

O DESENVOLVIMENTO DE AGÊNCIA EM SALA DE AULA: O RESGATE DA VOZ DISCENTE NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA

Rodolfo Meissner ROLANDO

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP

Resumo: As aulas de língua e literatura, quando organizadas em uma perspectiva tradicional, contribuem para o silenciamento discente, o que dificulta o surgimento da criatividade e do pensamento crítico em sala de aula. Nesse sentido, faz-se mister (re)pensar a organização dessas aulas a fim de recuperar o seu potencial crítico e transformativo. Assim, o objetivo deste artigo é discutir, à luz da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), como o desenvolvimento de agência pode contribuir para superar as “ações silenciadoras” ainda observáveis em práticas tradicionais nas aulas de língua portuguesa e literatura. Os dados selecionados para exemplificar a discussão deste artigo foram extraídos da pesquisa de doutoramento do autor em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Pretende-se, por meio dessa discussão, contribuir para ressignificar o ensino-aprendizagem de língua e literatura de forma a valorizar a autonomia e a criticidade dos sujeitos em sala de aula.
Palavras-chave: Agência. TASHC. Silenciamento discente.

THE AGENCY DEVELOPMENT IN CLASSROOM: THE RECOVERY OF THE STUDENT’S VOICES IN PORTUGUESE AND LITERATURE TEACHING

Abstract: Language and literature classes, when organized in a traditional perspective, contribute to student silencing, which hampers the emergence of creativity and critical thinking in the classroom. In this sense, it is necessary (re) to think about the organization of these classes in order to recover the critical and transformative potential of these disciplines. Thus, the objective of this article is to discuss, in the light of Socio-Historical-Cultural Activity Theory (CHAT), how agency development can contribute to overcome the "silencing actions" still observable in traditional practices in Portuguese language classes and literature. The data selected to exemplify the discussion of this article were extracted from the doctoral research of the author in Applied Linguistics and Language Studies by PUC-SP. It is intended, through this discussion, to contribute to re-signify the teaching-learning of language and literature in order to value the autonomy and criticality of the subjects in the classroom.

Keywords: Agency. CHAT. Student silencing.

EL DESARROLLO DE AGENCIA EN CLASE: EL RESCATE DE LA VOZ DISCENTE EN LAS CLASES DE LENGUA PORTUGUESA Y LITERATURA

Resumen: Las clases de lengua y literatura, cuando se organizan en una perspectiva tradicional, contribuyen al silenciamiento discente, lo que dificulta el surgimiento de la creatividad y del pensamiento crítico en clase. En ese sentido, se hace necesario (re) pensar la organización de esas clases a fin de recuperar el potencial crítico y transformativo de esas disciplinas. Así, el objetivo de este artículo es discutir, a la luz de la Teoría de la Actividad Socio-Histórico-Cultural (TASHC), cómo el desarrollo de agencia puede contribuir a superar las "acciones silenciadoras" aún observables en la práctica tradicional en las clases de lengua portuguesa y literatura. Los datos seleccionados para ejemplificar la discusión de este artículo fueron extraídos de la investigación de doctorado del autor en Lingüística Aplicada y Estudios del Lenguaje por la PUC-SP. Se pretende, por medio de esta discusión, contribuir a resignificar la enseñanza-aprendizaje de lengua y literatura de forma a valorar la autonomía y la criticidad de los sujetos en clase.

Palabras clave: Agencia. TASHC. Silenciamiento discente.

INTRODUÇÃO

O silêncio é visto, na abordagem escolar tradicional, como um traço pedagógico positivo e, dessa forma, é usualmente perseguido por professores e gestores em suas rotinas profissionais, conforme aponta Ferrarezi Jr. (2014). Uma classe de alunos silenciosa representa, nessa perspectiva, um locus de "boa educação" e "disciplina". Não me refiro aos silêncios intencionais e até desejáveis na vida humana, especialmente em contexto escolar.

Ao contrário, abordo aqui o perigoso sufocamento da voz discente, que se perpetua como um ciclo vicioso na realidade escolar brasileira. Muitos de nós, professores, fomos formados sob a ótica do silêncio e reproduzimos, em nossas práticas profissionais, acriticamente, esse modelo. Ferrarezi Jr. (2014) comenta que tal silêncio é resultante de razões históricas e socioculturais da nossa tradição escolar e, infelizmente, acaba por dificultar (ou mesmo impedir), por exemplo, a construção do pensamento crítico.

A partir deste ponto, farei menção a essa busca alienada e alienante pelo silêncio em sala de aula por meio da expressão "ações silenciadoras", compreendida por este artigo como ações docentes, automatizadas e acriticas, que perseguem o silêncio do alunado em sala de aula como parâmetro de aula eficaz, dificultando, desse modo, a expressão dos

questionamentos e das reflexões dos estudantes, além de obstruir a verbalização de seus anseios.

Por conseguinte, é lícito pensar que, nesse enquadre, as aulas de língua e literatura são particularmente prejudicadas, uma vez que trabalham, primordialmente, com textos. Isso exige, para a construção do pensamento crítico e do desenvolvimento cidadão dos estudantes, a escuta e o diálogo responsivos entre professores, alunos, texto e contexto. Em outras palavras, especialmente em tais aulas, é desejável o desenvolvimento de um comportamento agentivo por parte de estudantes e professores diante dos textos, sendo essa agência entendida como um agir consciente e intencional do sujeito para compreender a si mesmo, o outro e a sociedade que os abarca, transformando-a. (ENGESTRÖM e SANINO, 2011).

