

O JOGO DA ENUNCIÇÃO EM SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE SUJEITOS LEITORES/PRODUTORES DE TEXTOS

JOANA DARC SOUZA FEITOZA VAREJAO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO).

Resumo

O presente trabalho é um recorte da pesquisa de mestrado em educação pela UFRJ que focou o jogo da enunciação em sala de aula, analisando as influências das formas de inter-relações neste espaço escolar sobre os processos de ensino/aprendizagem. Parte da premissa de que as diferentes condições de apropriação e produção de discursos, bem como as diversas metodologias em sala de aula, influenciam os processos de ensino/aprendizagem já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, mais especificamente, na fase de consolidação da alfabetização. O processo de construção deste objeto de investigação nasceu no cotidiano escolar em que busco uma escola pública efetivamente democrática. Busquei estar em consonância com pesquisadores de perspectiva histórico-dialética que englobam discurso/sujeito/sociedade em suas construções teóricas sobre o ensino da Língua Portuguesa, cujo arcabouço teórico-metodológico está fundamentado na teoria de Mikhail Bakhtin sobre os fenômenos linguísticos e os processos ideológicos determinantes da estrutura da enunciação; nos estudos apoiados em Lev Vigotski sobre desenvolvimento humano de um modo geral, da linguagem, em particular. Retomei ainda Castoriadis (1991) e Arendt (2005), para trabalhar questões como discurso e ação, responsabilidade pelo mundo, pluralidade e singularidade humana, autonomia social, projeto e práxis revolucionária, entre outras. Seguindo uma perspectiva analítico-interpretativa (GOMES, 2007), concluiu-se que estratégias de ensino que privilegiam as interações como facilitadoras da aprendizagem podem vir a fortalecer o engendramento entre saber e poder e interferir no desenvolvimento argumentativo/inferencial das crianças, dificultando, assim, a formação da autonomia discursiva e a produção de réplicas às palavras alheias.

Palavras-chave:

ENUNCIÇÃO, INTERDISCURSO, ENSINO-APRENDIZAGEM.

De um interesse pessoal, profissional e acadêmico pela fase de consolidação da alfabetização/letramento e de uma atitude reflexiva sobre as questões do fracasso escolar, nasceu a pesquisa "O jogo da enunciação em sala de aula", na qual busco analisar as influências das formas de inter-relações sobre os processos de ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, já nos primeiros anos do Ensino Fundamental. As questões relacionam-se ao processo das enunciações, concebido como um jogo, e aos processos de ensino/aprendizagem na fase de consolidação da alfabetização. Em ambos estão imbricados tanto o limite quanto a liberdade e a possibilidade de ousadia, o que nos remete à combinação entre as dimensões sistemática, abstrata e invariável da linguagem com a individual, completamente variável e criativa. O sujeito alfabetizado pode adentrar no regime discursivo, utilizando o sistema notacional da escrita alfabética como uma importante ferramenta para sua inserção na cultura letrada, ampliando também a utilização dos recursos relativos à argumentação e inferência, a fim de construir gradativamente relativa autonomia diante das palavras alheias, do discurso do Outro.

Durante os 5 meses de pesquisa de campo, optei pela técnica de filmagem em algumas observações e em outras, apenas pelo diário de campo - como uma forma

de contraponter com as discussões acerca das possibilidades de influência da filmagem nas manifestações das práticas sociais dos sujeitos em sala de aula. Tomei alunos e professora como heróis, cuidando para que o acontecimento dialógico durante a pesquisa pudesse se representar além do plano ético, como fala Bakhtin (1992b). Fazer pesquisa em Ciências Humanas sob esta concepção implica estar convencido do quanto pesa a palavra, tratando-a como um dom recíproco e buscando "uma atmosfera cujo clima seja favorável à confiança profunda que instaura condições de vida" (BAKHTIN, 1992b:217). Portanto, procurei não esquecer o quanto é complexo submeter as palavras alheias às próprias intenções e acentos, como argumenta Clot (2006), fazendo com zelo e cuidado o que Bakhtin descreveu como um processo em que as palavras alheias perdem as aspas: "As palavras do outro podem se renovar criativamente nos novos contextos ou se tornarem "palavras-múmiás" (BAKHTIN, 1992b:412) e congelarem o pensamento.

1 Aporte teórico

1.1 Os processos interlocutivos e a constituição histórico-social do sujeito

Buscamos possíveis aproximações entre Castoriadis (1991), Arendt (2005), Bakhtin (1992a, 1992b) e Vigotski (1998, 2003, 2005, 2007) para nosso estudo.

