b.

VOLOCHÍNOV, V.N. *A construção da enunciação e outros ensaios*. Trad. GERALDI, J. W. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

VOLÓCHINOV, V.N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. GRILLO, S.; AMÉRICO, E. V. Editora 34. São Paulo, 2018.

VOLÓCHINOV, V. *A palavra na vida e a palavra na poesia*. In: GRILLO, S; AMÉRICO, E. V. (Orgs. E Trad.). São Paulo: Editora 34, 2019.

ZANDWAIS, A. O sistema na língua, o diálogo e o discurso. In: *revista Conexão Letras*, v.11, n. 16. Porto Alegre: UFRGS, 2016, p. 95-107. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/159311/001015615.pdf?sequence=1>, Acesso em: 29/12/2020.

ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001. (Ponto Futuro; 3).

APÊNDICE

APÊNDICE 1 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Programa de Pós-graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (a) menor _____, sob responsabilidade do (a) senhor (a), está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **O processo de (re) elaboração textual como atividade para a apropriação do gênero discursivo crônica e para a constituição do sujeito autor:**

Objetivos: analisar se e como a forma com que são feitas as correções nos textos produzidos pelos alunos influencia na reescrita; e em que medida esse processo possibilita a esses alunos a aprendizagem da escrita, ou seja, a criação de textos dentro e fora da escola.

Procedimentos do estudo: os sujeitos da pesquisa participarão de uma atividade de estudo constituída por um conjunto de ações voltadas ao ensino da escrita de textos entre os meses de agosto de 2019 e julho de 2020 nas dependências do IFRO Ji-Paraná. Durante esse período, a pesquisadora fará observações nas aulas de Língua Portuguesa e organizará encontros interativos com os sujeitos para tratarem de temas voltados à escrita. Nesses encontros, as respostas serão gravadas em áudio e transcritas. Posteriormente, uma cópia da transcrição será entregue à/ao senhor/a e os dados das observações serão registrados em bloco de anotações. Os textos criados pelos (as) alunos (as), as anotações e as respostas serão analisadas, interpretadas e os dados obtidos serão expostos na forma de tese de doutorado e apresentada ao programa de Pós-Graduação Em Educação da UNESP, *Campus Marília*.

Participação: Para participar desta pesquisa, o menor sob responsabilidade do (a) senhor (a) não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Ele (a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou não. Sua participação não é obrigatória, por isso a qualquer momento poderá desistir, e o termo de consentimento outrora assinado poderá ser restituído. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com a pesquisadora ou com a instituição.

Riscos: estudos dessa natureza geralmente não oferecem risco ao sujeito. No entanto, na efetivação dos Encontros Interativos, pode haver desconforto do (a) aluno (a) ao falar sobre sua experiência com a criação de textos ou que fique inibido (a) devido à presença da pesquisadora e do gravador para gravar as falas. Caso isso ocorra, ele (a) poderá negar-se a falar sobre alguma questão ou, até mesmo, pedir que a pesquisadora não grave sua fala. Após a gravação o (a) aluno (a) terá direito de ouvi-la e caso encontre algo que queira retirar, este será apagado. Da mesma forma, após a transcrição da gravação, o (a) senhor (a) e ele (a), receberão uma cópia, e caso julguem necessário poderão solicitar a retirada de parte ou todo o texto transcrito.

Benefícios: o estudo possibilitará ao (à) aluno (a) a construção de sentido para a escrita e o

desenvolvimento de capacidades linguístico-discursivas para a apropriação dos gêneros discursivos como práticas sociais, ou seja, que o (a) aluno (a) consiga refletir sobre sua escrita e crie textos diversos dentro e fora do espaço escolar.

Confidencialidade da pesquisa: A sua identidade dos participantes será mantida em sigilo. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como retrato de um grupo e não de uma pessoa. Dessa forma, o (a) aluno (a) não será identificado (a) quando o material de seu registro for utilizado, seja para propósitos de publicação científica ou educativa. Para isso a pesquisadora irá omitir o seu nome nos textos, nos registros da observação e nas transcrições, sendo esses materiais identificados por número. A gravação dos encontros interativos será armazenada em mídia de armazenamento protegida por senha pela pesquisadora e guardada por cinco anos, adotando os procedimentos supracitados. Somente a pesquisadora e a professora orientadora deste terão acesso ao registro para análise dos dados. Estes serão divulgados dentro da instituição e, mediante relevância do trabalho, poderão ser apresentados em congressos na área de estudo, observando sempre a não identificação do (a) aluno (a).

Procedimentos operacionais: este estudo será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista – UNESP, que poderá ser contatado em caso de questões éticas, pelo telefone (14) 3402-1346 ou E-mail: sta@marilia.unesp.br. A pesquisadora responsável pelo estudo poderá fornecer quaisquer esclarecimentos sobre o estudo, como tirar dúvidas, bastando contato nos seguintes telefones e e-mail.

Dioneia Foschiani Helbel

Telefones: (69) 21836901 e (69) 984640713. E-mail: dioneia.foschiani@ifro.edu.br

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____, responsável pelo menor _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas.

Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão do menor sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Ji-Paraná, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do (a) responsável

Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE 2 – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

Programa de Pós-graduação em Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO

Convite: você está sendo convidado (a) como voluntário(a) a participar da pesquisa **O processo de (re) elaboração textual como atividade para a apropriação do gênero discursivo crônica e para a constituição do sujeito autor.**

. Neste estudo pretendemos investigar em que medida o processo de elaboração e elaboração textual possibilita a apropriação das características essenciais dos gêneros discursivos e a constituição do sujeito autor.

Objetivo: Identificar como o processo de elaboração e reelaboração textual implica a apropriação do gênero discursivo crônica e a constituição do sujeito autor.

Motivo: o que nos leva a estudar esse assunto é a) o fato de sermos professora de Língua Portuguesa e de percebermos a grande dificuldade para elaborar/escrever textos entre os alunos ingressantes no Ensino Médio; b) a pouca experiência desses alunos com a reelaboração de textos, e c) pelo fato de ser a reescrita uma das etapas importantes da aprendizagem da escrita.

Procedimentos do estudo: adotaremos os seguintes procedimentos: você, juntamente com outros (as) colegas de sala, participarão de uma atividade de estudo constituída por um conjunto de ações voltadas ao ensino da escrita de textos entre os meses de setembro de 2019 e julho de 2020 nas dependências do IFRO Ji-Paraná. Serão atividades voltadas ao domínio de alguns recursos básicos da elaboração/escrita, como o planejamento, a leitura, a revisão, a reelaboração de textos - ou partes de textos - a partir dos conhecimentos que têm do gênero e os exercícios pontuais sobre o uso dos recursos linguísticos adequados ao gênero discursivo estudado.

Durante esse período, faremos observações nas aulas de Língua Portuguesa e organizaremos encontros interativos para tratarmos das experiências de escrita. Serão momentos de conversas informais e importantes para conhecermos as dificuldades e as necessidades de cada um. Nesses encontros, as falas serão gravadas em áudio e transcritas. Posteriormente, uma cópia da transcrição será entregue a você e ao seu responsável. Os dados das observações serão registrados em bloco de anotações. Os textos criados por você e seus (suas) colegas, as anotações e as falas serão analisadas, interpretadas e os dados obtidos serão expostos na forma de tese de doutorado e apresentada ao programa de Pós-Graduação Em Educação da UNESP, *Campus* Marília.

