

AGÊNCIA DOCENTE E SUAS BASES: A PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA E A OBSERVAÇÃO DA LINGUAGEM NAS PRÁTICAS SOCIAIS

Adriano de SOUZA

Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA

Viviane de Vargas GERIBONE

Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS

Resumo: Nosso objetivo, neste artigo, é, fundamentalmente, apresentar e desenvolver o enfoque teórico-crítico segundo o qual a elaboração de material didático é um pilar fundamental da agência docente. Para tanto, na primeira seção do desenvolvimento, discutimos as noções de agência, autoria e autonomia, explorando as redes de relações semânticas e sociológicas entre esses conceitos e as noções de prática social e poder. Para encaminhar essa discussão, fez-se necessário mobilizar um diálogo entre as noções de autonomia de Paulo Freire (2011) e de professor-autor/professor-autor-formador de Schlatter e Garcez (2017). Na segunda seção do desenvolvimento, apresentamos a síntese de uma unidade didática de língua portuguesa, nomeada “Do conto ao texto teatral”, com a finalidade de discutirmos as suas escolhas teórico-metodológicas no quadro maior da discussão sobre agência docente. Na conclusão do artigo, como contribuição à discussão proposta, apresentamos três lições gerais tiradas a respeito do referido enfoque, enfatizando possíveis relações entre elaboração de material didático, agência docente e Base Nacional Comum Curricular brasileira.

Palavras-Chave: Agência; Autonomia; Autoria; Material didático; Educação linguística.

TEACHER'S AGENCY AND ITS BASIS: THE PRODUCTION OF PORTUGUESE DIDACTIC MATERIAL AND THE LANGUAGE OBSERVATION IN SOCIAL PRACTICES

Abstract: This is an applied linguistics' paper that presents and defends the thesis according to which didactic material production is the main pillar of agency. To accomplish this, in the first section of the development, the notions of agency, authorship and autonomy are defined, building up the semantic and sociological networks among these concepts and the social practice and power conceptions. For this discussion, it was necessary to mobilize a dialogue between the notions of autonomy of Paulo Freire (2011) and of *professor-autor/professor-autor-formador* of Schlatter and Garcez (2017). In the second section of the development, the synthesis of a Portuguese didactic unit named *From tale to dramatic text* is presented and its theoretical and

methodological choices are discussed in the larger frame of the discussion about teacher's agency. In the conclusion of the paper, three general lessons taken from the mentioned thesis are presented, highlighting the relation between the didactic material development, teacher's agency and the Base Nacional Comum Curricular.

Keywords: Agency; Autonomy; Authorship; Didactic material; Linguistic education.

LA AGENCIA DE ENSEÑANZA Y SUS BASES: LA PRODUCCIÓN DE MATERIAL DE ENSEÑANZA DE LENGUA PORTUGUESA Y LA OBSERVACIÓN DEL LENGUAJE EN LAS PRÁCTICAS SOCIALES

Resumen: Este es un artículo de lingüística aplicada que presenta y defiende la tesis según la cual la producción de material didáctico es uno de los principales pilares de la agencia de enseñanza. Así que en la primera sección del desarrollo se definen las nociones de agencia, autoría y autonomía, construyendo las redes semánticas y sociológicas entre estos conceptos y las concepciones de práctica social y poder. Para esta discusión, fue necesario movilizar un diálogo entre las nociones de autonomía de Paulo Freire (2011) y de profesor-autor/profesor-autor-formador de Schlatter y Garcez (2017). En la segunda sección del desarrollo, se presenta la síntesis de una unidad didáctica de lengua portuguesa denominada Del cuento al texto dramático y se discuten sus elecciones teóricas y metodológicas en el marco más amplio de la discusión sobre la agencia del profesor. En la conclusión del artículo, se presentan tres lecciones generales extraídas de la mencionada tesis, destacando la relación entre el desarrollo del material didáctico, la agencia del docente y la Base Nacional Comum Curricular Brasileña.

Palabras-clave: Agencia; Autonomía; Autoría; Material didáctico; Educación lingüística.

INTRODUÇÃO

Em nossas atuações profissionais e acadêmicas, temos dedicado boa parte dos últimos cinco ou seis anos tanto ao exercício da reflexão sobre elaboração de materiais didáticos (projetos de ensino, propostas pedagógicas, projetos de letramento, sequências didáticas voltados ao ensino e à aprendizagem de português), como ao exercício da crítica a livros didáticos dessa área. Tal empreendimento intelectual, somado a uma demanda pontual advinda de estudos de pós-graduação que realizávamos como discentes, no primeiro semestre do ano de 2019, nos levou à elaboração de uma unidade didática de português para os Anos Finais do Ensino Fundamental (EF). Levamos essa unidade para discussão em eventos acadêmicos¹, por meio de comunicação oral e, por ora, a pretexto de sistematizar em texto acadêmico escrito algumas considerações desse percurso que não couberam nos eventos anteriores, seja porque

¹ Geribone & Souza (2019a; 2019b)

ainda não estivessem amadurecidas, seja porque as condições de produção não o permitiram, elaboramos o presente artigo.

Construímos a referida unidade didática tendo como orientação programática o quadro de habilidades de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental (EF) do campo de atuação artístico-literário da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), nomeadamente as seguintes habilidades apresentadas no quadro abaixo:

Tabela 1. Habilidades de Língua Portuguesa segundo a BNCC (BRASIL, 2018)

EF69LP44	Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção (BRASIL, 2018, p. 157).
EF69LP46	Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais [...], dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, 2018, p.157).
EF69LP47	Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas [...]. (BRASIL, 2018, p. 159).
EF69LP50	Elaborar texto teatral, a partir da adaptação de romances, contos, mitos, narrativas de enigma e de aventura, novelas, biografias romanceadas, crônicas, dentre outros, indicando as rubricas para caracterização do cenário, do espaço, do tempo; explicitando a caracterização física e psicológica dos personagens e dos seus modos de ação; reconfigurando a inserção do discurso direto e dos tipos de narrador; explicitando as marcas de variação linguística (dialetos, registros e jargões) e retextualizando o tratamento da temática. (BRASIL, 2018, p. 159).
EF69LP51	Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (BRASIL, 2018, p. 159).

EF69LP53	Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral [...]. (BRASIL, 2018, p. 161).
EF69LP54	Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem [...], a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas, apresentações musicais e teatrais, tanto em gêneros em prosa quanto nos gêneros poéticos, os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem, tais como comparação, metáfora, personificação, metonímia, hipérbole, eufemismo, ironia, paradoxo e antítese e os efeitos de sentido decorrentes do emprego de palavras e expressões denotativas e conotativas (adjetivos, locuções adjetivas, orações subordinadas adjetivas etc.), que funcionam como modificadores, percebendo sua função na caracterização dos espaços, tempos, personagens e ações próprios de cada gênero narrativo. (BRASIL, 2018, p. 161).

Fonte: Autores.

Essas habilidades foram escolhidas porque justificam um trabalho aos moldes do que estávamos propondo ao elaborarmos a unidade didática, isto é, elas fundamentam uma abordagem sistemática com o texto teatral (um dos objetivos de nossa unidade) e mobilizam a construção de estratégias tanto de escrita, tais como retextualização e adaptação de obra ficcional, como de leitura literária, individual e partilhada.