A utopia bakhtiniana vem ao encontro da práxis revolucionária de Castoriadis, compreendendo que um dialogismo incessante é a única forma de tornar possível uma relação na qual nenhum sujeito se funda no outro nem seja reificado. O esforço exotópico leva os seres humanos a identificar-se com o outro, numa posição exterior para dar-lhe acabamento. Ao me identificar com o outro, vivencio sua dor ou alegria, e embora não grite ou me alegre como ele, terei uma reação de solidariedade ou de congratulação, não perdendo o lugar que somente eu posso ocupar quando estou fora do outro.

Devo identificar-me com o outro e ver o mundo através de seu sistema de valores, tal como ele o vê; devo colocar-me em seu lugar, e depois, de volta ao meu lugar, completar seu horizonte com tudo o que se descobre do lugar que ocupo, fora dele; devo emoldurá-lo, criar-lhe um ambiente que o acabe, mediante o excedente de minha visão, de meu saber, de meu desejo e de meu sentimento (BAKHTIN, 1992b, p. 45).

Este "olhar" exotópico que implica num extravasamento de visão, saber, desejo e sentimento, permite alcançar o estado de lucidez tal que, segundo Castoriadis (1991), impede que nos apoiemos num saber absoluto ilusório, pois "o próprio objeto da práxis é o novo" (p. 96). O esforço *exotópico* defendido por Bakhtin facilita o sucesso do projeto revolucionário para a sociedade, discutido por Castoriadis (1991), como uma mola propulsora da práxis revolucionária de constante combate à reificação, à alienação e à heteronomia, pois:

Práxis é o fazer "no qual o outro ou os outros são visados como seres autônomos e considerados como o agente essencial do desenvolvimento de sua própria autonomia [...]. Existe na práxis um por fazer, mas esse por fazer é específico: é precisamente o desenvolvimento da autonomia do outro ou dos outros (p. 94).

Nossa inserção na teia pré-existente das relações humanas e no interdiscurso humano não ocorre pelo labor, nem pelo trabalho, mas desde quando nascemos, conforme teoriza Arendt (2005):

O fato de que o homem é capaz de agir significa que se pode esperar dele o inesperado, que ele é capaz de realizar o infinitamente improvável. E isto, por sua vez, só é possível porque cada homem é singular, de sorte que, a cada nascimento, vem ao mundo algo singularmente novo[1].

Nisso consiste a condição paradoxal humana: o livro de histórias da humanidade tem muitos atores e narradores, mas não tem autores tangíveis. Pode haver heróis, mas não autores do resultado final. Toda vida humana constitui uma história dentro da História. "Embora todos comecem a vida inserindo-se no mundo humano através do discurso e da ação, ninguém é autor ou criador da história de sua própria vida" (ARENDR, 2005, p.197).

O interdiscurso humano analisado por Arendt aproxima-se do princípio dialógico de Bakhtin (1992a): todo enunciado é carregado de ecos de enunciados anteriores e presume uma atitude responsiva, uma resposta dos outros: "a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor (p. 113). E argumenta: "Eu não iniciei a vida", nem posso abrir-me uma brecha que me torne o "iniciador ativo da vida em que se encontraria a responsabilidade dos valores do sentido"; "a sequência dos meus atos vem alinhar-se numa série que eu não iniciei" (BAKHTIN, 1992b, p.191-2).

1.2 As forças formadoras do discurso: entre a dialogia e a soberania

O pensamento bakhtiniano nos leva a pensar nas forças que tornam as relações dialógicas tensas ininterruptamente: uma palavra é como uma arena na qual os valores e as forças sociais são de orientação antinômica - de oposição, contradição, paradoxo - se entrecruzam, se interagem de forma viva (BAKHTIN, 1992a). O autor traz conceitos das ciências exatas para explicar este movimento vivo, ora convergente ora divergente, da palavra; ora agrega, ora desagrega os sujeitos em suas relações dialógicas: as forças centrípetas - tendências centralizadoras, narcísicas - e as forças centrífugas - tendências alteras, democráticas.