Participação: todos os participantes da pesquisa estudam na sua sala de aula. Para participar, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira e poderá tirar suas dúvidas sempre que desejar, ficando livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade por parte da pesquisadora e do IFRO, que manterão o sigilo sobre sua identidade quando os dados da pesquisa forem apresentados na tese, em artigos e em eventos.

Riscos: este estudo apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, ler, entre outras. Apesar disso, você poderá sentir-se inibido em algum momento, como nos encontros interativos em que as falas serão gravadas, Caso isso ocorra, você poderá recusar-se a falar ou solicitar à pesquisadora que não grave suas falas. Poderá ainda ouvir a gravação e solicitar o apagamento de trechos ou falas completas.

Benefícios: você terá oportunidades de aprender a escrever textos, de forma a refletir sobre a escrita como função social, ou seja, como algo que você usará no Ensino Técnico, na universidade e fora da escola, em todas as situações comunicativas.

Sigilo: os dados da pesquisa serão tratados de coletivamente, de forma que ninguém saberá o que você falou, ao ler o trabalho. Os resultados serão publicados, mas sem identificar os alunos que participaram. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada, você e seu responsável receberão cópias dos textos criados durante o estudo e das transcrições dos encontros interativos. O material utilizado na pesquisa ficará arquivado com a pesquisadora responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo será destruído.

Em caso de dúvidas você poderá entrar em contato com a pesquisadora.

Dioneia Foschiani Helbel.

Telefone: (69) 21836901

E-mail: dioneia.foschiani@ifro.edu.br

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

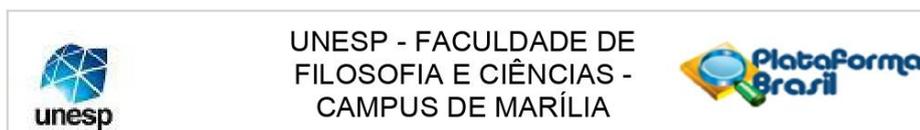
Ji-Paraná, ____ de _____ de 2019.

Assinatura do(a) menor

Assinatura do(a) pesquisador(a)

ANEXOS

ANEXO 1 - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O papel da reelaboração textual no processo de apropriação dos gêneros discursivos como prática social para alunos do Ensino Técnico do Instituto Federal de Rondônia

Pesquisador: Dioneia Foschiani Helbel

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 12381419.0.0000.5406

Instituição Proponente: Faculdade de Filosofia e Ciências/ UNESP - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.417.218

Apresentação do Projeto:

De acordo com as normas.

Objetivo da Pesquisa:

Claro e organizado.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Não há comentários.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Constam como exigido.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os dispositivos das

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737

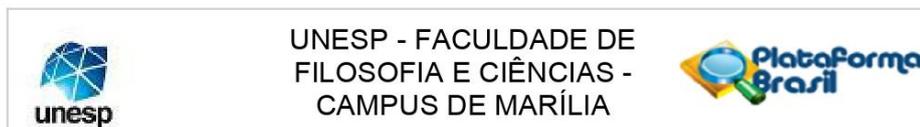
Bairro: Campus Universitário

UF: SP **Município:** MARILIA

Telefone: (14)3402-1346

CEP: 17.525-900

E-mail: cep.marilia@unesp.br



Continuação do Parecer: 3.417.218

resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR o projeto de pesquisa O papel da reelaboração textual no processo de apropriação dos gêneros discursivos como prática social para alunos do Ensino Técnico do Instituto Federal de Rondônia

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1320458.pdf	15/04/2019 15:59:32		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoassentimento.pdf	15/04/2019 15:50:34	Dioneia Foschiani Helbel	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termoconsentimento.pdf	15/04/2019 15:50:12	Dioneia Foschiani Helbel	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	15/04/2019 15:49:44	Dioneia Foschiani Helbel	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Termodeanuencia.pdf	15/04/2019 15:45:07	Dioneia Foschiani Helbel	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	15/04/2019 15:34:36	Dioneia Foschiani Helbel	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	13/04/2019 17:24:39	Dioneia Foschiani Helbel	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br



UNESP - FACULDADE DE
FILOSOFIA E CIÊNCIAS -
CAMPUS DE MARÍLIA



Continuação do Parecer: 3.417.218

MARILIA, 26 de Junho de 2019

Assinado por:
SIMONE APARECIDA CAPELLINI
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Hygino Muzzi Filho, 737
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARILIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

ANEXO 2 - CRÔNICAS DE AUTORIA DOS ALUNOS E ALUNAS CRIADAS DURANTE O EXPERIMENTO DIDÁTICO-FORMATIVO

Por que a gente complica tanto o amor?

Fizeram-nos acreditar que o amor era conto de fadas, que chegaria num cavalo branco e nos levaria para aquele castelo magnífico e chiquérrimo que aparecem nos romances. E mais, que lá seríamos felizes para sempre. Que viveríamos o amor somente uma vez, provavelmente na casa dos 20, porque depois dos 30 já estaríamos velhos demais, com dívidas demais e preocupações demais para termos tempo de amar alguém.

Eu pensava nisso outro dia, enquanto lia mais uma crônica linda da Martha Medeiros e observava entre os galhos das árvores próximas da minha janela, a lua brilhante e perfeita. Como o amor, um sentimento tão bom, tem o poder de nos fazer sorrir e chorar, na mesma medida? Talvez seja porque não nos avisaram de que o amor é uma coisa louca e imprevisível, que não tem hora exata para chegar e chega quando menos esperamos, menos imaginamos.

Por que não agora, que você queria tanto um amor para torcer por você enquanto disputa no campeonato de basquete? Por que não agora, que você decidiu dar um rumo na sua vida, tem dinheiro no bolso e quer construir uma casa? Por que não agora que você terminou a faculdade, quer abrir um escritório e começou a gostar de jazz.

Mas não é assim que funciona. Talvez o amor esteja por aí, fazendo uma caminhada pela rua enquanto cantarola baixinho uma música qualquer dos Beatles. Ou o amor tenha acabado de sentar-se numa mesa, mais dois amigos, na mesma hamburgueria onde você está... Mas o amor está muito fechado no mundo dele, mal te nota, mal repara em você.

Talvez o amor esteja naquele convite para sair no sábado, que você esqueceu. Ou no de domingo, que você não teve a decência de responder. Ou esteja agora mesmo online no Instagram, dando o maior mole. Talvez o amor tenha te visto naquela padaria onde você foi na sexta, com o cabelo desarrumado e o pijama do Mickey. Talvez tenha gostado de você, mas você estava ocupada demais para enxergá-lo.

Porque o amor simplesmente não chega na hora que queremos e estamos preparados. Às vezes chega cedo demais e te encontra de um jeito assim, sem compromisso ou focado somente no trabalho e nos estudos. Aí o amor passa batido, e você nem nota. Ou ele chega tarde demais e te encontra de malas prontas rumo a uma nova fase: “vou morar com o meu pai”.

Talvez um dia você encontre o amor de um jeito mais simples. Porque o amor é isso. É chegar em casa depois de um dia cansativo e ter alguém para conversar; é não tomar refrigerante, mas perceber que não tem a coca-cola para o jantar e ir correndo na vendinha da esquina comprar porque sabe que o seu amor toma.