Em função do exposto, o objetivo deste artigo é discutir como o desenvolvimento de agência pode contribuir para superar as “ações silenciadoras” ainda observáveis em práticas tradicionais nas aulas de língua portuguesa e literatura. Dessa forma, este trabalho se insere em uma perspectiva crítica e problematizadora de Linguística Aplicada, que vê os estudos linguísticos como inescapavelmente políticos e busca compreender criticamente os fenômenos que envolvem a linguagem. (PENNYCOOK, 2006; FABRÍCIO, 2006.)

Para sustentar teoricamente as premissas deste artigo, apoio-me na Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC), embasando-me, principalmente, nas proposições de Vygotsky ([1934] 2008), Leontiev (1978) e Engeström (1999, 2011). Ademais, este texto enfocará o conceito de agência, tomando como base as discussões de Edwards (2007, 2011) e Engeström e Sanino (2011).

Metodologicamente, este estudo se organiza como uma Pesquisa Crítico-Colaborativa (PCCol), devido à possibilidade de intervenção oferecida por esta organização e o seu foco central em propiciar relações colaborativas entre os participantes da pesquisa (MAGALHÃES, 2011, 2014). Quanto à análise de dados, selecionei um excerto extraído de pesquisa realizada em meu doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP, em que busquei investigar, à luz da TASHC, novas possibilidades de ensino-aprendizagem de literatura.

A investigação ocorreu em uma turma de primeiro ano do ensino médio de um colégio técnico localizado no Vale do Paraíba, onde atuo como professor de língua portuguesa.

Este artigo obedece à seguinte organização: primeiramente, apresento e discuto a persistência histórica de ações silenciadoras nas aulas de língua e literatura no contexto brasileiro, os principais construtos teóricos que subjazem a TASHC, além de discutir possibilidades de superação dessas ações por meio do desenvolvimento de agência. Posteriormente, apresento, em linhas gerais, as principais questões teórico-metodológicas que organizaram a pesquisa realizada em meu doutorado, uma vez que desse estudo selecionei os dados para a discussão deste artigo. Finalmente, apresento uma discussão e análise dos dados selecionados, procurando, por meio desse expediente, tornar mais claro o que se entende aqui por desenvolvimento de agência, bem como a sua contribuição para as aulas de língua portuguesa e literatura.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção está organizada para apresentar os principais conceitos teóricos que oferecem sustentação para as proposições deste artigo.

1.1. A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DAS AÇÕES SILENCIADORAS NAS AULAS DE LÍNGUA E LITERATURA

A escola brasileira formal tem início com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil. Esse modelo de educação, conforme analisa Ferrarezi Jr. (2014), possui estreita relação com o ambiente monástico medieval, que concebia o silêncio como requisito essencial para uma educação eficaz. Isso porque, naquele tempo, a principal preocupação dos padres e monges educadores recaía sobre a salvação da alma humana, decorrendo daí uma profunda despreocupação com a vida cotidiana e os anseios dos aprendizes, como explica o autor.

O pesquisador acrescenta que, assentados sob essa perspectiva, os padres jesuítas fundaram, no Brasil, uma educação contemplativa e silenciosa, voltada, sob o erige do cristianismo, para os valores da alma e da santificação. Para concretizar essas aspirações, a cópia acrílica de textos escritos em latim por parte do alunado, a reprodução de poemas

dedicados a santos e a passagens bíblicas, bem como a presença constante de castigos físicos - com o intuito de “disciplinar” corpos e almas - representavam características marcantes daquele modelo pedagógico.

De acordo com Ferrarezi Jr (2014, p.23), “a escola brasileira reproduziu o padrão do castigo físico que silencia a alma por séculos. O milho atrás da porta e a palmatória estão ainda nas lembranças e nas cicatrizes de muitas pessoas”. Para o autor, essas práticas revelam a ideia de que a ignorância merece castigo e de que cabe ao educador o papel exclusivo de guardião do conhecimento, transmitindo os seus saberes a um alunado ignorante e carente de correções.

Essa visão castradora da curiosidade discente chega ao século XX no Brasil, como acrescenta Ferrarezi. Jr. (2014, p.23). Para ele, no período do golpe militar, a educação formal tinha como objetivo a produção do “bom aluno laico”. Esse modelo de aluno devia atender aos princípios rígidos da hierarquia, evitando questionamentos e subversões. Neste período, é instituída, na grade curricular do ensino básico, a disciplina de “moral e cívica”, que tinha como objetivo central a reprodução, em sala de aula, de um silêncio elegante e cívico desejado pelas elites do país.

Sob essa ótica, as aulas de língua portuguesa tornam-se aulas de “comunicação e expressão”. Tais aulas tinham como objetivo, obedecendo a protocolos rígidos sobre “bem falar” e “bem escrever”, levar o aluno a seguir certos padrões de comportamento comunicativo, obedecendo, quase exclusivamente, aos ditames da gramática tradicional e ao ideal beletrista da literatura clássica.

Herdeiras dessa visão tradicional, as aulas de língua portuguesa, em muitas escolas brasileiras, ainda se assentam quase exclusivamente sobre o ensino da nomenclatura gramatical, como denunciam os trabalhos de Bagno (2007). Soares (1986, 2016), Geraldi (2012), entre outros. Esse expediente contribui para a centralização da aula na fala do professor e tem como objeto primordial de estudo o código linguístico, mitigando, dessa forma, as possibilidades de participação discente em aula.

No que concerne à literatura, a situação, infelizmente, não é muito distinta do que se discutiu até aqui. Para compreender melhor esse apontamento, as explicações de Souza (1999) oferecem importantes contribuições. O autor explica que, no período colonial, houve, na educação formal, uma predominância de estudos que privilegiavam o latim e a sua literatura, a gramática portuguesa e a retórica.

