

IDENTIDADE, LETRAMENTO E DIALOGISMO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I¹

Mirely Christina Dimbarre *
Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh **

Resumo: A escola é um ambiente em que as identidades ditas sociais são (re)negociadas constantemente por meio das relações dialógicas. Em outras palavras, nessa esfera os encontros e o entrecruzamento de diálogos constituem e orientam os enunciados de alunos e de professores, uma vez que a linguagem é constitutivamente dialógica e, com isso, produzem sentido(s), resposta(s) e outro(s) enunciado(s). Dessa forma, o presente artigo tem como principal objetivo analisar como as (re)negociações das identidades são desenvolvidas em duas turmas de 5º Ano, do Ensino Fundamental I, da Rede Pública da cidade de Ponta Grossa/PR, nos eventos de letramento que se deram durante as aulas de Língua Portuguesa. Esse recorte destaca as relações dialógicas e as questões de alteridade desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa, observando como os alunos (re)negociam suas identidades sociais. Para situar as questões de letramento, buscamos aporte em autores como Kleiman e Street; de dialogismo em Bakhtin; e de identidade em Hall e Moita Lopes. A metodologia baseou-se na pesquisa etnográfica e, para gerar os dados, centrou-se nas observações, as quais foram anotadas em um diário. Assim, como resultados obtidos, constatou-se que alunos e professoras, imersos nas relações dialógicas e de alteridade, (re)negociam suas identidades a partir das esferas sociais de que participam e em que transitam.

Palavras-chave: Relações dialógicas. Eventos de letramento. Esfera escolar.

IDENTITY, LITERACY AND DIALOGISM IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASSES OF THE 5TH GRADE OF THE ELEMENTARY SCHOOL I

Abstract: The school sphere is an environment in which the identities said as social are constantly (re)negotiated through dialogical relations. In other words, in that sphere there are meetings and dialogical intercrossing, which constitute and guide the teacher's and student's statements, once language is constitutively dialogical, and thus producing meaning(s), answer(s) and other statement(s). This way, the aim of this work is to analyze how the identities (re)negotiations are developed in two classes from the 5th grade of the Elementary School I, of the public school in Ponta Grossa/Pr, in the literacy events observed during Portuguese Language classes. This task detach the dialogical relations and the alterity questions developed in Portuguese Language classes, observing how the students renegotiate their social identities. To situate the literacy issues, we sought contributions from authors such as Kleiman and Street; of dialogism in Bakhtin; and identity in Hall and Moita Lopes. The methodology used was the ethnographical research and the generation data was supported on the observations, which were noted in a diary. As obtained results, it was set that teachers and students, immersed in dialogical and alterity relations, renegotiate their social identities through the spheres they participate and in which they transit.

Keywords: Dialogical relations. Literacy events. School sphere.

Introdução

A escola é uma esfera fundamental na (re)construção das identidades, uma vez que por meio da linguagem, nela interagem, de forma muito próxima, os sujeitos

que aí transitam e atuam. Nessa interação se (re)afirmam por meio de suas palavras e de suas contrapalavras, (re)afirmando o outro também.

Diante disso, este artigo se volta para as identidades sociais em contexto escolar e tem como principal objetivo analisar como as (re)negociações das identidades são desenvolvidas em duas turmas de 5º Ano, do Ensino Fundamental I, da Rede Pública, da cidade de Ponta Grossa/PR, durante as aulas de Língua Portuguesa, mais especificamente durante a discussão de textos que antecede a produção textual escrita².

Tendo como base os estudos bakhtinianos (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 1997; BAKHTIN, 2011), serão destacadas as relações dialógicas entre os dizeres do(s) participante(s) entre si e outros dizeres em interações que envolvem a leitura e a escrita, ou seja, eventos de letramento, conforme os conceitos descritos por Street (1984, 2007) e Kleiman (2005, 2008). Isso implica considerar o lugar a partir do qual os sujeitos falam, as esferas sociais pelas quais transitam, como se posicionam, considerando que eles estão inseridos em outras esferas diferentes da escolar, e que é nesse processo que eles constroem suas identidades, isto é, por meio dos discursos e dos lugares históricos e institucionais específicos em que transitam (HALL, 2000).