Eu acho que, no fim das contas, o amor é o sorriso bobo após ler uma mensagem inesperada, é o colo quentinho em uma noite chuvosa, é a eternidade na troca de olhares, é o calor, o contato, a demonstração. O amor é o afeto, o recíproco. O amor não tem segredos, limites, nem mistérios. O amor é simples, compreensível. Então... Por favor, me diga: por que a gente complica tanto o amor?

Rita – Guimarães Rosa

Tem coisas que colam na gente feito carrapicho. Algum famoso solta uma palavra diferente nas redes sociais e todo mundo sai repetindo. Um personagem da novela cria um bordão, pronto, é o suficiente para cair na boca do povo. Mas de todas as coisas que costumam grudar na gente, a mais pegajosa, com certeza, é a música. Atire a primeira pedra quem nunca cantou uma sem ao menos prestar atenção ao que ela diz de fato. As cantigas populares, por exemplo, são reproduzidas no automático. A melodia serena e envolvente de “atirei o pau no gato” funciona como uma espécie de sonífero. Mas as palavras não. Estas são duras, impiedosas, assim como são os que maltratam os animais.

Atirar o pau no gato é uma tremenda maldade. Isso é coisa que se faça com um ser tão inofensivo? E a pessoa ainda diz que era para matar, mas o bichinho resistiu. Ainda bem que gato tem sete vidas. E a dona Chica, outra desalmada, devia estar junto, mas não fez nada para impedir, só ficou olhando tudo, admirada com o berro de dor do gatinho. Imagina o sofrimento.

A banalização dos maus tratos aos animais, que infelizmente não é apenas literária, mas literal, me incomoda. Mais que incômodo, me faz ficar indignada. E foi por isso que naquele dia fiquei tão revoltada. Estava no pet shop e, como de

costume, enquanto minha mãe comprava ração para os nossos bichos, eu fui dar uma olhadinha no banho e tosa. Era o que eu mais gostava de fazer. Primeiro a espuma cheirosa, depois o secador gigante e por fim os laços e gravatinhas. Os bichos saíam da sala em alto estilo, prontos para uma festa.

Mas observar o banho dos pets teve que ficar em segundo plano. Como sempre, meus olhos miram naquilo que vai me tocar de alguma forma. E a cena de terror que se abriu na minha frente me tocou profundamente: um papagaio pequenino, todo machucado, preso numa minúscula gaiola meio escondida entre as prateleiras da loja. Aproximei-me com o coração aos pulos e vi a gravidade da situação. O bichinho tentou arrastar-se e foi nesse momento que notei a asinha quebrada. No olhar, o pedido de socorro.

Não pensei duas vezes, corri para minha mãe, que já estava pagando a conta no caixa.

- Mãe, tem um papagaiozinho na gaiola todo machucado, posso levar? Por favor! – Implorei, tentando puxá-la para perto da gaiola – diz que sim, diz que sim!

Primeiro, minha mãe tentou me acalmar, ela sabia da minha causa em defesa dos bichos rejeitados. Eu sempre insistia e dava certo. Mas daquela vez foi diferente.

- Filha, sabe que temos gatos, não podemos levar - lamentou ela. Sei que você vai querer cuidar dele no seu quarto e não vai dar certo.

Argumentei que ele ficaria na gaiola, que os gatos não o alcançariam, que era uma judiação deixar o passarinho naquele estado, que no pet shop não cuidariam dele, mas não consegui convencê-la. Nesse ponto, o homem do caixa entrou na conversa.

- Deixaram isso aí, nem vale a pena cuidar. Tá todo machucado.

Se eu pudesse eu falaria umas verdades para aquele senhor, mas minha mãe, que sabia da minha língua comprida quando o assunto é defender os animais, logo me olhou com aquele olhar de mãe prometendo castigo. Entendi o código, fuzilei o homem em pensamento, mas não desisti de ajudar o papagaio.

Passei a tarde pensando numa solução até que consegui uma pessoa para adotá-lo. Depois de mandar mensagem para um monte de gente, enfim encontrei uma alma caridosa. A mãe de uma amiga resolveu ir buscá-lo no pet shop. Nem acreditei. Então ele foi levado para sua nova casa. Foi aí que aconteceu a grande descoberta, o papagaio era uma mocinha, então passamos a chamá-la de Rita.

Mesmo a distância, eu sabia tudo de Rita porque minha amiga me mandava vídeos da pequena papagaia. Os ferimentos foram sendo curados com remédio e amor. Todos na casa gostavam dela, estava sendo bem cuidada, bem alimentada e já treinava pular de um lado para o outro em sua gaiola, que agora era espaçosa e tinha umas plantas, como se fosse uma florestinha. Já estava até aprendendo algumas palavras, daquele jeito estridente dos papagaios falarem.

Mas, naquela tarde, a mensagem que recebi no celular não era mais um vídeo de Rita ensaiando um pulo ou aprendendo uma nova palavra. Rita partiu para o céu dos passarinhos e levou com ela um pedaço da minha felicidade. Sorte do gato que levou uma paulada, mas não morreu, porque as pedras que acertaram Rita foram fatais.

Terror histórico – Monteiro Lobato

Quem diria que o hábito de usar máscaras se tornaria rotina, um comportamento normal, ou como falam por aí, novo normal? Eu nunca imaginei que teria de sair de casa mascarado todos os dias. Na China isso já é comum há bastante tempo, não por conta desse vírus de agora, mas por causa da alta poluição. Pelo menos, eles já estavam bem treinados para o desespero que seria enfrentar essa criatura do mal, também conhecida por Coronavírus. No Brasil, não, a gente só tinha ouvido falar do efeito caótico de uma pandemia nas aulas de História ou visto em filme na TV.

Estava pensando nisso hoje, enquanto um telejornal despejava uma porção de desgraças no horário nobre. As médias de mortes aumentando numa velocidade assustadora, pessoas perdendo familiares próximos e não podendo fazer nada, apenas chorar... A gente chega a sentir o desespero da pessoa que está sofrendo.

Parece um pesadelo, mas não é. Não dá para acordar e respirar aliviado porque nós podemos pegar esse vírus só de ficar perto de alguém contaminando. Então, o jeito é continuar saindo de casa mascarado, apenas quando for necessário, e tomar banho de álcool setenta quando voltar.

Quando percebi que o negócio é sério mesmo? Assim que as aulas presenciais foram suspensas e passei a estudar em casa, longe dos meus amigos e professores. A maldade desse vírus ataca mais do que a saúde física, ela ataca também as relações sociais, isso está mais que provado. Ficar longe da escola me

deixou maluco porque as aulas online não substituem a conversa cara a cara, o ombro amigo e a zoação na hora do intervalo.

Nossa! E pensar que eu reclamava pra caramba de ter que acordar cedo e subir as escadas do bloco B toda manhã para chegar até a sala 47 sem ter despertado direito... Naquela época eu era feliz e nem sabia.

Se alguém fizesse uma mágica e eu pudesse voltar no túnel do tempo, antes deste terror, eu acordaria cedo com um sorriso no rosto todos os dias e subiria as escadas sem reclamar, só pra ver meus amigos e assistir a uma aula ao vivo e em cores. Se arrependimento matasse, eu vou te falar, eu viraria o próprio subaru e já teria morrido umas trinta vezes. E olha que eu posso estar pegando leve comigo mesmo (essa só quem viu o anime ou leu o mangá RE – ZERO vai entender).