Como, na ocasião da elaboração da unidade didática, não estávamos em regência de sala de aula – o que significa dizer que não tínhamos um público discente específicos em nosso horizonte de interlocução próximo e nem um contexto concreto para o qual a atividade estivesse planejada –, procuramos organizar nossa proposta com base em nossas experiências vivenciadas até então, tanto de ensino de português e literatura em contextos de Educação Básica, caso do autor 1 do artigo, como de orientação e supervisão de estágio em contexto de formação inicial de professores de Letras, caso esse do autor 2 do artigo.

Enfatizamos, com efeito, que, para além das diretrizes e bases legais que pautaram a elaboração da referida proposta didática, eventuais méritos e deméritos advindos da construção da proposta, se os há, tributam fundamentalmente da nossa capacidade de observar a

linguagem nas práticas sociais que lhe dão sentido e significado social. Em outras palavras, trata-se de enfatizar, então, que toda a proposta de ensino – e com a nossa não poderia ser diferente – se origina de uma perspectiva teórica pela qual se busca observar a língua/linguagem, fazendo dela objeto de reflexão – ou pela qual se quer materializar algo fugidivo e efêmero, embora sistematizável estruturalmente, em objeto de ensino e aprendizagem –; sendo assim, observar a linguagem nas práticas sociais e, desde aí, promover encontros com saberes veiculados na/pela linguagem é, para nós, um exercício constante e desafiador, além de base fundamental para a produção de material didático.

Por tudo isso, neste artigo pretendemos argumentar em torno da sustentação do seguinte postulado: a elaboração de material didático é um pilar fundamental da agência docente. Com isso, não estamos querendo dizer que o/a docente está contratualmente obrigado/a a produzir o próprio material, a despeito dos muitos existentes no mercado de produções didáticas e paradidáticas. Queremos, isso sim, argumentar no sentido de que a agência docente se constitui e se sustenta por fundamentos, dentre os quais entendemos esteja a produção de material didático. Nesse sentido, defendemos que, se uma determinada conjuntura histórico-social inviabiliza o poder de decisão e de escolha docente diante de múltiplas possibilidades do fazer didático-pedagógico – seja porque desassiste o/a docente de formação pertinente à produção de materiais didáticos, seja porque, ao desassisti-lo/a, oferece livros didáticos (LDs) como única alternativa diante da falta de tempo e/ou da superexploração do trabalho – condena-se, então, a agência docente como um todo. Em outras palavras, entendemos que usar ou não usar LDs (e/ou materiais elaborados por terceiros) é também um exercício da agência, de maneira que, se esse uso se torna a única opção, significa então um cerceamento, uma diminuição substancial da agência docente e, por que não, um silenciamento desse fazer.

Cumpre-nos, então, realizar alguns encaminhamentos teórico-práticos, de modo a desenvolver satisfatoriamente o postulado que apresentamos no parágrafo acima. Para tanto, organizamos nosso pensamento da seguinte maneira: num primeiro momento do desenvolvimento deste artigo, apresentaremos uma noção de agência docente a partir de discussão teórica pertinente, colocando-a em diálogo com as noções de autonomia (FREIRE, 2011) e de professor-autor/professor-autor-formador (SCHLATTER; GARCEZ, 2017). Num segundo momento do desenvolvimento, apresentamos dois quadros sinópticos da unidade

didática de português que elaboramos, pelos quais pretendemos discutir a referida unidade e suas escolhas teórico-metodológicas no quadro maior de possibilidades de agência docente. Por fim, concluímos o artigo apresentando uma questão estruturante pela qual, assim entendemos, se pode guiar a construção de um projeto de letramento escolar nos moldes do que estamos tratando aqui, considerando a articulação entre agência docente e o programa da BNCC.

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

De modo geral, o conceito de agência passa a ganhar notoriedade no campo acadêmico na área de ciências sociais, sobretudo, a partir dos anos de 1970, quando mais fortemente tratava-se, na fatia ocidental do mundo acadêmico, de apontar as possíveis limitações do estruturalismo, especialmente a dificuldade desse modelo teórico em levar em consideração as ações individuais². Para Giddens e Sutton (2017, p.12), a dicotomia ação/estrutura representa uma tentativa da Sociologia “de compreender o equilíbrio relativo entre a influência da sociedade no indivíduo (estrutura) e a liberdade do indivíduo para agir e influenciar a sociedade (ação)”. Para os chamados teóricos da prática (Giddens e Bourdieu, por exemplo), falar em agência implica pensá-la emergindo nas/das práticas socioculturais e linguísticas que compõem a estrutura social que, por sua vez, condiciona e viabiliza a ação social, cultural e/ou linguística. Ou seja,

[a] teoria da estruturação de Giddens (1984) deve um pouco a essa ideia [a ideia de Marx segundo a qual ‘são as pessoas que fazem a história (ação), mas não o fazem em circunstâncias que escolheram livremente (estrutura)’]. Para Giddens, estrutura e ação implicam uma à outra. A estrutura é viabilizadora, não apenas restritora, e torna a ação criativa possível, porém as ações repetidas de muitos indivíduos funcionam para reproduzir e mudar a estrutura social. O foco da teoria de Giddens são as práticas sociais “organizadas pelo tempo e espaço”, e é através delas que essas estruturas sociais são reproduzidas. No entanto, Giddens vê a “estrutura” como as regras e os recursos que possibilitam que as práticas sociais se reproduzam ao longo do tempo, não como forças externas abstratas, dominantes. Essa “dualidade da estrutura” é uma maneira de repensar a dicotomia anterior. (GIDDENS; SUTTON, 2017, p. 14)

Estrutura e ação, portanto, são duas dimensões complementares da prática social. Para dar um exemplo do funcionamento dessa dualidade entre estrutura e ação de que falam Giddens

² Confira a esse respeito a discussão que Laura M. Ahearn faz do conceito *agência*. In: DURANTI, A. (Org.). *Key Terms in Language and Culture*. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 2001, p.7-10.

e Sutton (2017), tomemos o que trata Silvio Almeida (2019) a propósito do caráter estrutural do racismo. Afirma o autor, e o sustenta com maestria, que o racismo é decorrente da própria estrutura social, cujos tentáculos – as relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares – tendem a operar no sentido do funcionamento *normal* da estrutura. Sendo assim, nas palavras do autor, os “comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (ALMEIDA, 2019, p. 50). De tal maneira que, alguém poderia pensar, “já que o racismo é estrutural; logo, individualmente, eu, ainda que contrário ao racismo, nada posso fazer contra ele, que engendra as relações políticas, jurídicas e econômicas, às quais estou sujeito”. A essa questão o próprio Almeida (2020) responde, salientando justamente o contrário, ou seja, é porque o racismo é um fenômeno estrutural que a ação humana contrária ao racismo deve ser tanto a de encetar posturas individuais antirracistas, como a de cobrar a implementação de políticas antirracistas das instituições, uma vez que a estrutura não só condiciona/restringe a ação, mas também viabiliza a ação criativa transformadora.

Dessa relação entre ação e estrutura, podemos entender agência como instanciamento da atividade humana – um componente da prática social, indissociável da estrutura social que condiciona historicamente a ação, mas que não necessariamente a determina. Especificamente, a agência docente é a instanciamento da atividade humana que mobiliza saberes, conhecimentos, crenças, ideologias, opiniões e fatos, promovendo-os e articulando-os, didaticamente, a propósito de situações de aprendizagem situadas sócio-historicamente, realizadas entre pessoas para fins específicos e compartilhados. Remetendo a Giddens (2018), entendemos prática social como ação situada temporal, espacial e paradigmaticamente, ou seja, é, na prática social, onde se observa a convivência entre agência e estrutura. Com efeito, toda prática social implica poder, entendido aqui – ainda com Giddens (2018) – como aquilo que permite a alternativa da ação.