Magnani (2001), na mesma direção, acrescenta que, sob a ação dos padres jesuítas, houve, naquele momento, uma tendência de perceber a literatura como uma forma de afirmação política de um país ainda em formação. O fenômeno literário representava, nesse sentido, a manifestação de uma cultura “bela” e “perfeita”, digna de contemplação, afastando-se, portanto, de qualquer possibilidade de interrogação e questionamento por parte do estudante.

Ademais, os padres jesuítas ignoraram o substrato humano que estava se formando naquele momento na sociedade brasileira, superpondo uma cultura elitista e refinada, inspirada nos clássicos latinos e mais identificada à Europa. Como lembram Zanini e Santos (2012), esse distanciamento da realidade, no que tange à escolarização da literatura, permaneceu, de modo abrangente, na educação brasileira.

Nesse sentido, Magnani (2001) explica que essa visão de literatura, típica dos primórdios do Brasil, se conservou, de certo modo, até os séculos XVIII e XIX. Nesse período, de acordo com Souza (1999), os estudos literários se consolidaram no país, período em que se inicia o que mais tarde veio a ser chamado de “crítica literária”. Sobre esse ponto, o autor afirma que o estabelecimento da literatura como disciplina esteve estreitamente atrelado aos projetos nacionalistas de construção da identidade nacional, característicos daquele momento histórico.

Como se percebe, seja como escopo representativo das belas letras a que se devia admirar sem contestações, seja como instrumento ideológico representativo de certos valores que à escola cumpria difundir, a literatura foi se constituindo, na escola, como disciplina completamente distante da realidade dos estudantes e de seus interesses.

Dessa maneira, pode-se perceber que, mesmo hoje, distante daqueles tempos de catequese jesuítica ou formação burguesa, o ensino de literatura vivencia uma profunda crise, como denunciam inúmeros trabalhos, dentre eles os Cereja (2005), Cosson (2006, 2014), Paulino e Cosson (2009) e Zilmerman e Rösing (2009), Zinani e Santos (2012), por exemplo. Para esses autores, ainda hoje, as aulas de literatura se organizam a partir do estudo da biografia de autores, memorização de obras, datas e características descontextualizadas de escolas literárias e leitura esparsa de fragmentos de textos oferecidos, na maioria das vezes, pelo livro didático.

Em síntese, seja nas práticas ainda enraizadas de ensino de metalinguagem gramatical, seja nas intermináveis cópias do “conteúdo da lousa” ou “do livro didático” feitas pelos alunos sob ordem dos professores; ou ainda, na memorização alienante de autores, obras e características literárias desconexas, o aluno brasileiro encontra, ainda hoje, nas aulas de língua materna e literatura, pouco ou nulo espaço de fala, o que dificulta a construção do pensamento crítico e, sem dúvida, contribui para a crise de escrita e leitura tragicamente observáveis na realidade escola brasileira. Isso implica, obrigatoriamente, (re)pensar as ações silenciadoras que inibem ou mesmo impedem o engajamento discente em sala de aula.

Neste momento, uma indagação se impõe: o que significam exatamente essas ações silenciadoras? O que certas ações docentes, já cristalizadas na rotina escolar, podem acarretar para o desenvolvimento do pensamento crítico do aluno-cidadão? Para discutir, brevemente, essas questões, recorro às ponderações de Freire ([1969] 2015) e Apple (2013).

Segundo Freire ([1969] 2015), a educação brasileira se caracteriza, amplamente, por um modelo bancário, cabendo ao professor depositar os conhecimentos culturalmente construídos sobre o estudante, relegando a este o papel de escuta passiva em sala de aula, inviabilizando, desse modo, a possibilidade de um diálogo emancipador entre educador e educando. Impedir essa comunicação dialógica e responsiva significa, nas palavras de Freire, “transformá-los em quase coisa e é tarefa das opressões, não dos revolucionários”. (FREIRE, [1969] 2015, p. 172). De acordo com o pensador, essa perspectiva pedagógica é pautada pela opressão e pelo autoritarismo, tolhendo a produção de uma sala de aula efetivamente democrática.

Apple (2013), por sua vez, denuncia o fato de a escola contemporânea, inserida em um contexto de profunda crise econômica, estar sendo mais rigidamente controlada, coadunando-se, devido a pressões externas, aos interesses do mercado e às necessidades das indústrias e das empresas. No caso brasileiro, vale a pena destacar, no ensino básico, a proliferação de escolas técnicas e de grandes sistemas de ensino privados que, na ânsia de atender a exigências mercadológicas, têm como fim quase exclusivo a preparação da mão de obra para o mercado e/ou a preparação do aluno para o vestibular.

Nesse cenário, as aulas de língua materna e literatura sofrem, inevitavelmente, a influência desse modelo bancário e tecnicista. De um lado, nota-se o papel de professor erigido a oráculo a quem compete oferecer receitas prontas para a aprovação do aluno no vestibular. Por outro lado, talvez ainda mais grave, nota-se o apagamento crescentado do texto literário em sala de aula, optando-se, muitas vezes, por textos tidos como mais eficazes para atender às exigências do mundo profissional.

De uma forma ou de outra, preocupa a manutenção, em pleno século XXI, de um modelo de aula que oferece pouco espaço de fala e de escuta entre alunos e entre aluno e professor, o que vai de encontro a uma educação cidadã e emancipadora necessária aos dilemas humanitários experimentados na contemporaneidade.