Voltei dos meus pensamentos para mais uma notícia na TV, agora de uma festa clandestina com muita gente sem máscara e sem amor à vida. Já passou da hora de levar o vírus a sério, né? No começo teve até gente bem conhecida que andou falando na gripezinha de nada que não duraria tanto tempo, e muitas, mas muitas pessoas mesmo acreditaram nisso também. Deu no que deu, olha aí como estamos hoje: no olho do furacão. Nada a ver acreditar nesse discurso. Então, nada de aglomeração.

Enquanto a matéria apresentada na TV mostrava aquele povo todo bebendo e dançando, pensei na minha vida revirada ao avesso por esse vírus. Foram muitos os sentimentos desde o início: a raiva por ter me tornado um prisioneiro na minha própria casa, punido sem ter feito nada de errado; o medo de pegar Covid e morrer ou passar para alguém (isso chega a deixar o corpo frio). Mas o tempo e as experiências me fizeram mudar. Em vez de ficar com vontade de quebrar o que ou quem estivesse na minha frente, ou ainda ficar paralisado pelo medo, hoje consigo focar em outras coisas, como desenhar e fazer exercícios físicos.

Fui me acostumando com o novo normal. Até demais. Outro dia mesmo, ao tomar água, me esqueci de que estava de máscara. Claro que acabei me molhando todo e fazendo a maior bagunça no chão da cozinha. Isso também deve ter acontecido com um monte de gente. Ou só eu sou desastrado a esse ponto? Acho que estou sendo carente na minha própria crônica e tentando descobrir se mais alguém fez o mesmo. Kkkkkkk.

Pois bem, o importante é sempre pensar no melhor e ter o máximo de esperança. É como dizem: pensamentos bons atraem coisas boas. Então eu sonho

com a vacina para toda a população o mais rápido possível. Quero estar na fila, não ligo a mínima de “virar jacaré”. Aliás, seria até bem lucrativo porque eu poderia vender meu couro pra fazer bolsas e ganhar um dinheirinho.

Brincadeira à parte, tomara que o vírus aprenda a não se meter com a ciência e que, aos poucos, a vida volte ao que era antes, ou quase. Aí sim, eu vou poder dar os meus rolés, a ir para a escola presencial, encontrar meus amigos e zoar bastante com eles (de máscara, claro! Porque essa veio pra ficar um bom tempo) e contar para a futura geração a história da pandemia e tudo de terrível que ocorreu.

A vinheta anunciou o fim do telejornal. Hora de dormir e recarregar as energias para mais um dia de pandemia.

Memórias da quarentena – Vanessa Bárbara

Tudo começou quando um vírus chegou ao país. Na verdade eu não estava acreditando que isso tinha acontecido mesmo, pois num dia estávamos todos reunidos bem juntinhos, no outro... PAM! Isolamento social. Na imprensa não se falava outra coisa. Eram muitas informações ao mesmo tempo, cada um dizia uma coisa: tem tratamento, não tem tratamento. É uma gripezinha, não é uma gripe qualquer. Precisa usar máscara, não precisa usar. E isso deixou muita gente desesperada.

E não teve para onde correr. Na semana do dia 17 de março, as aulas foram suspensas porque o vírus era altamente contagioso. Não era só uma epidemia, mas sim uma pandemia. A diferença não é tão simples: a epidemia acontece só em uma parte ou em um país; já a pandemia acontece no mundo todo, ninguém escapa.

Como eu ia dizendo, as aulas foram suspensas. Aí começou um tal de EAD - ensino a distância. Mas ao meu ver, poderia se chamar TAD - tortura a distância. Ou até mesmo poderia ser entendida como EAD - eu assisto depois. Está rindo, né? Pois eu te digo, foi pior do que muita gente pensa.

Eu sou uma pessoa que não gosta de deixar nada para depois, sou ansiosa. E saber que eu tenho de fazer alguma coisa vai me dando uma agonia, quero ficar livre logo. Minha professora de português sempre me diz :

- Menina, calma, tudo a seu tempo. Quem morre na véspera é peru de Natal.

Nas aulas presenciais, embora eu tivesse uma montanha de coisas para fazer, levava tudo em dia. Tinha um cronograma certinho: dia tal eu estudo para

biologia e geografia. No outro, tenho aula o dia todo, então eu termino a tarefa de matemática que irei começar no meu horário de almoço...

Aí chegou o coronavirus ou, como já diz o meme, coronga vairus. E de uma hora para outra eu teria muito tempo livre, tempo de fazer tudo com calma, já que nem sair de casa eu podia. Como uma menina estudiosa que eu sempre fui, não iria deixar nada para depois. Afinal são apenas 19 matérias. Em 19 dias eu faria tudo e ainda sobraria tempo. Tudo sob controle. Isso foi o que eu pensei, né?

Só que não foi bem assim. Parecia que o mundo iria acabar e os professores tinham que passar tudo antes de todos morrerem. Claro que estou sendo dramática, mas os prazos para entrega das atividades eram curtíssimos e era humanamente impossível aprender daquele jeito. É claro que a culpa também não é dos professores, na verdade a pandemia pegou todo mundo desprevenido.

Foi aí que aconteceu a primeira vez, acumulei tudo. Imagina comigo: são 19 matérias, cada uma tinha no mínimo umas três atividades e um monte de arquivo para ler, videoaula para assistir e aula pelo google meet em determinado horário... Para ser sincera, eu não estava bem, por isso procrastinei o máximo que pude, até que chegou o penúltimo dia da entrega. Tive crises de ansiedade, nem respirar direito eu conseguia, tudo por não estar em dia com as atividades. Chorei horrores. E no fim, por incrível que pareça, das 19 matérias, eu não atrasei nenhuma. Mas também entreguei tudo na última hora.

Com o tempo, até me adaptei à nova rotina escolar, mas o que pegou esse tempo todo foi a saudade. Não sei você, mas eu sofri heim?! Houve dias que dava um aperto no coração só de lembrar das aulas presenciais.

Ah! Como era bom... Chegávamos cedo com o gostinho de ter a primeira aula. Subíamos as escadas conversando e rindo. Alguns com cara de sono, é verdade, mas era demais poder ter os colegas sempre pertinho da gente. Na hora do almoço que era mais divertido: as panelinhas iam almoçar juntas. Depois dava aquele sono... Tadinhos dos professores do turno da tarde! E quando chovia? Corríamos pelas passarelas entre uma sala e outra, só para não nos molharmos. E quando nos juntávamos só para ajudar um colega que não estava tão bem? Que saudade mais apertada!

Acredito que para todos os estudantes, o ano foi muito difícil. Mas a pandemia também nos trouxe uma oportunidade para evoluirmos como seres humanos. Estou aprendendo a valorizar ainda mais o convívio na escola, os abraços dos amigos e as

coisas simples, como ir almoçar no restaurante do tio Neném, correr pela escola nas aulas práticas ou até mesmo cantar uma música na sala de aula.

Vi uma postagem esses dias que dizia “imagine se hoje fosse descoberta a cura para a pandemia. Para ser curado, você teria que voltar ao dia 1 de janeiro de 2020 e perder todas as suas memórias, lembranças, amizades, conquistas e aprendizados. E daí? Você aceitaria?”

Fiquei pensando... Apesar de tudo, não foi um ano completamente perdido. Eu aprendi muito, pois foram inúmeras as situações que me fizeram amadurecer e me tornar uma pessoa um pouco melhor. Eu quero me lembrar disso.

Bom...Chegamos ao final do ano letivo. Apesar de tudo, os professores se superaram. E apesar de ter sido difícil para mim, imagino o quanto deve ter sido difícil para você também, querido leitor, mas todos nos superamos, mesmo querendo jogar tudo para o ar, assim como eu quis.