Aliás, a alternativa da ação nos remete, por sua vez, à noção de autonomia, que é, possivelmente uma das mais caras a Paulo Freire e está muito próxima à noção de conscientização e, com efeito, ambas indissociáveis da noção de prática. Para explicitar uma noção de prática reflexiva, na obra *Pedagogia da Autonomia*, o autor recorre à seguinte analogia:

[...] deixar de fumar passa, em algum sentido, pela assunção do risco que corro ao fumar. Por outro lado, a assunção se vai fazendo cada vez mais assunção na medida em que ela engendra novas opções, por isso mesmo

em que ela provoca ruptura, decisão e novos compromissos. Quando assumo o mal ou os males que o cigarro me pode causar, me movo no sentido de evitar os males. Decido, rompo, opto. Mas é na prática de não fumar que a assunção do risco que corro por fumar se concretiza materialmente. (FREIRE, 2011, p. 41).

Entre a assunção de um dado ou fato concreto e a sua materialização em prática consciente há uma instância que merece ser observada, analisada e descrita. Por exemplo, assumir que o texto é centro do trabalho de ensino de língua e que, portanto, nossa prática deve se voltar para o gênero discursivo/textual e para as práticas de linguagem que ele mobiliza, não torna nossa ação didático-pedagógica automaticamente textual-discursiva ou enunciativa. Esse espaço entre a assunção e a concretização de determinada opção, que é o protocolo de um novo compromisso, é como lemos a noção de autonomia em Freire (2011). Ou seja, a autonomia tanto pode resultar na concretização da assunção, como, o contrário também é válido, ela pode resultar na inércia, posto que reside no espaço entre assunção e concretização. Como Freire (2011) entende que há, na condição humana, uma vocação ontológica para ser mais, quer dizer, o autor defende que o direito a ser mais está inscrito no ser humano, podemos entender, então, a autonomia como o exercício da condição humana do ser mais. Neste caso, a autonomia deve estar comprometida eticamente com a concretização da mudança.

Assim sendo, esse processo que metaboliza a assunção em concretização tem as suas coordenadas histórico-sociais bem demarcadas. O exercício da autonomia não se dá em abstrato, mas na concretude dos processos sociais, ou seja, na instanciação da atividade humana, na agência. Poderíamos perguntar, então, como a estrutura social viabiliza e restringe a autonomia? Esse tema parece interessar também ao próprio Freire (2011), sobretudo quando afirma:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me no mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (FREIRE, 2011, p. 20).

Ao que parece, a seu modo, Freire (2011) está reiterando a noção de que agência e estrutura têm uma relação peculiar, que não é de determinação, em que a estrutura determina

a ação humana, mas de condicionamento mútuo. Daí que, sendo a História tempo de possibilidade e não de determinismo, como defende o autor, o exercício da autonomia pode, justamente, estar a serviço da mudança do tempo presente para a transformação social, talvez por isso Paulo Freire siga incomodando – e nos dias atuais ainda mais – os espíritos ultraconservadores e, sobretudo, os reacionários e fascistas.

Pensando, talvez implicitamente, na vocação ontológica para o ser mais do ser humano de que fala Freire (2011), os professores Schlatter e Garcez (2017) discutem e apresentam três princípios para a formação de professores de línguas, cuja meta reside em criar possibilidades para o desenvolvimento do que chamam “professor-autor” e “professor-autor-formador”. A atividade da autoria, nesse contexto enunciativo particular, significa “construir a própria singularidade nas atividades em que se participa e assumir a responsabilidade pela singularidade produzida” (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 18). A autoria também:

[...] se materializa na tomada de posições públicas, expressas na interlocução entre pares e refletidas na prática com os educandos, acerca de princípios e métodos de ensino, e critérios e procedimentos de avaliação. A autoria se manifesta também, de modo talvez ainda mais evidente, **na produção e apreciação compartilhada de materiais e instrumentos de ensino** e de avaliação da aprendizagem. E a autoria também se manifesta, e aqui vamos dar especial atenção a isto, no relato sistemático de práticas pedagógicas vividas, de tomadas de decisão coletivas e de ações de enfrentamento dos diversos desafios do fazer ensinar e do fazer aprender. (SCHLATTER; GARCEZ, 2017, p. 18, **grifos nossos**).

Ora, o que está exposto pelos professores, com farta exemplificação de casos levados a cabo, é justamente uma apresentação de um conjunto de postulados acerca de como a estrutura pode viabilizar – porque já sabemos que ela pode restringir – a ação transformadora criativa. Defendem os autores, grosso modo, que, em contexto de formação de professores de línguas, emergem professores-autores e professores-autores-formadores quando se leva em conta os seguintes princípios favorecedores de autoria, a saber: 1) o protagonismo do espaço escolar, de seus atores educadores, da comunidade e do entorno escolar; 2) a reflexão coletiva entre pares como procedimento para troca de experiências e compartilhamento de vicissitudes; e 3) o registro da experiência pedagógica para que encerre e comece um ciclo e para que, uma vez documentado, o testemunho possa abastecer novos processos formativos.

Há, portanto, segundo nos parece, uma relação digna de nota entre agência, autonomia e autoria, ou melhor, entre agência docente, pedagogia da autonomia e o desenvolvimento do/a professor/a-autor/a. Tal relação pode ser esquematizada nos seguintes termos:

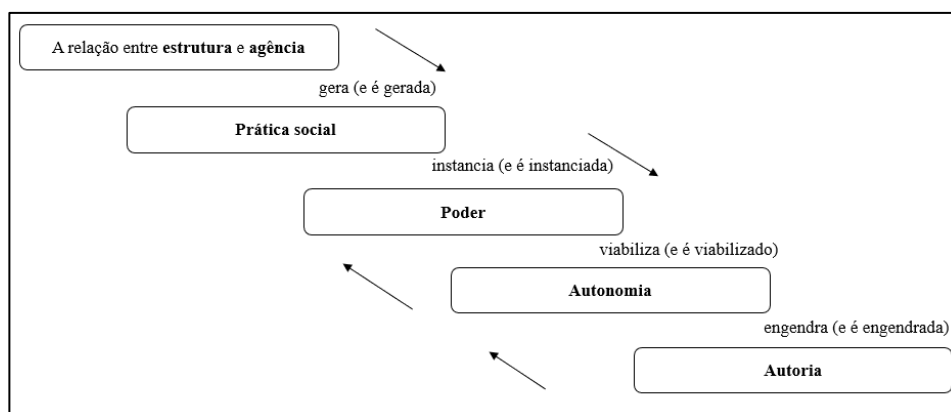


Figura 1 – Agência, autonomia, autoria em relação

Fonte: autores

A autoria do professor/a-autor/a passa a ser vista, então, como um expediente da agência docente ou, então, um pilar dessa agência. Daí que nos parece relevante, a partir de um recorte desse expediente, tratar da elaboração de material didático como um pilar fundamental dessa agência. Como temos dito aqui, a estrutura social que apenas restringe a agência, não viabilizando a emergência da ação criativa e transformadora, atua de modo a comprometer o todo da cadeia de que trata a figura acima, motivo pelo qual, reiteramos esse postulado, acrescentando a necessidade de se dedicar especial e permanente atenção ao componente formativo de elaboração de projetos de ensino e materiais didáticos, justamente por se tratar de espaço privilegiado para a emergência e exercício do/a professor/a-autor/a.