Feitas essas ponderações, este artigo advoga a necessidade de (re)pensar os papéis de professor e aluno nas aulas de língua e literatura e de transformar as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula de forma a valorizar a voz do educando, superando, assim, as ações silenciadoras ainda vigentes na rotina escolar. Para isso, o desenvolvimento de um comportamento conscientemente agêntico por parte dos educando torna-se premente e, sobre esse aspecto, à luz da TASHC, passo a fazer uma discussão mais aprofundada na próxima subseção.

1.2 O DESENVOLVIMENTO DE AGÊNCIA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para compreender melhor o conceito de agência, tal como enfocado por este artigo, faz-se mister situá-lo, brevemente, no escopo da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural

(TASHC). Para tanto, vale recuperar, inicialmente, as contribuições de Vygotsky sobre a atividade humana.

Cabe destacar, nesse sentido, dois aspectos fundantes da teoria vygotskyana consideradas como embriões de uma teoria da atividade: a) o desenvolvimento é engendrado a partir das relações sociais, histórica e culturalmente situadas, sendo essas relações sempre mediadas por instrumentos/ferramentas e/ou signos, ou seja, por artefatos culturais; b) há uma conexão inexorável entre a história individual do homem e a história social naquilo que concerne à sua constituição como ser humano e a seu desenvolvimento.

Assim, pensado inicialmente por Vygotsky ([1934] 2008), o conceito de atividade englobava a discussão de mediação entre homem e natureza e/ou homem e outros homens a partir do uso de artefatos culturais. Em outras palavras, o conceito vygotskyano de atividade pode ser compreendido como amplo e carrega em si o princípio básico de ação do indivíduo sobre o seu meio, modificando o seu entorno e a si mesmo a partir dessas relações. Na esteira dessa concepção, um estudioso em especial exerceu um papel de grande relevância para a construção de uma teoria da atividade: o pesquisador russo Leontiev.

Leontiev (1978) preocupou-se com esse conceito a fim de demonstrar que o desenvolvimento psicológico humano encontra na atividade humana uma forma particular de expressão, ou seja, para ele, as relações do homem com a vida material/vida externa transformam-se em atividades da consciência. Dessa maneira, diferenciando-se de Vygotsky, o foco do pesquisador recai sobre a atividade coletiva, passando a investigar as regras sociais que orientam as ações humanas e dando ênfase às instituições econômicas, políticas e culturais que perpassam tal atividade.

Engeström (1999, 2011), por sua vez, apoiando-se em Vygotsky e Leontiev, pensa a atividade como uma formação coletiva em que a comunidade, as regras e a divisão de trabalho representam partes constitutivas a serem analisadas e mais bem explicitadas. Dessa maneira, Engeström expõe cinco princípios norteadores da Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural (TASHC).

O primeiro desses princípios enfoca o sistema de atividade mediado por um instrumento/artefato e orientado por um objeto. O objeto é a unidade de análise da atividade. O segundo faz menção à multiplicidade de vozes, compreendida como os diversos pontos de vista dos participantes na construção do objeto da atividade, o que representa uma fonte permanente de tensão, conflitos e negociação entre os participantes. Já o terceiro princípio considera a historicidade dos sujeitos, da atividade, quanto às ideias e aos conceitos teóricos que moldam a construção do objeto da atividade. O papel das contradições como mola propulsora do desenvolvimento e da transformação dos participantes constitui o quarto princípio. Por fim, o quinto princípio envolve a transformação expansiva, isto é, a (re)conceituação do objeto/motivo da atividade, ampliando o objeto/motivo da atividade anterior.

É, com base nessa visão sobre a atividade humana, constituída sócio-histórico e culturalmente, que este artigo pretende discutir o conceito de agência. Nos últimos anos, alguns estudos têm avançado essa discussão e dado maior relevância a esse conceito. Tais estudos – das mais diversas áreas - têm se preocupado com as transformações provocadas no e pelo ser humano na sociedade. Em vista disso, neste trabalho, dado o seu objetivo em compreender como o desenvolvimento de agência pode contribuir para a superação de ações silenciadoras usualmente observáveis nas aulas de língua e literatura, o conceito de agência será focado na sua relação com contextos educacionais.

Mais especificamente, abordarei o conceito de agência relacional, tal como proposto por Edwards (2007, 2011); e de agência transformativa, conforme proposições feitas por Engeström e Sanino (2011) e Engeström (2011).

Neste ponto, cabe indagar: o que se entende aqui por “agência”? Como comenta Edwards (2007), a mobilidade e o deslocamento – características inerentes ao capitalismo tardio – têm demandado cada vez mais responsabilidade dos indivíduos. Ao encontro disso, a autora argumenta que formas fortes de agência têm sido requeridas para ajudar as pessoas a encontrarem, neste mundo em transição, momentos de estabilidade.

Em direção semelhante, Magalhães e Ninin (2016), por sua vez, ressaltam que o conceito de agência não pode ser entendido como qualquer ação do sujeito, mas como uma ação que está diretamente relacionada às estruturas sociais nas quais o sistema de atividade está imerso. Ou seja, agência pode ser entendida como ações conscientes e intencionais do sujeito, que surgem imbricadas às necessidades e aos interesses coletivos dos participantes de uma atividade e que reverberam em transformação dos sujeitos ali envolvidos e, por conseguinte, da própria atividade.

A partir do exposto, passo agora a discutir os tipos de agência que interessam a este artigo. Segundo Magalhães e Ninin (2016), tanto a agência relacional quanto a agência transformativa emergem de processos dialógicos e estão direcionadas à construção de relações entre os participantes envolvidos em dada atividade. Isto é, a discussão de agência dá destaque às relações colaborativas que se constroem em atividades coletivas, buscando compreender e explicar as ações dos sujeitos ali envolvidos para a transformação do contexto em que atuam e superação das “ações silenciadoras” automatizadas.