24 dias - Martha Medeiros

Lembro-me, uma vez, de ter ouvido a seguinte frase: “Quem acorda tarde, vive menos”. Na prática, isso não é bem verdade, porque, mesmo dormindo, ainda estamos vivos, não é? Então, como ainda não há nenhum sinal de que a pessoa que habita esse meu corpo solitário e isolado está disposta para acordar às 8 horas da madrugada, “viver menos” é a única opção que me resta. Afinal, sair do quartinho escuro às 14 horas nem é tão ruim assim.

Já virou rotina não sair da cama antes desse horário porque fico xeretando meu próprio celular, buscando talvez algum indício de algo que mereça a minha atenção, uma mensagem sequer. Tomo um banho gelado, assalto algo da magricela geladeira que, desde que ele foi embora, só serve para aumentar a conta de energia. Se meus cálculos estiverem certos, já estou no vigésimo quarto dia de ausência do outro ser que residia nesta casa e acho até que estou me saindo melhor do que o esperado, tirando o fato de que deixei a conta de luz atrasar.

Sofá, cama, sofá, TV, notícias, notícias e notícias... O que mais pode piorar? Já perdi meu emprego e minha sanidade mental. Olho para minha mão esquerda e vejo a marca do objeto circular, como um símbolo, insistindo em me lembrar dele. O que mais eu irei perder se a pandemia durar mais um ano? Juro que eu até estou curiosa pra saber. Desligo a TV, e quando vejo, já está de noite. Não tem nada nos armários, como sempre. Então vou de delivery. Corro até o portão com o dinheiro

trocado quando escuto a familiar buzina, mas como sempre, volto do meio do caminho porque esqueço a máscara.

A grama alta estica-se para tocar o meu tornozelo que é a única parte descoberta pela minha calça de moletom. Era ele quem aparava a grama e já faz vinte e quatro dias que ele... Vinte e quatro dias que a grama está inundando meu quintal. E eu simplesmente odeio esses momentos. Odeio me esforçar, mas falhar miseravelmente, tentando não me lembrar do que ainda é como uma kryptonita para mim.

Abro o portão e lá está o entregador de olhos verdes, já com meu pedido nas mãos. Ele nem liga mais de me ver toda desengonçada, fedendo à solidão, ou pelo menos não deixa mais seu olhar de espanto escapar. Entrego o dinheiro e digo “Obrigada!” Como sempre, ele responde “De nada, agradecemos a preferência!” E vai... E eu evito olhar ele indo, sem nem mesmo virar-se para trás.

E de novo fico sozinha. Engraçado pensar no vínculo que criei com o entregador, de quem nunca vi o rosto, mas que tem me visitado com frequência, claro, para trazer pizza. Ninguém mandou eu morar a 2.076 quilômetros de distância do meu parente mais próximo. No começo me pareceu uma boa ideia ficar afastada. Aí a pandemia veio e certificou que eu ficaria afastada mesmo. E, desde então, estamos todos sucumbidos às profundezas dos nossos lares.

Sem muita vontade, como a metade da pizza enquanto escuto os vizinhos fazendo mais um churrasco no quintal. Tão felizes, com carro do ano, filhos nas melhores escolas, sempre bem arrumados, sempre tão perfeitos. Mas a solidão aguça nossos ouvidos, nos conta todos os segredos. E as risadas alegres que eu parecia ouvir, misturadas às minhas risadas, já não existem. Nem as deles, nem as minhas.

A pandemia é cruel, desgasta, corrói e tira, não só a vida, mas também a alma das pessoas. Os vizinhos já não riem, eles brigam. Os filhos nem tão bem educados, as dívidas, a infidelidade do marido... Consigo ver do meu quartinho escuro o que não enxergava antes. Agora eu te entendo, Martha Medeiros, a grama do vizinho não é mais verde coisíssima nenhuma!

Tento comer a pizza toda com a desculpa de ter a companhia do entregador de olhos verdes por alguns minutos no dia seguinte, mas não consigo. Até a fome foi embora. Guardo o resto no micro-ondas, volto para a cama e, mais uma vez, me

afogo na dúvida. O que será que dói menos: perder alguém para o vírus ou para o divórcio?

Médico pra quê? – Fernanda Torres

Já vi quase tudo nesta pandemia, inclusive um excelentíssimo senhor fazendo horas extras como médico e prescrevendo tantas receitas pra curar a Covid, que já nem é mais 19: evoluiu pra 21, por conta das variantes que perambulam por aí, claro, com a ajudinha de quem não leva a sério esse vírus letal. É, meu povo, a gripezinha já ficou adulta e tem filhos. Ser atleta não é mais vantagem e já não tem mais chá de duas mil ervas que dê jeito de curar tanta gente infectada.

E as receitas milagrosas não param de surgir, elas prometem curar quase todos os males causados pela pandemia. A economia não vai bem? É só não fazer mais lockdown. Hospitais lotados? É só tratar com cloroquina em casa. Aumento no índice de pobreza extrema e pessoas passando fome? É só usar o auxílio emergencial (que ajuda, mas não resolve).

E quando eu achei que já tivesse visto de tudo, aparece uma criatura brilhante com mais uma receitinha. Ao mexer nas redes sociais outro dia, me deparei, estarecida, com um vídeo de um senhor bem conhecido no meio político da região norte, fazendo alarde de uma descoberta incrível. Esse conseguiu superar as besteiras acumuladas pela humanidade no decorrer dos séculos. Pra que cloroquina, ivermectina, vacina e outras inas que existem por aí? Só precisamos de solda. É isso mesmo, solda! Um pouquinho da fumaça e das faíscas e... Pronto. Tudo resolvido. A poção mágica que limpa o pulmão, melhora a respiração e ainda extermina com todas as variantes do coronavírus. Acredita?! Nessa, nem o excelentíssimo pensou.

E não vamos esquecer a receita de outro digníssimo senhor que já administrou a saúde pública: só precisamos ter calma, não tem razão essa angústia toda para a chegada da vacina porque “a logística é simples”. Simples pra quem? Logística cura doenças? É cada coisa. E o pior é que tem gente que acredita nesses mimimis.

Deixando a ironia um pouco de lado, vou falar seriamente... Perdão, não vou, é mais forte que eu. Médico pra que, se todo mundo pode dar pitaco na saúde? Acho até que vou marcar uma consulta com o meu prefeito... Será que ele tem espaço na agenda?

O dia em que descobri quem é São Brás - Veríssimo

Era domingo, domingo não, domingão. Horário de almoço de encher a pança, como diz a dona Mariquinha, minha avó. Kamilla, minha irmã, despolpava cupuaçu para fazer um delicioso suco. Eu diria que é o melhor suco do mundo. Ops!!! Mil perdões, querido leitor, por não lhe apresentar essa maravilhosa fruta. Talvez não a conheça, é típica da região norte, com muitas sementes e uma polpa carnosa, bem azedinha.

Você deve estar se perguntando como uma coisa assim se transforma num suco delicioso. Pois é, se transforma. E fica uma loucura, dá até para fazer com leite, é só acrescentar umas colherinhas de açúcar e pronto!

Minha irmã estava despolpando as frutas, concentrada para não cortar o dedo. É que geralmente usamos uma tesoura pontiaguda para separar as sementes da polpa, então ela estava tomando cuidado.