Passemos agora a um segundo momento do desenvolvimento deste artigo em que apresentaremos, em linhas gerais, a unidade didática de português que elaboramos, que virá seguida de discussão relativa a suas escolhas teórico-metodológicas no quadro maior de possibilidades de agência docente.

2. UMA UNIDADE DIDÁTICA DE LP

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, a constante reflexão sobre a elaboração de materiais didáticos de língua portuguesa somada a uma demanda pontual advinda de estudos de pós-graduação que realizávamos como discentes, no primeiro semestre

do ano de 2019, nos levou à elaboração de uma unidade didática de português para os Anos Finais do Ensino Fundamental (EF), a qual intitulamos “Do conto ao texto teatral”. Após discuti-la em diferentes eventos acadêmicos e a pretexto de sistematizar em texto acadêmico escrito algumas considerações desse percurso, elaboramos o presente artigo.

Ocorre, todavia, que diante do espaço restrito de que dispomos em um artigo dessa natureza, apresentaremos tão-somente uma síntese da referida unidade didática, que contou, em sua versão final, com três cadernos, a saber: a unidade propriamente dita, a ser disponibilizada aos/às alunos/as; um suplemento para o/a professor/a ao qual chamamos ‘Assessoria Pedagógica’; e uma coletânea com os textos utilizados para leitura e reflexão, ao qual chamamos ‘Vitrine de Textos’.

Na unidade didática “Do conto ao texto teatral”, demos início a uma etapa de nossas reflexões sobre material didático de língua portuguesa (LP) em que passamos a assumir uma interpretação da teoria da linguagem de Bakhtin (2016) e Volóchinov (2017), segundo a qual um gênero do discurso em uso inaugura um comportamento social e o inscreve sócio-historicamente em determinada tradição de práticas sociais e verbo-ideológicas. Trata-se, portanto, de um entendimento segundo o qual os aspectos composicionais, estilísticos e temáticos de um gênero do discurso são observados à luz da reflexão sobre a performance sócio-discursiva de que um texto é a manifestação objetiva.

Nessa perspectiva teórica, o enunciado é um elo de uma cadeia complexa de discursos, aos quais reage, manifestando-se ativamente. Nas palavras de Bakhtin:

Todo enunciado é pleno de ecos e ressonâncias de outros enunciados com os quais está ligado pela identidade da esfera de comunicação discursiva. Todo enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma, completa, baseia-se neles, submetendo-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. [...] Por isso todo enunciado é repleto de variadas atitudes responsivas a outros enunciados de um dado campo da comunicação discursiva. Essas reações têm diferentes formas: os enunciados dos outros podem ser introduzidos diretamente no contexto do enunciado; podem ser introduzidas somente palavras isoladas ou orações que, neste caso, figurem como representantes de enunciados plenos, e além disso enunciados plenos e palavras isoladas podem conservar a sua expressão alheia mas não podem ser reacentuados (em

termos de ironia, de indignação, reverência, etc); os enunciados dos outros podem ser recontados com um variado grau de reassimilação. (BAKHTIN, 2016, p. 57-58).

Sendo assim, alinhados com o entendimento da tradição de estudos de linguística aplicada à educação de maneira geral e à educação em linguagens de modo particular³, entendimento segundo o qual a escola tem por tarefa primordial promover o acesso ao letramento, com especial ênfase ao letramento da letra e às práticas legitimadas de uso da escrita, passamos a considerar que o projeto de letramento escolar que ensaiamos na unidade didática, se quisesse objetivar a elaboração de textos teatrais retextualizados a partir de contos de fada e de contos do folclore mundial, deveria, então, encetar um estudo desses comportamentos sociais, dos quais o texto teatral, o conto de fadas ou o conto folclórico são a expressão. Ou seja, considerando que a escolha desses gêneros do discurso é demanda da BNCC (BRASIL, 2018), coube-nos, portanto, mobilizar estratégias de abordagem a esses textos.

Nesse sentido, passa a ser crucial observar as práticas sociais para compreender os comportamentos sociais aí performados, sistematizá-los em termos do que parece pertinente em termos de aprendizagem de competências comunicativas e, se possível, provocar o engajamento do grupo na elaboração de um projeto comunicativo desafiador, a partir de uma questão-problema. Logo abaixo, apresentamos dois quadros que, em linhas gerais, sintetizam a unidade didática à qual estamos nos referindo.

Tabela 2. Uma unidade didática de LP: quadro sinóptico

Nome da Unidade⁴	Do Conto ao Texto Teatral – Práticas de Linguagem no Campo Artístico-Literário.
Tema	Identities
Problematização	Princesas nunca fazem nada, são frágeis e fracas: será?!

³ Por exemplo, Bagno & Rangel (2005); Britto (2007); Geraldi (1996); Kleiman (2010); Simões *et al.* (2012).

⁴ Conforme já mencionado neste artigo, os gêneros com que a unidade trabalha foram demandados pela própria BNCC (BRASIL, 2018) para os anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, o tema “identidades” figura entre as competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, como se pode ver na competência número 1: “Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.” (BRASIL, 2018, p. 87).

Gêneros estruturantes	Contos de fada e contos do folclore mundial; texto teatral.
Ementa	<p>Orienta-se a produção de um texto teatral a partir de leitura, compreensão, problematização e retextualização⁵ de contos de fada ou de contos do folclore mundial. Pretende-se que o texto final circule em coletânea de textos teatrais a ser elaborada para este fim.</p> <p>Com a unidade, pretende-se que os/as estudantes possam realizar leituras que mobilizem a reflexão sobre valores sociais, culturais e humanos, além de se aproximarem de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas, considerando, desse modo, a autoria e o contexto social e histórico dessas produções.</p>
Recursos didático-pedagógicos⁶	
Roda de Diálogo: Trata-se de uma atividade sugerida para o momento de preparação para a leitura, pela qual os/as estudantes são estimulados/as a compartilhar suas experiências, seus repertórios e seus conhecimentos relacionados ao tema em questão. Esse exercício é fundamental para que eles/as se aproximem do texto que será lido, sensibilizados/as pela temática.	
Vitrine de Textos: Trata-se de uma coletânea contendo todos os textos a serem trabalhados. Nessa unidade, a vitrine contará com os seguintes títulos (detalhes bibliográficos nas referências do artigo): A Bela Adormecida, de Jacob & Wilhelm Grimm; A Revolução de Aurora, de Sebastiana Hoyer & Natália Lima; João e o Pé de Feijão, de Joseph Jacobs; Cinderela, de Charles Perrault; Janet e Tamlin, conto popular escocês; Rapunzel, de Jacob & Wilhelm Grimm; Molly Whuppie, de Joseph Jacobs; Chapeuzinho Esfarrapado, de Peter C. Asbjørnsen & Jørgen Moe; O que aconteceu com seis esposas que comeram cebola, de Anne Fisher; A Lagarta Gigante, de William Kaufman; A Filha do Lorde e o Filho do Ferreiro, de Sorche Nic Leodhas; O Touro Negro da Noruega, adaptado a partir de Joseph Jacobs e Anne Steele; Em Busca do Lago Mágico, de Genevieve Barlow; A Revolução de Ariel, de Clara Averbuck & Lorena de Paula; A menina e o vento e outras peças, de Maria Clara Machado.	
Mural 'Práticas de Linguagem a partir de Contos de Fadas & Contos do Folclore Mundial': O Mural é um espaço onde serão 'postadas' algumas produções da turma – verbetes, conto,	

⁵ Estamos considerando *retextualização* o processo de produção textual que resulta na transposição de um texto 'A' para um texto 'B', sendo que os textos 'A' e 'B' são de gêneros diferentes. Trata-se, portanto, de uma noção um pouco diferente da noção de Marcuschi (2007).