Edwards (2007), nessa perspectiva, discute um tipo particular de agência, observável em contextos colaborativos, denominado pela pesquisadora como “agência relacional”. Para a autora, esse comportamento agentivo envolve a capacidade do sujeito para oferecer e solicitar apoio a outros sujeitos, em contextos colaborativos, envolvendo-se com o mundo por meio de ações conscientes e intencionais que levam em conta os posicionamentos dos outros participantes nas interações.

Dessa maneira, a agência relacional pode auxiliar a compreender como, no contexto escolar, os sujeitos respondem às tarefas que lhe são propostas em um sistema de atividade e como negociam significados de modo a (re)construir tanto as tarefas solicitadas como a própria atividade da qual fazem parte.

Como explicam Magalhães e Ninin (2016), o desenvolvimento de agência relacional passa pelo modo como os sujeitos mobilizam seus conhecimentos e suas capacidades para trabalharem colaborativamente com os outros participantes da atividade e com as divergências advindas dessa relação. Para as autoras, nesse enquadre, as divergências precisam ser

acolhidas e explicitadas, superando a visão mais ou menos cristalizada na realidade escolar brasileira, que, comumente, procura evitar os conflitos que surgem em sala de aula.

Já a agência transformativa será entendida, neste artigo, tomando como base Engeström e Sanino (2011), como a capacidade dos sujeitos para, de forma consciente, ampliar/alterar a atividade da qual participam. Em outras palavras, entender-se-á por agência transformativa, dado o objetivo deste artigo, o engajamento do estudante para transformar e expandir os objetos postos em discussão nas aulas de língua e literatura das quais ele faz parte, contribuindo, por meio de um agir consciente e criativo, para a expansão do objeto e para a (re)organização da própria atividade.

2. METODOLOGIA

Os dados selecionados para a discussão aqui proposta foram extraídos da minha pesquisa de doutoramento em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem realizada em programa de pós-graduação da PUC-SP. A produção desses dados ocorreu em uma turma de Ensino Médio de uma escola estadual de nível técnico localizada no interior do Vale do Paraíba, onde leciono língua portuguesa e literatura. O colégio oferece, além do ensino médio, formação técnica aos alunos nas áreas de Eletrônica, Mecânica, Eletroeletrônica e Informática. A escola está organizada em regime de tempo integral e os alunos têm as aulas do Ensino Médio e do Ensino Técnico distribuídas de modo concomitante.

Na instituição, dado o seu foco quase exclusivo na preparação do aluno para o mercado de trabalho, são comuns queixas dos alunos quanto ao fato de não terem a sua “voz” valorizada em sala de aula, de não verem sentido nos “conteúdos” que os professores se propõem a ensinar, bem como não serem acolhidos em suas inquietações sobre questões que vão além do chamado “ensino técnico”, o que justificou uma pesquisa crítico-colaborativa (PCCol).

Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo investigar novas formas de organização do ensino-aprendizagem de literatura e optou por uma organização crítico-colaborativa, pois, como elucida Magalhães (2011, 2014), a PCCol possibilita a organização de contextos para a reflexão crítica e representa uma possibilidade de transformação pedagógica, pois se pretende,

a partir deste tipo de trabalho, não só contribuir para a transformação da prática docente, mas também para a reconstrução dos papéis tradicionalmente atribuídos ao aluno e ao professor.

Os dados foram produzidos semanalmente ao longo de um semestre letivo nas aulas de língua portuguesa e literatura. Essas aulas foram gravadas em vídeo (após autorização do Comitê de Ética da PUC-SP) e, posteriormente, transcritas e analisadas à luz das categorias de análise da argumentação propostas por Liberali (2013). Participaram da pesquisa, o professor-pesquisador de Língua Portuguesa e 30 alunos do 1º ano do Ensino Médio.

O foco da análise dos dados recaiu sobre a descrição dos aspectos enunciativos, linguísticos e discursivos dos excertos transcritos, buscando compreender criticamente as interações entre os participantes da pesquisa a fim de investigar de que forma conceitos da literatura eram apresentados e discutidos ao longo das aulas.

Dado o objetivo deste artigo, selecionei um excerto que possibilitasse compreender o desenvolvimento de agência dos participantes na construção crítico-colaborativa de conceitos da literatura.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

O excerto focado por este artigo foi extraído de uma aula em que os alunos e o professor-pesquisador discutiam conceitos relacionados ao trovadorismo. Para tanto, foram abordadas letras de música contemporâneas que dialogavam com as “cantigas líricas de amor e de amigo” medievais. Além disso, o conto “Para que ninguém a quisesse” da autora Marina Colassanti, foi lido e debatido em sala de aula.

Por meio da discussão desses textos, um ponto chamou a atenção dos estudantes: cada texto lido em aula, de certa forma, apresentava a mulher como uma figura submissa e/ou idealizada. Ou seja, em ambos os papéis, a mulher não era, por exemplo, apresentada como alguém real, forte e autônoma, o que levou alunos e professor a tecerem algumas reflexões sobre o machismo presente ao longo de toda a história do homem ocidental, inclusive nos dias hodiernos. É deste momento da discussão que foi extraído o excerto a seguir.

Antes de apresentar o excerto, é preciso ainda fazer uma observação: segue, entre parênteses e em negrito, na transcrição abaixo, as categorias da argumentação utilizadas para análise dos dados, embasadas em Liberali (2013). Ademais, é preciso esclarecer que os nomes dos alunos foram substituídos por “apelidos” e PP indica os turnos do Professor-Pesquisador.