De cima de um banquinho de madeira, Pietro, meu sobrinho e primogênito da kamilla, espichava a mãozinha na tentativa de pegar os pedacinhos da polpa para comer. E olha que não é docinha. Quem já comeu, sabe. Mas Pietro gosta. Ele é muito levado, só tem três aninhos, um toquinho de gente, pequenininho, gordinho, ainda fala tudo torto, faltando letras e tem uma curiosidade enorme.

- Titia, ki isso? – Apontou para a vasilha.

- Isso é semente, Pietro.

Respondi no automático, sem prestar atenção e voltei a conversar com minha avó, que estava cozinhando no seu amado fogão à lenha. Minha irmã foi para pia lavar as mãos. De repente ouvi o Pietro falar.

- Cumê...

- Hum.... Comer ...Tá ligado naquele primeiro pensamento que vem quando você escuta a palavra “comer”? Aquele que ecoa na sua cabeça: “Comer o quê? Hum... também quero!” Esse mesmo! – pensei.

Quando olhei para o Pietro, quase tive um treco.

- Comer o quê? Meus Deus, Pietro, não pode comer semente!

E aí começou a cena de desespero.

Ele se engasgou e começou a ficar vermelho. Minha irmã, com os olhos arregalados, tremia igual vara verde. Foi comida queimando, água na torneira vazando, minha irmã batendo nas costas do Pietro. E minha avó gritando:

- São Brás! São Brás!

E a semente saiu da goela do Pietro. Que susto, viu!

Depois do apuro, perguntei:

- Vó, o que é São Brás?

- É um santo. - respondeu rápido, com ponto final, como se quisesse parar por ali.

- Santo de quê? - insisti.

Ela me olhou surpresa, depois pigarreou como que para ganhar tempo e então me disse:

- Era o que meus pais falavam quando alguém se engasgava na minha casa.

Muito curiosa, fui ao queridinho google e pesquisei quem é São Brás. Descobri que foi um médico de gargantas. Ele viveu há muitíssimos anos e ficou conhecido como São Brás depois de desengasgar uma criança que estava com uma espinha de peixe entalada na garganta. Por isso, naquela época, quando alguém se engasgava, chamava logo o santo. E dava certo.

Minha avó não sabia nada disso, ela apenas ouviu contar e vivenciou situações iguais, em que as pessoas gritavam por São Brás. Assim ela aprendeu sem saber o porquê de chamá-lo.

Esse episódio aconteceu já há algum tempo, mas sempre me recordo dele porque me despertou a atenção para a cultura humana. Muitas vezes reproduzimos o que aprendemos, porque nossos pais ou avós também fizeram a mesma coisa. Quem nunca desvirou um pé de chinelo para a mãe não morrer? Ou cortou volta da escada para evitar o azar? Engraçado como também embarcamos nisso, sem saber por que estamos fazendo. É uma questão de cultura, passada pelas gerações.

Bem... Voltando ao Pietro, não sei se foi a fé da minha avó no santo que nem conhecia, se foi misericórdia de Deus, só sei que ele se desengasgou e queria comer mais sementes.

Passo final - Machado de Assis

Mais um teste para o coração já sofrido de um torcedor roxo (e verde!), no caso, eu. O dia amanheceu com aquele suspense nacional. Na padaria, no mercadinho da esquina, na barraca de pastel da feira não se falava outra coisa: o verdão contra o peixão em uma final de Libertadores, sonho de toda torcida e claro, de todo jogador brasileiro. Em outras palavras e para quem não é torcedor apaixonado: Palmeiras contra Santos numa final de tirar o fôlego.

Um clássico decidindo uma competição tão importante faz a gente ter comportamentos estranhos. Até quem não acredita em superstição, se apega no que pode para garantir a vitória. Tem quem veste a mesma roupa que usou em uma conquista do time - e sem lavar - que é para não mandar a sorte embora. Tem quem segura um amuleto de proteção, que pode ser qualquer coisa com o desenho do clube. Tem até quem faz a oração da vitória – por menos que se admita isso, cada torcedor tem a sua. O que vale é se apegar na fé no dia do jogo.

E não foi diferente comigo. Lá estava eu já com a cabeça na partida de logo mais. Fiz meu check list pela décima vez. Bandeira, ok. Camiseta, ok. Faixa verde amarrada no braço, ok. Sala arrumada, também ok. Sentei-me no melhor lugar do sofá pra não perder nenhum lance.

- Eita! O jogo nem começou, planeta terra chamando, Fernando! Estou falando com você – era minha mãe com a bacia de pipoca, sentando ao meu lado, enquanto o restante da família se esparramava pelo chão nas almofadas.

Verdade, faltavam alguns minutos ainda, mas todo mundo já estava no clima de jogo. A TV mostrava a imagem do campo, dos jogadores, da comissão técnica e da arquibancada deserta. A pandemia fez o torcedor ficar em casa, mas não ia tirar o gostinho da gente ver um jogão pela telinha. E lá estava eu, preocupado com o desempenho do verdão amado. Na semifinal, dezessete dias antes no Allianz Parque, quase tive um treco. Ô, sufoco! Jogo sofrido, mas Palmeiras é Palmeiras e, como sempre, na raça. Passou. Só que o jogo não tão bem jogado na semifinal, ainda atormentava minha cabeça.

- Santos está bem, Marinho e Soteldo comendo a bola... Vão dar um trabalho danado. Vixe! – Falei bem baixinho, pra não chamar energia ruim quando mais uma bola do Santos passou perigosamente perto da trave do Palmeiras.

- Hoje é dia! O peixão do seu vô ou seu Palmeiras, Fernandinho? - minha vó perguntou em risos.

- É do Palmeiras, vó, anota aí. Aproveita e dá um beijo na bandeira pra trazer sorte e depois bota a máscara de novo. Tem que se cuidar, vizinha.

O jogo começou e eu, roendo as unhas e comendo pipoca, grudei os olhos em cada passe dos jogadores, e em cada gesto do juiz também. Não podia perder nenhum lance, nenhum sinalzinho qualquer. Em dia de final, tudo pode acontecer. Pra ter o que levar pra conversa com os amigos, tem que prestar atenção.

O time estava mais cauteloso. A cada ataque do Santos, quase uma parada cardíaca!!! Além de ser torcedor fanático, tinha apostado cinco reais com meus amigos. Se eu acertasse, ganharia cincão de cada um, ou seja, vinte e cinco reais no bolso, porque só eu acreditei no Palmeiras.

- Defende, meu goleiro, defende! Vamos, zagueiro, tira daí - dei um pulo do sofá, a bacia voou pelos ares e espalhou pipoca pela sala toda.

Suspense no jogo, cada time estudando seu adversário. Isso acaba com a sanidade mental do torcedor. Eu já não tinha unhas e sem querer, estava roendo o cantinho da almofada, até minha mãe brigar. Parecia que seria decidido na prorrogação ou nos pênaltis... Até que o treinador decidiu fazer uma mudança na equipe. Critiquei, é claro, porque todo torcedor que se preze é também treinador. Aliás, a gente sempre sabe mais que ele. Achei que o treinador tivesse estragado o jogo.

O desespero foi aumentando. Bola pra cá, rola pra lá, chute bem forte, até que... Minutos depois o goooooo! Acredita que foi do herói inesperado? Aeeee, hora de zoar os amigos que estavam secando meu time. Sem desmerecer o adversário, claro, que fez uma campanha incrível.