Considerando esses aspectos, o artigo está organizado da seguinte maneira: primeiramente, são apresentados os conceitos norteadores sobre os eventos de letramento e suas relações com o dialogismo; em seguida, as conceituações sobre identidades sociais e as renegociações desta na esfera escolar; na sequência, a metodologia que dá suporte para a pesquisa, bem como a análise das discussões orais em aulas de Língua Portuguesa, de forma a ressaltar as relações dialógicas aí presentes; por fim, tecemos algumas considerações sobre os resultados da pesquisa.

1 Eventos de letramentos: conceitos norteadores

Antes de conceituar eventos de letramento, é necessário compreender o que é letramento, ou seja, a base norteadora desse conceito cuja elaboração se deu nos anos 1980 no campo da antropologia. Em seus estudos etnográficos, Heath (1982)

e Street (1984) chamaram a atenção para a necessidade de se observar/explicar os efeitos da escrita em todas as esferas sociais, não somente na escolar.

Conforme Street (2007), o conceito de letramento refere-se às funções, valores, usos que os sujeitos atribuem à leitura e à escrita nas práticas letradas. Em outras palavras, os agentes sociais participam de um variado conjunto de ações que são e estão imersas em interações sociais. E, nesse viés, as práticas da escrita se fazem presentes na dinâmica da qual os sujeitos de uma determinada comunidade, inseridos em um determinado contexto, participam cotidianamente. Assim, de acordo com Kleiman (2005, 2008), letramento refere-se a um conjunto de práticas sociais que mobilizam a escrita em contextos diversificados e com fins objetivos.

Street (2007) classifica o letramento em duas vertentes: autônomo e ideológico. O autônomo caracteriza-se por ser direcionado para as aquisições das habilidades de leitura e escrita, codificação e decodificação do sistema alfabético de forma descontextualizada. Já o letramento ideológico é incorporado às práticas sociais, “[...] tais como as de um mercado de trabalho ou de um contexto educacional específico, e os efeitos da aprendizagem daquele letramento em particular dependerão daqueles contextos específicos.” (STREET, 2013, p. 53-54). Sendo assim, é nas esferas sociais, nos contextos culturais e nos eventos de letramento que o sujeito interage socialmente.

A partir dessa distinção, é possível depreender que letramento tem relação com alfabetização. Porém, como expõe Kleiman (2005), ainda que interdependentes, alfabetização e letramento são conceitos distintos. A alfabetização é direcionada dentro da esfera escolar para competências de uso individual da língua, a aquisição e prática da leitura e da escrita, tendo como resultado final a mensuração de ambas por meio de processos classificatórios. Nesse sentido, Jung e Saleh (2011) afirmam que na alfabetização a escrita é tida como uma tecnologia que sujeitos ou grupos sociais precisam dominar e, ainda, como sendo uma habilidade individual. Já no letramento, como dito acima, a escrita tem fins e se constitui em práticas sociais. Ou seja, o conceito de letramento foi criado para diferenciar-se do conceito de alfabetização.

Nos limites de uma sociedade, nas esferas sociais, há hierarquizações e, dessa forma, como afirma Signorini, o letramento pode ser visto como “[...] uma credencial para o sucesso nas várias formas de ação na comunidade através da

linguagem e, por conseguinte, nas várias formas ‘civilizadas’, ou legítimas, de exercício de poder e de controle sobre situações e indivíduos.” (SIGNORINI, 1995, p. 161-162). Dessa forma, o letramento social envolve interações entre os agentes inseridos em uma sociedade, compreendendo relações de poder, de pensamentos e de significados. E, nesse viés, a autora destaca que são as práticas sociais, plurais e situadas que envolvem a escrita e a leitura, de forma diversificada, em contextos de naturezas diferentes, com consequências, efeitos e/ou finalidades específicos.

Ainda observando esse conceito, os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – destacam o letramento como sendo práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, mesmo que a escrita ou a oralidade estejam envolvidas de maneira específica. O documento assume que é por meio do(s) letramento(s), das práticas sociais que os sujeitos se comunicam e, conseqüentemente, constituem a si e ao outro.