PP: É isso, gente. Construímos os conceitos juntos, vocês estão participando mais, refletimos sobre o machismo (**retomada**). Bem legal. Mas, eu acho que a gente tem que ir além. Não adianta ficar só conversando, discutindo (**apresentação de ponto de vista**). Então, a minha pergunta é: o que que a gente poderia fazer? (**questão para expansão da atividade**). Alguma coisa não muito complicada, que desse pra fazer semana que vem, pra chamar a atenção do nosso contexto para as questões que envolvem o machismo. (**apresentação de sugestão**)
((Todos falam ao mesmo tempo, não consigo entender))

PP: Quem tá falando? Gente, um por vez. Isa?

Isa: Sôr, pra chamar a atenção pra isso e, ao mesmo tempo, fazer o bem, tem que ser um tipo de manifestação, óbvio. Mas não precisa ser daquelas “vamos pra rua”, sabe. (**apresentação de ponto de vista**)

PP: Ok. Calma aí, gente. A Bia quer falar, já passo pra vocês. ((Muitos levantam a mão, mas a aluna Bia estava enfaticamente pedindo a palavra))

Bia: Seria legal se o homem, pra eles demonstrarem que não são machistas, eles viessem vestidos de empregados. (**apresentação de ponto de vista**) ((*alguns alunos aplaudem, assobiam*))

PP: Quem aceita fazer isso? (questão para entrelaçamento de falas)

Paulo: Sôr, como a gente vai ter que vir de mulher, né, e pra ter direitos iguais, por que as mulheres não vem de roupas de trabalhador pesado? (apresentação de sugestão) ((*Alguns alunos se agitam*))

PP: Pessoal, calma aí. Deixa o Caio falar.

Caio: Eu acho que a gente não necessariamente deveria vir com a roupa (espelhamento, discordância), mas acho que o homem deveria sentir o que a mulher sente e vice-versa. (apresentação de ponto de vista)

Maria: Mas as roupas seriam um recurso bom. (apresentação de discordância)

PP: Então, sintetizando as ideias de vocês, nós poderíamos fazer, na semana que vem, um protesto aqui no campus, os meninos caracterizados de um modo crítico como mulheres e as meninas como homens para reivindicarmos igualdade. (**acordo/síntese**) Só vou colocar dois pedidos: alguns cartazes

Caio: Isso que eu ia falar, sôr (apresentação de concordância).

PP: Isso, além do cartaz, talvez algum poema, que tenha essa temática, pra gente declamar no pátio, sei lá. (sugestão) Daí às 7h30.

Bia: Sôr, mas esse horário não tem ninguém no pátio. (apresentação de discordância/esclarecimento)

PP: Que horário que tem gente?

Maria: No intervalo, no almoço. (esclarecimento)

PP: Boa ideia. (aceite de sugestão, incentivo)

Bia: Sôr, olha aqui. Eu queria dizer uma coisa. Para os meninos não confundirem vir de mulher, porque vai parecer o trote de troca sexo, E não necessariamente o menino precisa vir de mulher, ele pode vir de empregado. (apresentação de ponto de vista)

Maria: É, porque o homem também tem que ajudar em casa. (concordância/sustentação)

Bia: É, se ele se fantasiar de mulher, ele vai tá colocando a mulher como empregada. **(concordância/sustentação)**

PP: É, o que a Bia falou é verdade **(concordância)**. Nós não estamos fazendo um trote, não é carnaval, não é isso. **(esclarecimento)** É um protesto, é coisa séria! **(apresentação de ponto de vista)**

Pedro: Eu tenho uma ideia, parece loucura, mas pode ficar legal. Por favor, alguém fale se tiver problema. Sobre o cartaz, as pessoas poderão ficar pensando “mas que raios é isso?”. Então, a gente podia colocar nas costas avisos curtos [Maria¹²: Eu pensei nisso]. Sabe, alguma coisa tipo “masculino de empregada é empregado”. **(apresentação de sugestão)** Algo assim, pois foi muito ruim o que eu pensei. **(autocrítica)**

Julia: Não, foi uma ótima ideia. **(discordância/ incentivo ao colega)**

João: É, o homem traz um avental ou livro de borracha. **(concordância/expansão da ideia)**

Julia: Algo que signifique a coisa, não uma fantasia, né? **(concordância, expansão)**

Caio: Acho que não é só se vestir, mas o jeito de agir, sabe? A mulher ser mais séria. **(apresentação de discordância)**

Julia: Caio, só temos que ter cuidado pra não ficar uma caricatura, uma coisa engraçada, não acabar ridicularizando. **(apresentação de discordância/sustentação)**. E vamos lembrar que nós vamos fazer uma marcha pela igualdade. **(apresentação de ponto de vista, síntese)**

PP: É, tá combinado então. **(concordância)** Suas colocações foram muito boas. Nossa ideia é chamar a atenção do campus. **(síntese)** E eu insisto: tragam poemas que discutam a questão da mulher, vamos declamar no pátio. Como vimos, nas cantigas, por exemplo, ou era a mulher princesa ou a mulher submissa. **(retomada com foco nos conceitos escolares da literatura)** Cadê a mulher-mulher? Mulher real e forte? **(expansão)**. Temos que organizar o protesto com base no que a gente está estudando.

Marcio: E eu acho que homens e mulheres, para superar esses estereótipos que existem desde a idade média ou antes disso, deveriam vir de mãos dadas, andar lado a lado no protesto. **(apresentação de ponto de vista/ sugestão)**

No excerto acima, é possível notar que a organização do contexto enunciativo se afasta do modelo transmissivo e centralizador tradicionalmente visto na escola, uma vez que os

estudantes, no excerto analisado, tiveram participação significativa na construção/expansão do objeto posto em discussão pelo grupo.