Final de jogo. Que felicidade imensa gritar “é campeão!” e correr com a bandeira pela casa. Até arrisquei ir ao portão pra ver se encontrava alguém, mas minha mãe logo alertou que não podia fazer aglomeração. A alegria era tanta que nem liguei de não sair, mas quem disse que eu não ia comemorar? Peguei meu celular, fiz um vídeo e postei no Instagram.

- É do Palmeiras, é do Palmeiras!!! Não é todo dia que a gente tem a oportunidade de gritar “é campeão”, né meus rivais? A taça da Libertadores é obsessão, tem que jogar com a alma e com o coração. Olé! Olé!

Minha vó sempre diz “nunca coloque o carro na frente dos bois, um passo de cada vez”. E olhe que ela tem razão! O título veio jogo após jogo, um passo depois do outro. Foi muita emoção, viu? Não dá nem pra explicar direito, faltam palavras. Joelmir Beting, um jornalista renomado, disse uma vez que explicar a emoção de ser palmeirense a um palmeirense é totalmente desnecessário. E a quem não é palmeirense, é simplesmente impossível. E ele está certíssimo.

A felicidade de um sorriso – Fernanda Torres

Olhei pela décima vez a tela do computador e nada de inspiração. Fechei os olhos na tentativa de encontrar alguma coisa que fizesse o leitor realmente querer ler a minha crônica, mas nada! Faltavam apenas dois dias para o dia D, a hora H e eu ainda não havia conseguido ter a ideia perfeita. As palavras da professora martelavam na minha cabeça:

- Olhe bem à sua volta... É só “colher” uma situação da vida real. Aí é colocar uma lente de aumento no fato para bem explorá-lo, narrar de forma leve, misturar uma pitada de ironia, suspense, humor, crítica ou poesia e... Pronto! Uma crônica acaba de sair do forno!

O pior é que nem cozinhar eu sei... Senhor, me socorre! E como assim, colher situação? A gente colhe manga, limão, sei lá mais o quê. Isso é fácil. Mas colher situação não é coisa tão simples assim. Meu Deus, que desespero!

Já estava quase desistindo, quando resolvi dar uma pausa e olhar meu celular. Dei de cara com uma mensagem da minha melhor amiga, que me enviou uma foto da filha dela. A garotinha estava sorrindo, um sorriso banguelo, puro e lindo. Olhei fixamente para ela e sorri de volta. Eu esqueci, por um instante, que tinha a tal da crônica para escrever e viajei no sorriso da pequena Isabela.

- SANTA ISABELA!! - eu, aos berros - Tive uma ideia!

O sorriso da Isabela, tão meigo, tão sincero, me fez lembrar o comercial da Brastemp “O dia em que um sorriso parou São Paulo”. Vi na internet apenas uma vez, mas ficou grudado na minha memória. Sabe quando você se pega pensando em alguma coisa e não sabe bem por quê? Pois é... Eu sempre penso nas cenas e nos personagens daquela campanha publicitária. Então percebi que aquilo valia a pena ser cronicado. Falar do que um sorriso é capaz de fazer com a gente poderia tocar o meu leitor.

O vídeo mostra o cotidiano dos motoristas no trânsito da grande São Paulo. Pessoas sérias, tensas, de cara amarrada, cansadas... Mais um dia normal. Buzinas estridentes, cheiro de combustível, gritos nervosos de pessoas estressadas com o trânsito. Mas aí... Aí o sorriso mudou tudo. Ninguém sabia direito o que estava acontecendo.

Pelo rádio, a voz aveludada do locutor: “convidamos você a sorrir para o motorista ao lado. Se ele estiver ouvindo isso, vai sorrir de volta”. E foi uma coisa linda de se ver, uma onda de sorrisos contagiantes inundou aquelas pessoas e

deixou o dia de muita gente melhor. As pessoas mudaram repentinamente suas expressões, elas esqueceram os seus problemas por um milésimo de segundo só para olhar o motorista ao lado e sorrir.

É incrível a capacidade de um gesto tão simples. Diz o ditado que sorrir é o melhor remédio, e isso vale para todo tipo de doença: as físicas, as do coração... O ato de sorrir transmite uma energia tão boa que você retribui sem perceber. Olha só o que a Isabela fez comigo!

É contagiante. Um contágio bom, ao qual a gente deveria se expor sem máscaras, sem álcool setenta, sem vacina. Você pode estar num dia estressante, daqueles que até o mais paciente monge das longínquas montanhas do Tibet soltaria um palavrão, mas basta alguém te olhar bem nos olhos e abrir aquele sorrisão que o mau humor vira fumaça, assim como na campanha da Brastemp. É o efeito da felicidade de um sorriso.

O meu sorriso está sempre no automático e pode virar uma gargalhada em segundos. Quando estou com meus amigos e eles começam a rir, eu também faço o mesmo sem nem saber o que está acontecendo. E quando me contam, eu começo a rir novamente. É assim que funciona.

E funciona também como uma espécie de autoimagem. Dizem (e eu acredito!) que quando abrimos um sorriso de orelha a orelha, as pessoas que nos rodeiam costumam se lembrar mais facilmente da gente. É mais fácil memorizar uma pessoa sorridente do que uma de cara amarrada.

E para quem precisa perder uns quilinhos e não curte suar para praticar o desapego do tecido adiposo, estudos mostram que rir ajuda a diminuir peso. Isso mesmo! Rir dez minutos por dia pode ajudar a queimar as mesmas calorias que meia hora de exercício físico... Está explicado porque eu não engordo, falta de comida não é!

A felicidade de um sorriso é mesmo fundamental na nossa vida. Veja o da Isabela: me salvou. Se não fosse aquele sorriso puro e banguelo, você não estaria agora lendo minha crônica e sorrindo. E eu iria ficar sem crônica e sem nota em português.

Desacelera e vive o essencial

Caminhar com uma amiga em fim de tarde para olhar vitrine sem o compromisso de comprar nada ficou no passado. O que gente moderna faz é perambular pela internet para vasculhar o que vale a pena ser comentado. E não precisa ter foco, é só ir navegando sem rumo que as coisas saltam aos olhos. E foi o que aconteceu hoje. Ao passear pelo Instagram me deparei com um reels e a seguinte frase do Rubem Alves: a vida não é uma causa perdida porque as coisas essenciais a gente encontra em cada momento se souber prestar atenção. O engraçado é que esse mesmo vídeo já tinha aparecido na minha timeline algumas vezes e eu não tinha prestado atenção nele.

Não sei se foi o acaso ou outra coisa dessas que a gente não consegue explicar direito, mas hoje algo no vídeo parecia me dizer que eu precisava parar um minuto que fosse para refletir sobre essas miudezas da vida que se perdem no emaranhado de tarefas inadiáveis do dia a dia, mas que acalentam o coração e a alma. Estava lá, em alto e bom tom, a importância de se ver com uma luz diferente o banal, que está pertinho da gente.

As sábias palavras do Rubem viajaram para dentro de mim, apenas com passagem de ida, ou de vinda, sei lá. Até parece que ele pensou no que faz um cronista, pois é exatamente isso que importa na crônica: o autor pousa os olhos no invisível, no banal, no que foi rejeitado pelos gêneros mais sofisticados. Isso explodiu na minha cabeça me fazendo ver um universo de possibilidades nos pequenos momentos felizes que passam batido na vida da gente.