Para Torquato, os diferentes conjuntos de atividades humanas se vinculam às diferentes práticas de letramento e essas podem ser associadas à perspectiva bakhtiniana de linguagem, na qual “[...] cada esfera da atividade humana – que constitui um conjunto de atividades – produz tipos relativamente estáveis de enunciados/textos, que são os gêneros do discurso³” (TORQUATO, 2016, p. 150). Ainda, destaca que, em cada esfera, o uso da linguagem assume suas próprias formas, dependendo das necessidades geradas pelas interações sociais. Mas quando essas interações envolvem a leitura e a escrita – eventos de letramento – pode-se observar quais atribuições de valores e de funções foram reconhecidas na escrita e pela escrita.

Assim, as formas de leitura e/ou de escrita que os sujeitos aprendem e das quais fazem uso nos contextos estão associadas a determinada(s) identidade(s) e também aos papéis que desempenham ou pretendem desempenhar nas esferas sociais. Os sujeitos estão sempre envolvidos em situações contextuais diferentes e, com isso, suas identidades são negociadas de formas diferenciadas assim como suas habilidades. Em outras palavras, os sujeitos se envolvem na cultura da escrita distintamente, emoldurando suas falas e as suas participações aos diferentes contextos – fazendo uso dos gêneros do discurso.

Considerando o exposto acima, os eventos de letramentos podem ser definidos como eventos comunicativos mediados e organizados por textos escritos,

por sua compreensão, envolvendo mais de um participante/falante/sujeito com saberes diferenciados. Implicam, portanto, atividades colaborativas (KLEIMAN, 2005; 2008), nas quais a escrita tem o seu papel, e se diferenciam conforme o contexto social, a sua finalidade. Nesse viés, conforme esclarece Street, podem envolver “[...] textos, objetos, falas sobre escrita, aprendizagem [...]” (STREET, 2007, p. 38), ou seja, há muitos eventos que podem ser “[...] chamados de eventos de letramento; eles não estão soltos no mundo [...]” (STREET, 2007, p. 38).

É por não estarem soltos no mundo que os eventos de letramento são concretos e observáveis. Inúmeras são as exemplificações desses eventos, já que são momentos em que o texto escrito está/se faz presente nas interações reais, dinâmicas, remetendo, portanto, à regularidade de uma prática que faz uso/referência(s) a texto(s) escrito(s). Também Barton (1994⁴), citado por Jung (2009), caracteriza os eventos de letramento como atividades particulares em que o letramento tem o seu papel, isto é, em que há, por trás dos dizeres falados, um ou mais textos escritos.

Os eventos de letramento podem ser correlacionados com as negociações de identidades dos sujeitos, uma vez que potencializam seu empoderamento diante das situações, dos contextos, das culturas. E, desse modo, nos eventos as pessoas contestam relações de poder e problematizam quais letramentos são dominantes e quais são marginalizados.

Como já mencionado anteriormente, na perspectiva dos estudos de Bakhtin (2011), todo agente social desenvolve uma atividade humana por meio de enunciados, nas esferas sociais, os quais são organizados pelos gêneros do discurso. Dessa forma, há interação entre os agentes, há comunicação, que pressupõe ideologias, crenças, atitudes e tonalidades valorativas. É através dos diferentes letramentos, relacionados a diferentes esferas sociais, que ocorrem diferentes usos da linguagem, resultando em variados e diversificados gêneros do discurso/gêneros discursivos:

Em cada esfera, portanto, os usos da linguagem assumem formas próprias, dependendo das necessidades geradas pela interação social nessas esferas. Os gêneros do discurso, a depender das características e das necessidades das esferas sociais, são linguisticamente materializados na oralidade ou na escrita, de modo que os enunciados são relativamente estáveis, como também são

relativamente estáveis os padrões de interação social nas diferentes esferas. (TORQUATO, 2016, p. 151).