O que pode tornar possível a convivência respeitosa e solidária senão um dialogismo incessante? Pelo convívio vital e dialógico podemos nos constituir uns aos outros, provocando "alterações recíprocas" (AMORIM, 2006, p.109) tão profundas que possam marcar o começo de uma nova experiência de vida onde se creia no poder de reversibilidade humana e se busque transformar, metamorfosear. Metamorfose por crise, pela prova, pela luta, pelo combate. Quando nossas ressalvas, nossas réplicas à palavra do outro são frutos de uma visão amadurecida a partir de uma posição exotópica agregadora, tendemos a aderir ao interesse pela dialogicidade e não pela arbitrariedade e imposição de nosso pensar. A posição exotópica amadurecida vai ao encontro do desejo de liberdade e autonomia que coincide nos sujeitos e contradiz ao desejo de soberania de um sobre o outro. A soberania contradiz a própria condição humana da pluralidade (ARENDR, 2005).

Há nas relações dialógicas uma força narcísea que propulsiona uma tentativa velada de um ser soberano pela aprovação ao seu discurso e sua ação, mesmo que para alcançar tal supremacia, tenha inclusive de denegrir a imagem do outro ou simplesmente, marcar sempre e com forte entonação as peculiaridades julgadas pejorativas ou negativas do outro. Esta é uma forma de privação de liberdade. Arendt argumenta que quando os seres humanos são privado de liberdade e de visibilidade, não podem deixar marcas de sua existência; são condicionados a apenas se comportarem de acordo com determinados moldes pré-estabelecidos

arbitrariamente, prisioneiros da subjetividade de sua própria existência singular (ARENDDT, 2005, p. 67-8).

O conceito arendtiano de privação se aproxima das noções de reificação, heteronomia ou alienação de Castoriadis (1991); do pensamento bakhtiniano sobre as forças centrífugas que impulsionam as relações democráticas e as centrípetas, que impedem a liberdade de relações dialógicas e contribuem para a reificação, tendência com a qual lutamos constantemente, e que, por meio de uma ação revolucionária, da práxis, impedimos que este processo de desumanização e coisificação humana se consolide integralmente. As ditaduras "apresentam um forte componente narcísico, tentando negar a alteridade, impondo sua identidade e exigindo que os outros a ecoem. No entanto, essa mesma identidade é constituída dialogicamente" (BAKHTIN apud FIORIN, 2006, p. 173).

A cultura atual agrava nossa dificuldade de ser e de ser com os outros, multiplicando os obstáculos à liberdade de cada um de nós. Querer o poder de todos é não querer ser coisa e nem querer que os outros o sejam; rejeitando a tendência ao apequenamento que insiste em se fazer presente nos contextos sociais, que se revelam sob diversas formas, inclusive nas formas discursivas. "Só no completo silêncio e na total passividade pode alguém ocultar quem é" (ARENDDT, 2005, p. 192). O ser humano deseja revelar-se e revela-se pelo discurso e pela ação, mas a história da humanidade e nossa presença nesta história nos permitem dizer como Arendt que

[...] também a ação passou a ser uma experiência limitada a um pequeno grupo de privilegiados; e os poucos que ainda sabem o que significa agir talvez sejam ainda menos numerosos que os artistas, e sua experiência ainda mais rara que a experiência genuína do mundo e do amor pelo mundo (ARENDDT, 2005, p. 337-8).

Além disso, se Bakhtin trata do caráter de irrepetibilidade do enunciado e da relativa autonomia do sujeito em produzir um sentido 'próprio' às palavras alheias, Castoriadis retoma e revaloriza o papel da imaginação no processo de socialização, na criação de um indivíduo social através das inter-relações que surgem com o dizer e o fazer dos outros. Portanto, a criatividade e a liberdade estão implícitas em toda a criação cultural. A história é o lugar da encarnação das significações e estas são parte de um todo, significam a partir de um contexto social, "cada cultura institui valores que lhe são próprios e conforma os indivíduos em função deles" (CASTORIADIS, 1991, p. 37). O autor trata da questão da autonomia e da heteronomia ou alienação social, considerando que a imaginação radical propuliona um projeto e um dizer/fazer lúcido, impedindo que os homens sejam reificados. A imaginação desperta, encoraja, impulsiona, provoca, re-presenta, reinterpretando e reinventando o passado no presente. O herói é aquele que consegue escapar da captura da própria subjetividade e pelo imaginário radical procura junto com outros heróis, "o complemento necessário para o alcance da autonomia da totalidade da sociedade", para constituírem, de forma ativa, "novas instituições" e "novas maneiras de viver"[2]. Existir e ser reconhecido não por possessão nem pela fantasia. Ajudar o outro "a eliminar de sua vida a farsa grotesca e não a tragédia; é permitir que ele veja enfim os problemas reais de sua vida e o que podem contar de trágico". Muito poucos sofrimentos são inevitáveis tragédias humanas, em sua maioria são resultantes da "transformação dos homens em fantoches por outros fantoches que os 'governam'"[3]. Além disso, é preciso às vezes que nos surpreendamos uns aos outros, como uma nova forma de provocação e de tentativa de um despertar recíproco. A singularidade e a pluralidade são próprias da condição humana, e compreender isso deve nos levar a desafiar a nossa capacidade de indignação contra qualquer forma de reificação, de apequenamento do ser humano, tão denunciada por Freire (1998); imputando-nos