Ao refletir sobre isso, percebi quantas delicadezas a vida me trouxe sem que eu me desse conta. Quantas risadas ao redor da mesa no almoço de domingo. Quantos pores do sol num céu tingido de dourado. Quantas músicas dividindo o fone de ouvido com alguém especial.

E foi pegando carona nas palavras do Rubem que esqueci, por alguns minutos, a montanha de tarefas e os prazos curtos para realizá-las, o estresse do trabalho e o preço da gasolina e da comida lá nas alturas. Tudo isso deu lugar a um sentimento de gratidão profunda pela vida, pela família e pelos amigos. Lembrei-me, entre risos, dos respingos de felicidade: o mico que paguei na apresentação do trabalho de inglês, as conversas com os amigos no intervalo entre as aulas e os grupos de estudo na biblioteca – quando eu e as meninas fazíamos tudo, menos estudar. E mais, as brincadeiras e as risadas no ônibus quando voltávamos para

casa no final da tarde, os almoços na lanchonete do tio Neném. Alegrias que foram sufocadas pela pandemia e pelo distanciamento social nos dois últimos anos.

Minha mãe chamou para almoçar. Deixei o celular sobre a mesa de estudos, não sem antes ler mais uma vez a frase do Rubem e pensar que a felicidade se alimenta das coisas desimportantes. A vida não pode ser uma causa perdida e, embora a montanha de tarefas me cause apreensão e o preço da gasolina e da comida me deixe indignada, prometi para mim mesma desacelerar e dar mais atenção para as coisas banais que acontecem diante do meu nariz. Isso também é essencial.

Aquela vista – Carolina Maria de Jesus

Catarina vinha pela rua olhando para o alto com um sorriso no rosto e a cabeça longe, longe. Virou a esquina e, distraidamente, deu alguns passos em direção à sua casa.

- Catarina!

A garota levou um susto tão grande que até tropeçou no próprio pé e estatelou-se no chão. Foi um tombo daqueles de perder a dignidade.

- De novo, menina! Daqui a pouco não vai ter nem mais joelho. Olha pra frente e presta atenção!

Ela levantou-se rapidamente, limpando os joelhos sujos e olhou para o pai, que chegava do trabalho. Por sorte não se machucou. Pegou o relógio que havia se desprendido do pulso e voado longe. Observou ao seu redor e conferiu se mais nada havia caído.

-Tá, mas eu só estava...

Não adiantava mesmo dizer. Ele não entenderia sua fascinação pelo pôr do sol. Era justamente o que ela admirava no momento do tombo. Respirou fundo. Estava voltando da escola, havia passado o dia inteiro espremendo os neurônios para tentar compreender o mundo dos cálculos, estava cansada e frustrada. Não aguentava mais aquela semana de prova, queria que acabasse logo.

Estava a alguns metros de distância da sua casa quando olhou para o céu e lembrou-se de todos os finais de tarde, quando ela tinha tempo para ir até a sua janela para ver o pôr do sol. Como era esplêndido! Amava ver o céu. Era como uma paleta de cores, de diferentes tons pintando o entardecer... Nunca sabia qual era a sua cor favorita. Quando seu dia era ruim, ela só precisava olhar para ele. Como ele

combinava com aquela vista! O coqueiro, o céu, os passarinhos voltando para o ninho... E o sol que ia se escondendo atrás das árvores.

O momento mais esperado do seu dia era esse. Era quando ela realmente sentia paz e podia pensar sobre a vida. Mas agora... Agora só conseguia ver um pequeno rastro de toda aquela beleza. Passava o dia na escola, aprendendo fórmulas e regras. E o pôr do sol? Era apenas na galeria de seu celular que ela podia vê-lo. O que mais tinha lá era foto do pôr do sol. Era lá que ela matava a saudade.

Naquele dia, quando o professor disse que poderiam ir para casa mais cedo, ficou eufórica com a possibilidade de ver mais uma vez aquela grande bola dourada, assim, ao vivo. Saiu apressadamente da sala, mal se despedindo dos amigos e dos colegas. Quem sabe conseguiria chegar a tempo para assistir, da sua janela, ao grande espetáculo? Mas, justo naquele dia, ele estava indo embora mais cedo. Então o jeito seria aproveitar aquela vista durante o trajeto mesmo. E foi o que fez.

- Catarina, está olhando o que agora?

Estava em frente à sua casa, mas não queria entrar. Precisava aproveitar até o último raiozinho de luz, que era como um sopro de leveza num dia tão pesado. Pegou o celular e registrou mais um momento especial da sua vida. Como disse Cesare Pavese, seu poeta favorito, "Não nos lembramos de dias, nós lembramo-nos de momentos" e aquele era um momento que não cabia no celular, tinha que guardá-lo na memória, lá no cantinho reservado para as lembranças inesquecíveis

O sol se foi e ela soltou um suspiro. Aquela imagem tinha se tornado rara de ser apreciada. Na correria da escola, quando se dava conta, o sol já tinha se retirado com toda sua plenitude.

Deu mais uma espiadinha. Ah! Aquela vista... Quem dera se o pai pudesse viver aquele encantamento. Pensou numa frase que havia lido em algum lugar "as coisas simples são as mais extraordinárias e apenas os sábios conseguem vê-las". E Catarina já sabia disso.

Apenas eu – Julia Quinn

Desde pequenas, nós, mulheres, crescemos vendo nos filmes e nas novelas que os problemas das garotas seriam todos resolvidos caso elas emagrecessem, tirassem os óculos, colocassem uma roupa mais decotada e alisassem o cabelo. Com o tempo, aquele molde foi virando o nosso objetivo de vida. O primeiro passo é

não comer, porque você precisa caber naquele vestidinho P que comprou para ir à festa de sábado. Até porque aquela é a medida que as garotas vaidosas que cuidam do próprio corpo usam, e você quer caber no padrão, porque desde pequena você sente necessidade de se encaixar.

Desde pequenas, ouvimos coisas do tipo "você é bonita, mas...", desde pequenas a numeração da nossa roupa vai decidir o quão atraente a gente e que os corpos reais são feios, e os corpos que foram feitos para serem iguais são bonitos, são belos. Afinal de contas, o que é o belo para você? Sabe, eu posso ser bela com os meus óculos que têm mais de dois graus e não, eu não sou necessariamente a garota nerd e feia que precisa de uma repaginada. Eu posso ser feliz com o meu M ou por causa da quarentena, o meu G. Porque o meu corpo sempre foi lindo e real, ao contrário do padrão que sempre foi imposto para eu vestir, mas que nunca me serviu. Um padrão ilusório, sem valor.

Eu não preciso sentar que nem mocinha, não preciso ser uma boneca. Eu gesticulo, falo alto, dou gargalhadas, faço piada ruim, gosto de muito, e sempre quero muito, porque eu sou o exagero em forma de pessoa. Eu não preciso comprar cinta modeladora, whey protein, ou creme para passar nas estrias. Por que estrias são como raios que cortam uma noite chuvosa, são os marcos de uma história bem vivida, é expansão.

Eu sou tudo o que eu gosto sobre mim, e também o que não gosto. Eu não preciso me moldar para caber em um padrão, porque eu sou momentos da minha infância que já nem me lembro, sou os livros que se tornaram meus preferidos, eu sou pedaços de quem já amei um dia, e a novela das 7 que não perco nenhum capítulo. Eu sou apenas eu, uma peça única que não precisa de molde para ser feliz, eu sou apenas eu, perfeita, com todas as minhas imperfeições.