Diante disso, conforme a autora, é possível afirmar que os textos ao mesmo tempo concretizam gêneros do discurso e constituem parte dos eventos de letramento, uma vez que todo texto tem um interlocutor (quem fala, quem escreve), tem um destinatário (para quem se fala, para quem se escreve), é composto por uma situação (contexto), tem uma finalidade e/ou intenção (o querer dizer) e é constituído por uma organização que se dá por meio dos recursos linguísticos. Além disso, envolve os papéis sociais que os agentes sociais desempenham nas situações contextuais que desenvolvem, tais como o papel de mãe, de filho, de professora, de aluno, de médico, de paciente, dentre outros.

Por conseguinte, todos esses papéis sociais são constituídos nas interações sociais, por temas a serem definidos e desenvolvidos em determinados contextos, os quais podem ser denominados de contextos de interação, e que “[...] orientam a estrutura do texto a ser produzido nessa situação, como uma conversa entre membros da família em casa; a escrita de uma carta de um filho que mora longe.” (TORQUATO, 2016, p. 152).

Como dito acima, essas interações são envoltas em ideologias, valores, crenças, e possuem determinadas finalidades, determinadas intenções. Os sujeitos envolvidos desempenham certos papéis sociais, (re)negociando-os ou modificando-os conforme os contextos, a(s) situação(ões), as quais são relevantes até mesmo nas fases de suas vidas.

Por fim, os eventos de letramento se realizam em vários contextos, em várias esferas sociais, inclusive na escola – a qual é considerada a maior agência de letramento – que possibilita diferentes letramentos aos sujeitos que nela estão inseridos. Assim, isso é favorecido quando a escola se interessa pelas culturas locais, pelas culturas em que professores e alunos estão inseridos, pelos papéis sociais que desempenham fora e dentro dos muros escolares. Em outras palavras, as práticas de letramento fora da esfera escolar, segundo Kleiman (2005), se tornam relevantes para os agentes sociais, para os alunos participantes das situações. Faz-se importante destacar que os textos que circulam dentro e fora da esfera escolar já possuem algum sentido para os alunos.

Antes de situar mais detalhadamente a esfera escolar, serão abordados os conceitos que sustentam a noção de identidade.

2 Conceituando as identidades sociais

A noção de identidade costuma ser associada a “identificação”. Assim, quando se fala em identidade, as pessoas a relacionam a seus nomes e/ou aos nomes dos outros, a quem são e como são (suas características), à necessidade de afirmar-se perante o outro, perante a sociedade (seus estilos, suas posições). Entretanto, identidade vai bem além desses aspectos; ela conceitua, diferencia, assemelha, agrupa, afirma, representa, enfim, refere-se ao que os sujeitos são. Estes as negociam pelas semelhanças, e também pelas diferenças, conforme entende Silva (2000).

O referido autor propõe que a identidade se constrói nas diferenças, ou seja, no que o outro é e no que não é. Essas afirmações de quem somos ou de quem o outro é são necessárias em situações nas quais os sujeitos (eu, você, ele, nós) precisam afirmar sobre quem são. Entretanto, no mesmo instante em que o sujeito está afirmando sua identidade, ele também está negando a(s) outra(s) identidade(s), à(s) qual(is) não pertence. Assim, as afirmações e as negações imbricadas na(s) identidade(s) constituem os sujeitos e, como resultado, as suas diferenças e semelhanças; com isso, os sujeitos se afirmam ou se negam por meio da sua linguagem.

Para Woodward (2000), a identidade e a diferença são produzidas cultural e socialmente e se correlacionam com as relações de poder, pois identidade não é unificada e, sim, fragmentada. A diferença só terá sentido se for assimilada juntamente com a identidade, dado que a primeira depende das declarações/afirmações negativas sobre a segunda. Identidade e diferença são inerentes, são dependentes, são consequências do mundo cultural e do mundo social, são desenvolvidas, firmadas e negadas conforme os contextos culturais e sociais em que os sujeitos estão inseridos.