⁶ O tempo para cada etapa é adaptável a diferentes realidades. Inicialmente projetamos a unidade para 34 horas-aula. Lembramos o/a leitor/a que as tabelas 2 e 3 apresentam tão-somente um quadro sinóptico da referida unidade didática, isto é, elas mostram, em linhas gerais, como se deu o planejamento didático-pedagógico das atividades aí mobilizadas.

comentário – com o propósito de divulgá-las entre os/as colegas; além de criar uma comunidade de aprendizagem colaborativa entre os/as estudantes.

Ciranda Literária: Atividade dividida em dois momentos, com vistas a 1) garantir que os/as estudantes compartilhem comentários de leituras, elaborados previamente e 2) auxiliar na divisão da turma em grupos. No final desse momento, cada grupo definirá o conto que será adaptado em texto teatral.

Revisão em pares: Trabalho em que cada grupo realiza uma leitura atenta do texto de outro grupo, avaliando-o segundo critérios previamente acordados e discutidos. A proposta reside em elaborar de forma colaborativa uma grade de adequação, contendo os elementos necessários para a versão final do texto.

Produção textual individual e coletiva: São recursos direcionados à produção de texto com o objetivo fundamental de mobilizar a aprendizagem dos/as estudantes em relação aos efeitos de sentido decorrentes dos diferentes usos e às sequências narrativas e descritivas a propósito dos contos de fadas.

Bilhete orientador de reescrita: A ideia é proporcionar um momento de diálogo mais individualizado entre aluno/a e professor/a, através de bilhetes com orientações para reescrita, além disso, os bilhetes também possibilitam tornar a língua escrita uma forma de interação entre professor/a e aluno/a. (cf. SIMÕES; FARIAS, 2013).

Assessoria Pedagógica: material de apoio docente, contendo indicações, contribuições e sugestões.

Fonte: Autores.

Tabela 3. A unidade didática em duas seções.

Seção 1: Era uma vez, em um mundo muito, muito distante...	
Contos de fada e do folclore mundial	
Etapas ⁷	Caracterização
Preparação para a leitura	Aqui, os/as estudantes fazem um 'cochicho', em pequenos grupos, motivado por uma série de perguntas que têm como objetivo encaminhar o processo de negociação de leitura da turma. Essas perguntas são feitas tendo como base a imagem de diferentes princesas do universo da produção cinematográfica infantojuvenil. São perguntas como: Você reconhece as personagens abaixo?

⁷ As etapas não foram pensadas como uma ordenação sucessiva e estanque, de maneira que se pode dizer que se sobrepõem: o estudo do texto se sobrepõe ao estudo da linguagem, que se sobrepõe à leitura e à produção de texto etc.

	<p>Há diferenças entre elas? Como poderíamos caracterizá-las? Você se identifica com alguma dessas características? Qual? Por quê? Você já leu contos de fadas? Quais? Você já viu filmes ou peças teatrais de contos de fadas? Você gostou? Por quê?</p> <p>Trata-se de uma atividade introdutória, que pode levar de 15 a 30 minutos. Na sequência, o/a professor/a poderá dinamizar uma roda de diálogo, chamando a atenção para as prováveis particularidades que serão encontradas em um texto teatral.</p>
Leitura	<p>Após a roda de diálogo, os/as estudantes realizam a leitura silenciosa do texto 1, A Bela Adormecida, e do texto 2, A Revolução da Aurora, ambos disponíveis na Vitrine de Textos. Em seguida, parte-se para uma atividade em que se busca enfatizar a relação entre as características e os comportamentos das personagens dos dois contos, problematizando o que está legitimado como o papel de meninas e meninos, na cultura Ocidental e em outras culturas.</p>
Estudo do Texto	<p>Trata-se de atividades em que há uma série de perguntas voltadas à identificação e ao entendimento das características dos contos de fadas lidos pelos/as estudantes. Estimula-se também o entendimento de que ‘estudar um texto’ não é apenas copiar trechos para responder a perguntas. As perguntas nos servem muito mais como um ‘roteiro analítico’ para que possamos observar trechos e atribuir sentidos a eles, a partir dos nossos conhecimentos e dos elementos que compõem os textos em questão. Enfatiza-se também certos elementos que costumam constituir a narrativa – narrador, personagens, tempo, espaço, enredo – e como tais elementos estão organizados para que, no final da leitura, tenhamos construído um sentido ou sentidos para o texto.</p>
Linguagem	<p>Atividades orientadas para a compreensão e identificação dos efeitos de sentido do texto e dos recursos linguísticos envolvidos nas práticas de linguagem, a partir da leitura dos textos-base. O/a professor/a deverá chamar a atenção para os efeitos de sentido que determinadas seleções vocabulares – palavras e expressões – produzem nos textos lidos pelos/as estudantes; destacando as palavras e expressões que indicam movimentação, temporalidade e sucessividade, além de chamar a atenção para a ausência ou presença de formas de apresentação dos diálogos, com suas marcações gráficas, como as aspas (“ ”), por exemplo. Além da questão lexical que, do ponto de vista gramatical, possibilita apresentar/revisar/acrescentar assuntos referentes à morfologia da língua portuguesa, a seção de estudos da linguagem possibilita também a inserção em temas relativos à sintaxe do português, do que destacamos, fundamentalmente, a variabilidade sistemática da língua, que possibilita a estruturação sintática da frase e do período em variantes produtoras de efeitos de sentido diversos.</p>

Produção de Texto	<p>Essa atividade de produção textual tem dois movimentos importantes:</p> <p>1) Primeira escrita: O/a professor/a orienta a elaboração de um conto a partir de uma história em quadrinhos sem recursos linguísticos, apenas com ilustrações gráficas. Os/as estudantes elaboram primeiras versões de seus textos e as submetem à leitura de colegas, com vistas a possibilitar a organização de ajustes para a versão que será entregue ao/à professor/a. Trata-se de uma oportunidade para engajar-se nos papéis de leitor/a e de produto/as de texto.</p> <p>2) Reescrita: o/a professor/a encaminha considerações para reescrita com base nos recursos textuais que ainda precisam ser trabalhados com maior sistematicidade.</p>
Para ir um pouco mais além	<p>Aqui sugerimos um trabalho com as sequências textuais narrativas e descritivas, com o objetivo de que os/as estudantes observem como esses recursos são mobilizados nos contos de fadas e de folclore.</p>
<p>Seção 2: “O teatro é a poesia que sai do livro e se faz humana⁸” – O texto teatral</p>	
Etapas	Caracterização
Preparação para a leitura	<p>O/a professor/a poderá mediar essa etapa da mesma forma como ocorreu na seção anterior, os/as estudantes fazem um ‘cochicho’, em pequenos grupos, motivado por uma série de perguntas que têm como objetivo encaminhar o processo de negociação de leitura da turma. Na sequência, o/a professor/a poderá dinamizar a roda de diálogo, chamando a atenção para as prováveis particularidades que serão encontradas em um texto teatral.</p>
Leitura	<p>Após a roda de diálogo, os/as estudantes farão a leitura silenciosa do texto A Gata Borralheira, uma adaptação de Maria Clara Machado do conto de fadas Cinderela, disponível na Vitrine de Textos. Aqui o/a professor/a deverá enfatizar os elementos das comédias de costumes, presentes em A Gata Borralheira, onde a eterna luta do bem contra o mal é incorporada ao cotidiano das personagens. É importante destacar, aqui, os papéis de gênero na peça lida, problematizando com o grupo que papéis eles definem para homens e mulheres e que implicações sociais essas definições trazem.</p>

⁸ Frase de Federico García Lorca (1898-1936), poeta e dramaturgo espanhol.