uma reassunção consciente das exigências de uma práxis revolucionária; para que nossos discursos e ações produzam histórias.

2 AS RELAÇÕES DIALÓGICAS DO/NO COTIDIANO ESCOLAR E OS PROCESSOS DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ao serem indagadas sobre suas experiências de aprendizagem, as crianças falaram da manifestação de alegria e satisfação das mães quando os filhos alcançam sucesso na aprendizagem, seja pelo gesto de recompensá-los com algo material, seja pelas palavras de estímulo e motivação para que continuem o 'aperfeiçoamento' da leitura e escrita. O aspecto volitivo-afetivo está mais presente na experiência com a mãe do que com a professora, como mostram os relatos selecionados:

Eu aprendi a ler quando minha mãe me ensinou, todo dia dizia: - filha, vamos fazer o dever para ser se você sabe ler eu disse: - Ta mamãe eu vou fazer o dever... me isina a ler, aí minha mãe me isinou o dever e eu comecei a ler. Minha mãe ficou tão feliz mais tão feliz, que ela disse: - filha agora você vai para escola amanhã. No dia seguinte eu estava muito feliz porque eu ia para a escola. Assim eu aprendi a ler. Eu também tinha fé que eu ia conseguir ler (Tatiana).

Quando eu aprendi a ler minha Mãe ficou impressionada e, já ela tinha prometido se eu lesse a palavra "MÃE" comprar um Play Stations e meu pai uma casa. Juntavam dinheiro para comprar jibi da Turma da Mônica e Quarteto Fantástico (Marlon).

Quando aprendi a ler e a escrever fiquei muito contente quando eu via alguma coisa para ler ficava muito empolgado e lia tudo. Minha mãe sempre escrevia no papel um monte de palavras para eu ler e aprender como se escreve. Meu pai também me ajudava muito e quando consegui ler até ajudei um pouco meu amigo que ainda não sabia ler nem escrever (Ricardo).

Não se pode falar que a experiência que a criança vive com o adulto professor contrasta com as que vivem ao lado da mãe. A noção de aprender para ter sucesso na vida não é tão forte quanto a experiência de ser tomado como *herói* por quem se ama. O que pesa mais é a confiança expressa de diversas formas. Isso faz a diferença e justifica o entusiasmo de uma das crianças: "Eu tinha fé que eu ia conseguir ler!". Para o professor, a criança desde suas primeiras experiências como escritora aprende a escrever para que seja corrigido, conforme argumenta Geraldini (1995). Nas palavras da mãe, a persistência e a motivação. Além disso, confirma o peso dos valores culturais relativos à leitura e escrita, remontando a questão da *onipresença da escrita* (GALVÃO, 2007). Na professora pesquisada, o mesmo desejo humano de ser herói, justificando sua prática, contrapondo-se à sua descrença e falta de perspectiva profissional, e alimentando seu orgulho por ser professora: "Não é que eu gostaria de ser estrela, não. Estrela pra mim, eu tenho que ser do meu aluno. A minha questão toda na educação é o meu aluno, adoro dar aula" (*Professora Salete, 08/07/08*). É o desejo de ser *estrela para o aluno*, já que entre seus pares e socialmente isso não acontece. E o sucesso do cidadão aluno na vida em sociedade é a recompensa ou um selo que confere ao professor -

mais que autoridade - a valorização como peso de valor de acontecimento na vida do outro. Ter importância no mundo dos outros.