É possível notar, nesse sentido, a agência relacional do professor-pesquisador que, por meio da pergunta vista em “*PP: O que é que a gente poderia fazer?*”, cria um espaço de negociação entre os sujeitos em sala de aula. Em outras palavras, o professor-pesquisador não determina o objeto a ser discutido na aula, mas, ao contrário, cria um espaço para que os estudantes possam expressar os seus posicionamentos e, em uma perspectiva colaborativa, definir coletivamente o que seria feito sobre a temática do machismo.

Conforme discute Edwards (2007), a agência relacional representa uma forma de superar as ações mecanizadas e individualistas em um sistema de atividade e, para tanto, implica agir intencionalmente na direção de criar contextos colaborativos e formas de participação dos sujeitos na negociação de significados quanto ao objeto posto em discussão na atividade.

Sendo assim, a agência relacional pode ser igualmente vista nos turnos da participante Julia, quando, por exemplo, a estudante oferece apoio a Pedro, valorizando a participação de seu colega na discussão (*Julia: Não, foi uma ótima ideia*) ou faz ressalvas em relação às ponderações de Caio (*Julia: Caio, só temos que ter cuidado pra não ficar uma caricatura, uma coisa engraçadas, não acabar ridicularizando*), o que desvela o movimento crítico-colaborativo dos estudantes o despertar de um comportamento agentivo da aluna na negociação de significados sobre a realização de um protesto contra o machismo.

Sobre o processo colaborativo, Magalhães (2014) tece importantes esclarecimentos. A pesquisadora compreende a Colaboração como uma zona de ação coletivo-criativa, uma atividade transformativa e crítica em que os sujeitos se reúnem colaborativamente para negociar significados que possibilitem o surgimento do novo, levando à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Com base nisso, foi possível perceber também, no excerto acima, o entrelaçamento de vozes entre os participantes, que, com base em concordâncias, esclarecimentos, discordâncias

e apresentações de seus pontos de vista,agem intencionalmente para expandir o objeto de discussão do grupo, indicando interações permeadas pela responsividade.

Como explica Ninin (2013), a responsividade é essencial à Colaboração, uma vez que cada participante assume seu ponto de vista e o explicita para o grupo, movendo-se em direção a uma resposta, seja ela uma ação ou reflexão. Essa “movência” em direção ao outro potencializa a capacidade de diálogo e de escuta crítico-criativos entre alunos e professor, o que favorece o desenvolvimento de agência relacional. São sinais desse movimento as negociações que ocorrem entre os alunos, como se pode notar, por exemplo, em: *Pedro: Eu tenho uma ideia, parece loucura, mas pode ficar legal. (...) /Julia: Não, foi uma ótima ideia. / Caio: Eu acho que a gente não necessariamente deveria vir com a roupa, mas acho que o homem deveria sentir o que a mulher sente e vice-versa./ Maria: Mas as roupas seriam um recurso bom.*

Nesse enquadre mais autônomo e colaborativo, as “ações silenciadoras” são gradualmente substituídas por um agir dialógico e responsivo, o que contribui para recuperar o potencial crítico-subversivo das aulas de língua portuguesa e literatura no ensino básico. Afinal, como se viu no excerto, do objeto inicial colocado em discussão na atividade – conceitos escolares ligados ao Trovadorismo – o grupo negociou a realização de um protesto crítico-cidadão contra o machismo, transformando a atividade da qual participavam.

Na esteira dessa discussão, pode-se retomar o que Engeström e Sanino (2011) compreendem como o desenvolvimento de agência transformativa. Para os autores, o desenvolvimento dessa agência está atrelado à transformação das regras e na divisão de tarefas do sistema de atividade. Em função disso, no que se refere ao contexto escolar, a agência transformativa pode ser observada, por exemplo, na(re)construção coletiva das regras que organizam a atividade aula.

Mais especificamente, dado o objetivo deste artigo, convém (re)pensar o modelo tradicional de aula de língua e literatura. Nessas aulas, ao professor compete falar e “explicar os textos” e, aos estudantes, fica circunscrito o papel de ouvir, copiar a matéria da lousa e seguir as respostas esperadas pelo professor. No excerto acima, no entanto, o papel do

professor de desloca do papel de detentor exclusivo do conhecimento e centralizador exclusivo dos turnos para aquele que organiza as interações dos alunos ao longo da discussão, assegurando, nessa perspectiva, regras/espacos para potencializar a participação discente. A agência transformativa do professor-pesquisador para organizar “novas regras” que engendram novos papeis em sala de aula se faz perceptível, por exemplo, em *PP: Quem tá falando? Gente, um por vez, Isa?* ou ainda *PP: Ok. Calma aí, gente. A Bia quer falar, já passo pra vocês.*

Ademais, é possível perceber, no excerto acima, o descolamento da posição enunciativa “*eu x vocês*”, tão comum na rotina escolar brasileira, para a presença do “*nós*”, o que permite aproximar o excerto aqui enfocado da definição de Leontiev sobre atividade. Para o teórico, a atividade ocorre entre sujeitos que se organizam coletivamente para a construção de um objeto em função de suas necessidades e do seu contexto e é tal objeto que move a ação desses sujeitos. Nessa perspectiva, o foco da atividade não recai mais exclusivamente sobre o indivíduo, visto de forma estanque e independente dos outros, mas sobre o coletivo, buscando, desse modo, minimizar a assimetria de papeis entre alunos e professor, transformando as relações em sala de aula.