Estudo do Texto	<p>Aqui há uma série de perguntas voltadas à identificação e ao entendimento das características do texto teatral lido pelos/as estudantes, tais como:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Como o narrador se apresenta nos textos lidos? Participa dos fatos ou apenas observa e relata ou não participa dos fatos, mas os conhece profundamente? Comprove a sua resposta com elementos retirados dos textos.2. Ao longo dos textos, as personagens vão sendo descritas, de modo que conseguimos criar uma imagem para cada uma delas. Como são essas descrições? São superficiais? Referem-se à aparência das princesas? Retratam o estado de ânimo delas? O que essas descrições nos revelam sobre as princesas e os príncipes dos contos lidos?3. Bem no início dos contos lidos, o narrador ambienta a narrativa, fazendo referência ao tempo e ao espaço. Como é esse espaço? Qual a importância dele para a história que será contada? E o tempo, como se organiza nas narrativas lidas? Os fatos acontecem todos ao mesmo tempo ou há uma sucessão de acontecimentos?4. Frequentemente, os contos de fadas apresentam uma situação inicial; uma complicação ou um conflito; um desenvolvimento; e um desfecho ou final. Retome os contos e elabore uma tabela, destacando, de forma resumida, os momentos que compõem as narrativas. Você pode se guiar pelo exemplo a seguir. <p>É fundamental que o/a professor/a chame a atenção para as diferenças composicionais do texto teatral em relação aos contos. Uma boa estratégia é utilizar um dos contos de fadas lido em comparação ou contraste com o texto teatral, para que os/as estudantes manuseiem os textos e compreendam que as suas diferenças – e semelhanças – se relacionam a diferentes propósitos comunicativos.</p>
Linguagem	<p>Depois da leitura e do estudo do texto, é fundamental que o/a professor/a garanta aos/as estudantes espaços de aprendizagem para a compreensão – e identificação dos sentidos no texto – dos recursos linguísticos envolvidos nas práticas de linguagem, evidenciadas na leitura do texto teatral. O/a professor/a deverá chamar a atenção para os efeitos de sentido que determinadas seleções vocabulares produzem no texto lido; para as marcações gráficas das entradas de falas e das falas propriamente ditas; para a presença do narrador e seu papel na peça, destacando aspectos gramaticais pertinentes ao texto.</p>
Produção de Texto	<p>Aqui, sugerimos a produção de um comentário de apreciação ao conto lido (o conto que será retextualizado, posteriormente, na tarefa final), propomos que a atividade se dê em etapas: a escrita dos/as estudantes, a troca de textos entre os/as colegas e um momento para que eventuais ajustes possam ser feitos pelos/as estudantes autores/as. Além dessa produção, prevemos também o</p>

	encaminhamento da produção final da unidade, encaminhando a elaboração do texto teatral a partir de retextualização de um conto entre os trabalhados e discutidos na primeira seção. Aqui também encaminhamos algumas aulas específicas a partir de um trabalho com verbos, sugerido a partir da abordagem da Pequena Gramática do Português Brasileiro, de Castilho e Elias (2017).
Para ir um pouco mais além	As subseções SAIBA MAIS e SAIBA MAIS UM POUQUINHO foram elaboradas para que professor/a e estudantes tenham informações mais detalhadas para auxiliar na compreensão da história do teatro e de alguns elementos desde a sua existência até os dias de hoje. Esta seção, embora encerre a unidade, procura também provocar sua continuidade, caso seja possível ampliar a interlocução do projeto com as disciplinas de Artes e de História, por exemplo, ou até mesmo visando a uma montagem e encenação das peças, contando com a assessoria de profissionais de teatro.

Fonte: Autores.

A proposta realiza algumas escolhas teórico-metodológicas de que gostaríamos de tratar, ainda que brevemente. Mencionamos, na introdução do artigo, que toda a proposta de ensino se origina de uma perspectiva teórica pela qual se busca observar a língua(gem) enquanto objeto de reflexão. No caso específico desta proposta, o tratamento que damos à língua/linguagem procura respaldo teórico a partir de Clark (2000) para quem o uso da linguagem é uma forma de ação conjunta, levada a cabo por pessoas em coordenação umas com as outras. Logo, aprender sobre língua e ampliar o conhecimento sobre a linguagem é, igualmente, aprender a ‘fazer coisas com pessoas’, ampliando o conhecimento sobre as coisas que precisam ser feitas e que estão propostas a partir de uma problematização de caráter epistemológico. Assim definida, a noção de língua/linguagem é atrelada de modo indissociável à sua função. Tal concepção também encontra respaldo nas abordagens de natureza sociocognitiva (cf. GEE, 2019; RUDDELL et al., 2019), quando definem língua como ação e assunção de perspectivas no mundo. Nas palavras de Gee (2019):

As linguagens humanas são usadas para uma ampla gama de funções, incluindo, a transmissão de informações (HALLIDAY, 1994), mas não limitado a isso. Argumentarei aqui que a linguagem humana tem duas funções principais pelas quais pode ser melhor estudada e analisada. Eu indicaria essas funções da seguinte forma: desenvolver a performance da ação no mundo, incluindo atividades sociais e interações; promover a afiliação humana em culturas, grupos e instituições sociais, criando e sensibilizando outras pessoas a adotar certas perspectivas sobre essa experiência. **Ação** é a palavra mais importante na primeira função;

perspectivas é a palavra mais importante na segunda⁹. (GEE, 2019, pp.105-106, tradução nossa, **grifos do autor**).

Na unidade didática em tela, a problematização de caráter epistemológico elaborada **não** diz respeito a um conteúdo da tradição gramatical ou a elementos composicionais de um gênero de texto, mas a um aspecto das relações e dos comportamentos sociais sobre os quais se buscará construir conhecimento. Aqui reiteramos que a problematização é de caráter epistemológico e de não de caráter opinativo (portanto, epistem- e não -doxa). Ou seja, a questão que viabilizará o cotejo de textos para as etapas de leitura, produção e análise linguística da unidade, a saber, Princesas nunca fazem nada, são frágeis e fracas: será?!, visa a promover, no plano das práticas sociais cidadãs, a construção e a circulação de conhecimentos de base científica (epistem-) acerca das implicações sociopolíticas da manutenção de papéis de gênero, por meio de pesquisa em fontes seguras, para embasar eventuais opiniões (-doxa); por sua vez, a questão da opinião em si – o terreno da posição diante de questão polêmica, da avaliação moral da opinião, do concordo/não concordo ou do eu acho – não é necessariamente fruto de interesse de uma problematização de caráter epistemológico como essa que propomos.

Sendo assim, ao olhar para textos do folclore mundial e para os contos de fada, procuramos motivar a compreensão, a partir do trabalho de leitura, a propósito de que performances esses textos veiculam/elaboram e em torno de que perspectivas e questões eles buscam nos sensibilizar. Essa noção de leitura procura observá-la como negociação de sentidos¹⁰ (RUDDELL et al., 2019) entre participantes variados e expectativas diferentes em torno do texto, de suas possibilidades significativas e de um propósito de leitura minimamente pactuado entre o grupo. Com a produção de texto teatral, procuramos mobilizar, tanto quanto possível, experiências de vivência do universo teatral, procurando cercar-se de uma ampla gama de elementos simbólicos e históricos representativos desse fazer artístico.