Para refletir sobre identidade é imprescindível, nos Estudos Culturais, relacioná-la ao conceito de discurso e de alteridade, elementos estes que estão agregados à (re)construção dos sujeitos. Sendo assim, identidade e discurso se

relacionam. A linguagem tem um papel fundamental na construção do sujeito, das suas visões de mundo e do seu posicionamento nas esferas sociais. Nesse viés, Moita Lopes (2002) explica que:

O discurso como uma construção social é, portanto, percebido como uma forma de ação no mundo. Investigar o discurso a partir dessa perspectiva é analisar como os participantes envolvidos na construção do significado estão agindo no mundo por meio da linguagem e estão, desse modo, construindo a sua realidade social e a si mesmos [...] (MOITA LOPES, 2002, p. 31).

Imersos nas interações sociais por meio dos discursos, os sujeitos negociam, agem e dão forma às suas identidades. Bakhtin (2011) ressalta, assim, que todo discurso cita outro discurso, necessariamente, e interage por meio das palavras, as quais têm o intuito da significação – a comunicação se dá através dos enunciados que fazem uso de palavras, resultando em um acontecimento novo envolvendo outros sujeitos, outros enunciados. Os sujeitos são constituídos constantemente por discursos sociais, os quais advêm de uma cadeia de enunciados – cadeia discursiva – de uma determinada esfera.

Sobre isso, Bakhtin afirma que “[...] os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente.” (BAKHTIN, 2011, p. 36). Em outras palavras, o autor afirma que o enunciado é constitutivamente repleto de ecos, de lembranças de outros enunciados e vinculam-se a esferas de comunicação verbal.

Por meio das interações sociais e verbais, o discurso “[...] está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso.” (BAKHTIN, 2011, p. 274) e fora dessas interações não pode existir. Em outras palavras, a linguagem é sempre encaminhada a alguém e se concretiza na relação com o outro. Ela é carregada das vozes do outro, de palavras alheias, isto é, de relações dialógicas constitutivas do sentido do enunciado.

Dessa forma, é nas relações/ interações dialógicas que os discursos se constituem, se entrecruzam, emanam respostas do outro e, assim, há um encontro de enunciados. Conforme afirma Faraco, para o Círculo de Bakhtin, as relações dialógicas são espaços de tensão entre enunciados:

Mesmo a responsividade caracterizada pela adesão incondicional ao dizer de outrem se faz no ponto de tensão deste dizer como outros dizeres (outras vozes sociais): aceitar incondicionalmente um enunciado (e sua respectiva voz social) recusar outros enunciados (outras vozes sociais) que podem se opor dialogicamente a ela. (FARACO, 2009, p. 69).

Dessa forma, nos estudos bakhtinianos, os enunciados não são individuais, são relações de sentido estabelecidas na comunicação verbal, por isso dois enunciados, quando justapostos no plano de sentido, efetuarão uma relação dialógica. Assim, todo discurso envolve sujeitos (locutores e interlocutores) conscientes da existência do outro, das diferenças e semelhanças que ambos trazem consigo. Desse processo resultam as identidades sociais, que se constroem através das práticas discursivas das quais os sujeitos participam. A negociação das identidades sociais – por meio dos discursos – ocorre a partir das interpretações que os sujeitos fazem em determinados contextos, situações, nas múltiplas perspectivas que produzem ao “tentarem” compreender o mundo.

Diante disso, os sujeitos podem, a qualquer momento, reposicionar, questionar e negociar suas identidades. Mas para que estas tenham sentido, elas também precisam do contexto. Na perspectiva bakhtiniana, é no contexto que os sujeitos dialogam e, por isso, sem ele, não pode haver discurso.

Os sujeitos interagem por meio da linguagem, por meio das práticas discursivas e os seus posicionamentos interacionais, seus papéis são postos de acordo com suas identidades, conforme suas marcas sócio-históricas e a partir de suas posições sociais: homens, mulheres, branco, afrodescendente, heterossexuais, homossexuais, jovem, idoso, professor(a), mãe, pai, aluno(a), filho(a), entre outras. As situações históricas, sociais e culturais compõem os discursos pelos quais os sujeitos circulam, refletindo assim, em suas ações, em suas identidades e em seus corpos (MOITA LOPES, 2003).