Além disso, na abordagem tradicional, as atividades escolares são solicitadas pelo professor como uma obrigação, cabendo aos alunos realizá-las sem questionamento. Não é o que se vê neste excerto, quando, sobre a realização do protesto, o professor-pesquisador pergunta aos alunos: *PP: Quem aceita fazer isso?*. Tal pergunta abre espaço à negociação, o que, para Magalhães (2011, 2014), Ninin (2013) e Liberali (2013), constitui a base do processo colaborativo e, neste artigo, se compreende como agência transformativa do professor-pesquisador.

Na mesma direção, de acordo com Engeström (2011), a negociação pode ser considerada fonte de inovação para transformar a atividade e, no excerto aqui apresentado, revela a transformação expansiva do objetivo inicial da atividade (conceitos escolares relacionados ao trovadorismo) para um novo objeto (realização de um protesto contra o machismo). Esse movimento indica como contextos colaborativos favorecem um comportamento mais agentivo do professor e dos estudantes, possibilitando, em sala de aula,

o resgate do potencial inescapavelmente político (em sentido amplo) do ensino-aprendizagem de língua e literatura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o objetivo deste artigo em discutir como o desenvolvimento de agência pode contribuir para superar as “ações silenciadoras” usualmente presentes nas práticas tradicionais de ensino-aprendizagem de língua e literatura, é possível dizer que a organização colaborativa da atividade aula, com foco na construção crítico-coletiva do objeto, favorece a superação do silenciamento discente, uma vez que, por meio desse movimento, estimula-se o engajamento do estudante nas discussões feitas pelo grupo.

Mais do que isso: a organização colaborativa das aulas de língua e literatura favorece a possibilidade de transformação do homem e da sociedade à medida que enfatiza a relação com o outro como pressuposto indispensável para a organização da aula, o que vai de encontro ao modelo transmissivo e individualista perceptível ainda na realidade escolar brasileira.

Afinal, como ensinou Vygotsky ([1934] 2008), a transformação e o desenvolvimento do homem ocorrem, invariavelmente, a partir de sua inserção em práticas socioculturais, isto é, o contato com o outro representa a mola propulsora da mudança. Portanto, a negociação coletiva de significados quanto ao objeto da atividade favorece uma organização das aulas de língua e de literatura mais concatenada com seu inesgotável potencial crítico e transformativo.

O desenvolvimento de agência é, nesse sentido, um caminho significativo para o enfrentamento do inaceitável silenciamento do educando e, ao contribuir para resgatar sua autonomia, poder-se-á estar mais próximo da concretização de aulas de língua e literatura genuinamente democráticas que, por meio do encontro texto/contexto/ leitores, criem possibilidades para a formação de alunos-cidadãos: vistos, neste artigo, como objetivo iniludível da escola.

Agradecimento:

Agradeço ao CNPQ pelo apoio concedido para a realização desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

APPLE, M.W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A.F.; TADEU, T. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 12.ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 49-69.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

CEREJA, W.R. *Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional Practice: a CHAT Analysis. *Actio: na International Journal of Human Activity Theory*, nº1. 2007, p. 1-17.

EDWARDS, A. Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50, 2011, p.33-39.

ENGESTRÖM, Y. Activity theory and individual and social transformation. In: ENGESTRÖM, Y.; MIETTINEN, R.; PUNAMÄKI, R. (eds.). *Perspectives on Activity Theory*, Cambridge, Cambridge Press, 1999. p. 19-38.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. 2011. Disponível em: <http://tap.sagepub.com>. Acesso em 20 jan. 2016.

ENGESTRÖM, Y.; SANINO, A. Discursive manifestation of contradictions in organizational change efforts. A methodological framework. **Journal of Organizational Change Management**, v.24, n.3, 2011, p. 368-387. Disponível em www.emeraldinsight.com/0953-4818.htm. Acesso em: 15 out. 2016.

FABRÍCIO, B.F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.

FERRAREZI JR, C. *Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FREIRE, P. 1967. *Pedagogia do oprimido*. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERALDI, J.W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Anglo, 2012.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBERALI, F.C. *Argumentação em contexto escolar*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MAGALHÃES, M.C.C. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M.C.C.; FIDALGO, S.S. (Org.). *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas: Mercado das Letras, 2011, p.13-40.

MAGALHÃES, M.C.C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativas-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E.; OLIVEIRA, N.B. (Org.). *Estudos críticos de linguagem e formação de professores de línguas – Contribuições teórico-metodológicas*. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 17-47.

MAGALHÃES, M.C.C.; NININ, M.O.G. *A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento de agência de professores do ensino médio em serviço*. 2016. (prelo)

MAGNANI, M.R.M. *Leitura, Literatura e Escola: sobre a formação do gosto*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

NININ, M.O.G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

PAULINO, G.; COSSON, R. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, R.; ROSING, T.M.K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009. p. 61-79.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p.67-84.

SOARES, M. *Linguagem e escola – uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, R.A. *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil Oitocentista*. Rio de Janeiro: Eduerlj/Eduff, 1999.

VYGOTSKY, L.S. *Pensamento e Linguagem*. 4.ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino de literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

ZINANI, C.J.A.; SANTOS, S.R.P. Ensino da literatura: pressupostos teóricos. In: ZINANI, C.J.A. (Org.). *Transformando o ensino de língua e literatura: análise da realidade e propostas metodológicas*. 2.ed. Caxias do Sul: Educ, 2012. P. 13-56.

Rodolfo Meissner ROLANDO

Doutorando em Linguística Aplicada pela PUC/SP. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté-UNITAU, São Paulo.

Recebido em outubro/2017 - Aceito em maio/2018