2.1 O engendramento entre saber e poder no cotidiano da sala de aula

Durante o tempo da pesquisa de campo, os alunos estiveram organizados segundo a estratégia do *apadrinhamento*, conforme esclarece a professora pesquisada:

Aqui tem os apadrinhados na sala de aula, A gente trabalha com monitores. Eu brinco com eles: você vai ser padrinho do fulano. Você vai ser igual a tia. O Paulo cuida da Leila. Só que eles ficam aborrecidos também! (risos): "Leila, não é assim que escreve!". Eles ficam incomodados com aquela situação, sabe? Mas eu não delego muito que eles fiquem responsáveis. Eu digo assim: Quando você terminar a tarefa e puder dar uma ajuda... Mas eles mesmos tomam conta do colega, do trabalho. Os padrinhos sentam-se no centro e dois problemas dos lados. Eu sempre coloco assim um mediano, com um que está precisando ainda de autonomia. Eu sinto muita dificuldade nesse sentido de assessoria pedagógica. Fica tudo em cima das costas do professor, ele fica sobrecarregado, sai cansado. Tem dias que você não vê a produção daquele trabalho, e você sai um fracasso. Acho que caberia a assessoria pedagógica chegar e falar assim: Vamos tentar fazer com essa criança que está com dificuldades, para a gente recuperar esta criança? Acaba que fica ali a recuperação paralela voltada só pra você, sob a sua responsabilidade, como se fosse: O filho é teu! Segura e o embale! (Professora Salete, 08/07/08).

Refletindo sobre as possíveis bases da prática pedagógica da professora pesquisada - "os primeiros serão os últimos", "os últimos serão os primeiros", "quem sabe, pode mais" ou ainda, "o altamente improvável ocorre regularmente" (ARENDR, 2005), percebi uma espécie de credenciamento nas relações entre alguns alunos e a professora; e, por outro lado, uma recorrência de ressalvas, de um "porém" em sala de aula sobre os atos enunciativos de outros. Essas ressalvas advinham tanto do discurso quanto da ação, seja de colegas, seja da professora.

A seguir, um trecho do diálogo da pesquisa:

Paulo: A Leila tem dificuldade nas continhas, às vezes nos textos, nas perguntas... e só. O Alan se esquece de fazer alguma coisa, não sabe fazer continhas direito... e só.

Pesquisadora: Você sempre ajuda os dois?

Paulo: Sim.

Pesquisadora: Ou tem momentos que você fica cansado?

Paulo: Não.

Úrsula: Fica sim. Porque ele às vezes pede ajuda ao Ricardo para dar resposta aos amigos. O Ricardo fala com ele e ele fala para os amigos.

Marlon: Cansa! Cansa muito! Como eu!

Paulo: É porque às vezes eles ficam com muita dificuldade numa coisa tão fácil que eu não agüento...

Ricardo: Quem mais ajuda é o Miguel e o Maurício. O Miguel faz tudo certo só que às vezes ele se atrasa pra fazer ou faz tudo... desorganizado.

Úrsula: Às vezes? Às vezes? O Miguel é muito tímido, devagar, não presta atenção direito, não fica muito ligado, está com problema na vista, não sei, anda muito devagar. A gente faz tudo e ele ainda está na 1ª parte. Mas às vezes ele tem dificuldade também.

Gabriel: A Mirian também!

Mirian: Mentira!

Úrsula: Tia, eu sei quando o Carlos precisa de ajuda e quando não. Sempre quando ele precisa de ajuda ele fica assim, ó (olhar perdido e pensativo). Carlos fica encabulado. Eu ajudo ele. Eu falo: Carlos, do que você precisa de ajuda? Aí ele me fala e eu ajudo ele nas continhas; às vezes ele não faz dever de casa e ele deixa um espaço lá e eu ajudo ele. Não é, Carlos? Com a Mirian é diferente. Quando ela precisa de ajuda, ela me pede; mas só que o problema dela é que ela é muito devagar pra copiar. E quando a tia já faz a agenda ela fica conversando, fica falando, fica falando. Eu falo: Mirian, já copiou? Ela: Não! Eu estou copiando. Já estou acabando. Quando eu vou ver, ela ainda está na reflexão (Roda de conversa em 15/08/2008).

Os estudos realizados me levaram a um novo olhar sobre o papel das interações entre os sujeitos. Uma sala de aula pode se tornar um lugar ideal para o encontro entre os sujeitos, onde todos tenham oportunidade de expressão, de cotejamento sobre os acontecimentos, rompendo com qualquer forma de massificação e *apequenamento* do sujeito. O enunciado sempre provoca uma responsividade quando o contexto permite " um processo lento e complexo de expulsão da palavra sacralizada do outro [...], dotada de autoridade, infalível, incontestável, irrevogável [...] que refreia e congela o pensamento. Palavra exilada do diálogo" (BAKHTIN, 1992b, p. 372).