⁹ No original: Human languages are used for a wide array of functions, including but by no means limited to conveying information (HALLIDAY, 1994). I will argue here that human language has two primary functions through which it is best studied and analyzed. I would state these functions as follows: to scaffold the performance of action in the world, including social activities and interactions; to scaffold human affiliation in cultures and social groups and institutions through creating and enticing others to take certain perspectives on experience. Action is the most important word in the first statement; perspectives is the most important word in the second. (GEE, 2019, pp. 105-106).

¹⁰ Discutimos mais detidamente essa noção de leitura apresentada em Ruddell et al. (2019) em Souza & Geribone (2020).

As questões de linguagem e análise linguística são fundamentalmente epilinguísticas e, eventualmente, criam possibilidades de inserções de metalinguagem. Ou seja, a nomenclatura gramatical, nessa unidade, é pouco explorada, embora se possa dar eventual atenção ao fenômeno linguístico específico que a nomenclatura tradicional encerra. Interessa, portanto, ver os fenômenos variáveis de concordância verbal e nominal, por exemplo, a serviço do propósito comunicativo do texto, seja na fala de um personagem, seja no discurso do narrador. As morfologias verbal e nominal, por sua vez, são pautadas pela observação, no texto em análise, das sequências narrativas e descritivas. Esse tipo de abordagem visa a contemplar uma visão de ensino de língua já consolidada na discussão acadêmica e nos documentos reguladores de ensino, especialmente a BNCC (BRASIL, 2018).

Caberia, por fim, discutir ainda sobre o que essas escolhas teórico-metodológicas referidas nos parágrafos acima nos falam a propósito da questão da agência docente. Em primeiro lugar, é necessário enfatizar que o planejamento de uma unidade didática é a elaboração de um protocolo de intenções, portanto, não se trata da agência propriamente dita, mas de sua iniciação, através das possibilidades vislumbradas no planejamento. Em outras palavras, entendemos que a elaboração de uma unidade didática, um projeto de letramento escolar, um projeto de ensino etc. é justamente o momento de instauração da agência docente. No caso da unidade aqui apresentada, a elaboração da 'Vitrine de Textos', que demandou a leitura de vários contos de fada e textos do folclore mundial, o estudo prévio de seus aspectos composicionais, temáticos, estilísticos, formais e a seleção de um corpus de leitura, já estabelece um processo de agência docente, talvez aí esteja o segundo momento do processo, assim diríamos que a agência docente já está instaurada na escolha do repertório de textos para o material didático a ser elaborado.

Se a escolha de textos é o segundo processo de instauração da agência docente, então qual seria o primeiro? Talvez essa questão já esteja respondida na introdução do artigo, quando dissemos que observar a linguagem nas práticas sociais e, desde aí, promover encontros com saberes veiculados na/pela linguagem é uma das bases fundamentais para a produção de material didático. Significa dizer, então, que a agência docente – ou melhor, a parte dela que cabe à elaboração de material didático – nasce da observação da linguagem nas práticas sociais. Portanto, é da singularidade do ato de se observar os aspectos variados das interações sociais (dos mais aparentemente insignificantes aos mais exuberantes e representativos) que nasce o

trabalho de planejamento e elaboração de material didático, que é, como temos defendido aqui, um pilar fundamental da agência docente. Claro que, como vimos com Schlatter e Garcez (2017), dar uma boa espiada nos trabalhos já feitos por professores-autores-formadores é fundamental para impulsionar nossa própria autoria. Além do mais, estamos seguros de que ninguém é obrigado a ‘inventar a roda’ a cada trimestre, semestre ou a cada ano letivo. Não obstante isso, é possível notar que o trabalho de autoria da agência docente já pode ser vislumbrado na singularidade desde a qual se projeta a observação da linguagem nas práticas sociais.

Em suma, a elaboração de materiais didáticos é um pilar fundamental da agência docente porque é sua instauração. Ela se dá (a agência docente), no caso da educação em linguagens, a partir do olhar que lançamos para os textos (em sentido amplo) que compõem os comportamentos e práticas sociais, os quais servem de base para a problematização epistemológica, lançada pela proposta de ensino e aprendizagem, cuja resposta se dará através da mobilização de práticas legitimadas de uso da linguagem. Esse olhar para realidade reivindicará a escolha de textos, que possibilitará a eleição de prioridades de aprendizagem a partir da análise desses textos.

3. E QUE LIÇÕES PODEMOS TIRAR?

Até onde nosso entendimento das questões aqui desenvolvidas permite supor, é possível encaminhar três lições de tudo o que temos discutido. Em primeiro lugar, a instauração da agência docente, em se tratando de educação linguística, parte da observação da linguagem nas práticas sociais, o que configura um aparente impasse, já que, até onde sabemos, não há meios pedagogicamente seguros de se ensinar a habilidade de observação e sistematização da realidade para esse fim específico. Por outro lado, como vimos, a formalização em texto de circulação pública das atividades didático-pedagógicas finalizadas e a consequente leitura desses textos é um fator decisivo para sensibilizar nossa percepção acerca dos eventos de linguagem à nossa volta. Isso quer dizer que, se a elaboração de material didático é um dos fundamentos da agência docente, o conhecimento do campo pedagógico a partir do que lemos e sabemos que nele acontece é, sem dúvida, um outro fundamento importante da agência.

Sendo assim, a fluência e a desenvoltura com que lemos e circulamos nesse contexto contribui também para conhecer os expedientes já estabelecidos, iniciados e concluídos, com vistas a buscar uma aproximação ou, até mesmo, a inscrição em determinados expedientes.

Em segundo lugar, pode haver articulação entre agência e documentos reguladores como a BNCC de maneira relevante e interessante, sobretudo se considerarmos que a BNCC, por exemplo, agrupa as habilidades a serem trabalhadas em campos da atividade humana. De nossa parte, temos procurado observar os campos de atividade como espaços simbólicos de circulação de comportamentos sociais e performances de textos e discursos. Sendo assim, os campos (artístico-literário; práticas de estudo e pesquisa; vida pública; jornalístico-midiático) podem guiar a nossa percepção acerca das práticas de linguagem nos diferentes âmbitos de circulação de textos e discursos. Além disso, as práticas de linguagem mobilizadas nos eixos leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica viabilizam abordagens pautadas por variadas possibilidades teórico-metodológicas de trabalho com a linguagem e, conseqüentemente, de agência.

A terceira lição que tiramos está elaborada na forma de uma pergunta, particularmente alinhada à primeira lição mencionada acima. Com isso, queremos sinalizar que uma pergunta pode ser também uma maneira válida e legítima de se concluir um empreendimento dessa monta. Ao iniciar a elaboração de material didático, projeto de letramento, sequência didática etc., nos parece conveniente ter uma pergunta estruturante em mente, sugerimos a seguinte: quais são as práticas sociais mais relevantes para os/as estudantes, mediadas por textos escritos, cuja efetiva participação cabe à escola proporcionar e cuja iniciação cabe a ela mediar?