Há, entretanto, formas sutis de poder em sala de aula mesmo entre crianças e uma professora. Pode ser o lugar de credenciar, *empoderar* a alguns alunos. A ênfase nas competências individuais pela adoção de estratégias de ensino que primam por esse aspecto e a valorização e credenciamento do sujeito com base em seu desempenho na apropriação de conhecimentos favorecem ao fenômeno ideológico da *mi[s]tificação do conhecimento científico* (GERALDI, 1995).

Por outro lado, encontramos o aluno '*figurinista*' e o '*coadjuvante*' roubando as '*cenas*'. Os "apadrinhados" tentavam assumir papéis de protagonistas, desafiando a professora a um repensar constante de sua práxis pedagógica. Esses alunos revelaram uma forte resistência à tendência de serem desacreditados, desviando-se da lógica instaurada e mostrando a possibilidade de outra lógica: sermos companheiros pela utopia e não pela soberania[4].

Por que até o movimento de ajuda e preocupação com o outro em sala de aula - *com quem, quando e como ser solidário* - precisa ser controlado pela professora? Decidir o tipo de relações que alguém pode estabelecer com o outro e controlar discursos e ações advindos dessas interações *congela o pensamento*, gera receios, passividade e isolamento.

**Considerações
finais**

É preciso pensar a questão da divisão e organização do tempo do professor nas relações dialógicas com as crianças, os *discursos* e *ações* em prol de um *alargamento de horizontes* para todos, independentemente do grau de apropriação de conhecimentos científicos e da internalização de comportamentos. O espírito de liderança e o poder de argumentação do aluno estão relacionados ao elogio, incentivo e solicitação direcionados a ele cotidianamente. O poder argumentativo e inferencial é uma construção sócio-cultural. As estratégias de organização do tempo e do espaço escolar que privilegiem competências individuais acabam por evidenciar e enaltecer alguns sujeitos, mesmo que seja em prol das interações como facilitadoras da aprendizagem.

A proposta de *interação dinâmica de poderes* em sala de aula rompe com a onipotência e hegemonia de um sujeito sobre outro - *ou de grupos sobre o sujeito* (FOUCAULT, 1979). Nota-se uma imbricação entre *democracia/participação, inclusão, dialogia e alfabetização consolidada*. Portanto, os professores precisam desenvolver e investir na *reação* do aluno, enxergando-o como um ser de ação.

Uma educação escolar que atinja o *núcleo criador da pessoa* (BAKHTIN, 1992b) busca pautar o *regime discursivo* do grupo na produção de réplicas, no interesse e zelo pela formação da autonomia discursiva dos alunos; já que estão em um especial processo de *metamorfose* quanto às transformações das palavras alheias em palavras pessoais, orientando para o caminho da interdiscursividade, da aceitação da atitude responsiva que nossa palavra também provoca: um novo eco, uma nova réplica, um novo discurso antecede e sucede a cada discurso.

Bibliografia

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (org) **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. 10^a ed. RJ: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 1992a.

_____. **Estética da Criação Verbal**. SP: Martins Fontes, 1992b.

CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. 3^a ed. SP: Paz e Terra, 1991.

CLOT, Y. Psicologia. Tradução: Anna Rachel Machado. In: BRAIT, B. (org) **Bakhtin, outros conceitos-chave**. SP: Contexto, 2006, p. 219-241.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B.(org) **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 161-193.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. RJ: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 7^a ed. SP: Paz e Terra. 1998.

GALVÃO, A. M. O. Oralidade, memória e narrativa: elementos para a construção de uma história da cultura escrita. In: GALVÃO, A. M. O. et al. **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. BH: Autêntica, 2007, p. 09-46.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. 3ª ed. SP: Martins Fontes, 1995.

GOMES, R. **Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa**. In: MINAYO, M. C. S. et al. Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 25ª ed., 2007, p. 79-108.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. SP: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. SP: Martins Fontes, 2003.

_____. **Pensamento e linguagem**. SP: Martins Fontes, 2005.

_____. **La imaginación y el arte en la infancia**. Madrid; Espana: Ediciones Akal, 2007.

[1] ARENDT, *op. cit.*, p. 191.

[2] CASTORIADIS, 1991, p. 162.

[3] *Ibid.*, p. 115.

[4] GERALDI, *op.cit.*