Essa pergunta ajuda, inclusive, na percepção da instauração da agência docente na unidade que elaboramos. A unidade didática trabalha, basicamente, com dois ou três gêneros discursivos, a saber, contos de fada e contos folclóricos, voltados para leitura e retextualização, e texto teatral, alvo da produção de texto final. Os contos de fada e contos do folclore, por sua vez, representam um universo cultural tradicional e canônico, legitimado enquanto imaginário de práticas da cultura letrada¹¹ e, por conta desse legado, torna-se possível acessar e reconstituir a demanda histórica do gênero de modo satisfatório, ou seja, saber que grupos sociais demandaram tais gêneros e com que propósitos comunicativos é relevante na medida em que a tradição trata essas práticas culturais como modelares. Transmitir essas histórias, sobretudo em ambiente familiar, se tornou uma prática legitimada pela qual se gesta o legado da cultura letrada. Nesse ponto, é bom destacar que a ideia de trabalhar com esses gêneros de leitura abordados pela unidade não surgiu propriamente de uma demanda local de

¹¹ Ver, por exemplo, Heath (2001 [1982]).

comportamentos e práticas sociais observadas em determinado contexto específico, como mencionamos na introdução deste artigo. Sob pena de soarmos incoerentes, é pertinente mencionar que isso não significa, evidentemente, que tais gêneros não devam ser estudados, legados, retextualizados, o que destacamos é que abordá-los desde uma problemática localmente situada pode ter efeitos pedagógicos mais interessantes e/ou relevantes para um grupo específico de estudantes.

A pergunta elaborada, em outras palavras, está tentando sumarizar os seguintes aspectos: podemos desenvolver o hábito, se já não o temos, de olhar para os fenômenos socioculturais a nossa volta e perguntar que tipo de relações com o letramento eles comportam, um pouco na linha do que apresenta Kleiman (2010) a propósito da dimensão etnográfica do trabalho docente. Ao olhar para tais manifestações, é bom ter em mente quais práticas legitimadas de uso da escrita interessam trabalhar (que textos representativos da cultura letrada) e, por fim, perguntar-se a respeito de como essa prática de uso da escrita pode servir ao propósito de construir significados e conhecimentos novos do fenômeno observado.

Enfim, confiamos que a relação entre elaboração de material didático e agência docente pode se beneficiar de questões como essa, uma vez que reivindicam o espaço da autonomia e da autoria no centro da agência docente.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALMEIDA, Silvio. **Entrevista ao programa Roda Viva**, [jun. 2020]. São Paulo: Fundação Padre Anchieta, 2020. Meio digital, duração 1:30 min. Programa Roda Viva. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=L15AkiNm0lw>> Acesso em 24/06/2020.

AHEARN, Laula. M. Agency. In: DURANTI, Alessandro. (Org.). **Key Terms in Language and Culture**. Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 2001, p.7-10.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon. Tarefas da Educação Linguística no Brasil. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.5, n. 1, 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/LdCCsV35tZzGymcnq8DcW5p/?lang=pt>>. Acesso em: 15/05/2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15/05/2022.

BRITTO, Luiz Percival. L. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**, vol. 5, n. 1, São Leopoldo, 2007, p. 24-30. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619>>. Acesso em: 15/05/2022.

CASTILHO, Ataliba T. de; ELIAS, Vanda M. **Pequena Gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2017.

CLARK, Herbert H. O uso da Linguagem. Trad.: Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. **Cadernos de Tradução**, UFRGS/Porto Alegre, nº 9, p. 55-80, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEE, James. P. Reading as situated language: a sociocognitive perspective. In: ALVERMANN, D.; UNRAU, N.; SAILORS, M.; RUDELL, R. (Eds.) **Theoretical models and processes of literacy**. 7th Ed. New York: Routledge, 2019. p. 105-117.

GERALDI, João W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

GERIBONE, Viviane V.; SOUZA, Adriano. Elaboração de unidade didática de língua portuguesa: princípios, demandas e procedimentos. In: Salão UFRGS 2019: **XV SALÃO DE ENSINO DA UFRGS**, realizado no período de 21/10/2019 a 25/10/2019. Comunicação Oral. 2019, Porto Alegre, RS, 2019a.

GERIBONE, Viviane V.; SOUZA, Adriano. Do Conto ao Texto Teatral: uma unidade didática de Língua Portuguesa. In: **7º SUL LETRAS E VII ENCONTRO NACIONAL DE LÍNGUA E LITERATURA**, realizado no período de 26/11/2019 a 28/11/2019. Comunicação Oral, 2019. Novo Hamburgo, FEEVALE, RS, 2019b.

GIDDENS, Anthony. **Problemas Centrais em Teoria Social: ação, estrutura e contradição na análise social**. Trad.: Marcus Penchel. Petrópolis, RJ: Vozes, 2018 [1979].

GIDDENS, Anthony.; SUTTON, Philip W. **Conceitos Essenciais da Sociologia**. Trad.: Claudia Freire. São Paulo: Editora da UNESP, 2017, p. 12-17.

HEATH, Shirley B. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: Duranti, A. (Org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001[1982]. p. 318-342.

HOYER, Sebastiana; LIMA, Natália. **A Revolução de Aurora**. São Paulo: Plan International, 2019.



KLEIMAN, Angela. B. Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, 375-400, jul./dez. 2010.

MACHADO, Maria C. A Gata Borracheira. In: **A menina e o vento e outras peças**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

MARCUSCHI, Luiz. A. **Da fala para escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2007.

PHELPS, Ethel J. (Org.). **Chapeuzinho Esfarrapado e outros contos feministas do folclore mundial**. São Paulo: Seguinte, 2016.

RUDELL, Robert; UNRAU, Norman; MCCORMICK, Sandra A. sociocognitive model of meaning-construction: the reader, the teacher, the text and the classroom context. In: ALVERMANN, D.; UNRAU, N.; SAILORS, M.; RUDELL, R. (Eds.) **Theoretical models and processes of literacy**. 7th Ed. New York: Routledge, 2019. p. 204-232.

SCHLATTER, Margarete.; GARCEZ, Pedro. Professores-autores-formadores: Princípios e experiências para a formação de profissionais de educação linguística. In.: MATEUS, E.; TONELLI, J. R. A. (Orgs.). **Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas**. São Paulo: Blucher, 2017, pp 13-36.

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana M. **Leitura e autoria**: planejamento em língua portuguesa e literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SIMÕES, Luciene J.; FARIAS, Bruna. Conversa vai, escrita vem. **Revista Na Ponta do Lápis**. São Paulo: Cenpec/Itaú Social/ MEC, 2013.

SOUZA, Adriano de; GERIBONE, Viviane de V. Leitura e negociação de sentidos: coordenadas para uma prática escolar dialógica. **Cadernos do IL**, [S. l.], n. 61, p. 322-343, 2020. DOI: 10.22456/2236-6385.103000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/cadernosdoil/article/view/103000>. Acesso em: 12 jul. 2022.

TATAR, Maria (Org.). **Contos de fadas**: edição comentada e ilustrada. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad.: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.



Adriano de SOUZA

Atua como Professor da Universidade Federal do Pampa, *campus* Bagé/RS. Doutorando em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Mestre em Estudos Literários pela Universidade Federal de Santa Maria. Pesquisa temas relacionados à pedagogia da escrita, letramento e ensino de língua.

Viviane de Vargas GERIBONE

Doutoranda em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, atua como professora da Rede Municipal de Educação Básica de Bagé-RS. Mestre em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, na linha Formação de Professores/as e Práticas Educativas.

Recebido em 20/abril/2022 - Aceito em 05/julho/2022.