Moita Lopes (2003) ressalta que a identidade é um construto social (político), cuja compreensão e construção se dão por meio das práticas discursivas. Considera ainda que as identidades sociais devem ser entendidas como “[...] feixes de traços identitários que coexistem, às vezes de forma contraditória, na construção das diferenças que somos feitos.” (MOITA LOPES, 2003, p. 28), processo que se dá pelos discursos – situados historicamente, culturalmente e institucionalmente.

Mas não se pode falar em identidade, discurso, enunciado, sem falar em alteridade. É por meio dos discursos, da linguagem, que “[...] nos fazemos à luz dos olhos da alteridade.” (FERREIRA, 2012, p. 10). É pela alteridade que o sujeito também se constitui, entende as diferenças e as semelhanças, negocia sua identidade, pois ele se vê através dos olhos do outro, ou seja, ele se constrói por meio das concepções que o outro tem dele, enfim, pela alteridade. Alteridade é, então, um processo dialógico, já que o sujeito a constrói por meio dos discursos. Estes, por sua vez, são constituídos por enunciados que trazem consigo suas expressões, seus tons valorativos e, a partir disso, suas palavras são assimiladas, reelaboradas e reacentuadas (BAKHTIN, 2011). Alteridade e discurso compõem os sujeitos e se interligam pelas palavras, pelas cargas ideológicas e tonalidades valorativas que estas possuem e, também, pelas relações sócio-históricas que as e os constituem. É uma cadeia mútua, constante, infinita e contínua.

Sendo assim, as relações entre sujeitos envolvem necessariamente visões de mundo, isto é, ideologias constitutivas dos signos que compõem seus enunciados, seus discursos e definem como um sujeito vê o outro. A alteridade ocupa uma posição significativa nas relações sociais, nas interações entre os sujeitos e influencia na negociação das identidades, nas relações entre o eu e o outro.

Ao dar relevo a essas relações, os estudos bakhtinianos concebem o sujeito como histórico, social e interativo. Ao analisar questões de identidade e diferença, é necessário observar as relações entre representação, cultura e significado. Quando identidade e diferença se correlacionam nas questões acima descritas, resultam no que Woodward (2000) classifica como “posições-de-sujeito”, ou seja, na compreensão, por parte dos sujeitos, de seus posicionamentos sociais e interiores.

Dessa forma, na próxima seção, vamos procurar entender como os alunos dos 5ºs anos do Ensino Fundamental (re)negociam suas identidades sociais nas relações dialógicas que estabelecem em seus enunciados em eventos de letramento na esfera escolar, mais precisamente, nas aulas de Língua Portuguesa.

3 A negociação das identidades na esfera escolar

A escola é uma esfera em que há uma diversidade de identidades e que, nas palavras de Ferreira, se constitui como “[...] um espaço fundamental de construção

de vida social [...]” (FERREIRA, 2012, p. 9). Nela, professor e aluno não estão somente envolvidos por questões sabidamente escolares como, por exemplo, conteúdos, notas, atividades, mas também por práticas discursivas, por enunciados em que negociam suas identidades sociais – professor(es)(a)(as), aluno(s), funcionários estão inseridos em um mundo social, o qual possui esferas diferenciadas.

Essas inserções refletem nos conhecimentos (re)construídos, negociados, compartilhados, questionados e firmados, incessantemente, nesse ambiente. Segundo Moita Lopes, “[...] pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito do que em outros contextos, particularmente, devido ao papel de autoridade que os professores desempenham na construção de significados.” (MOITA LOPES, 2003, p. 38). Sendo assim, é importante que o professor se desvincule das construções e reconstruções de conceitos que não são condizentes com a diversidade cultural presente na sociedade atual. Conceitos, muitos dos quais, fazem parte de visões de mundo tradicionalistas.

Nessa direção, Dutra (2003) entende que os professores devem orientar os alunos a participarem em sala de aula por meio de discussões, relatos de experiências, promovendo, com isso, a negociação de seus próprios significados, de suas próprias ideias, observando as relações entre si e o outro, como também, observando as relações existentes no mundo no qual estão inseridos. Esse mesmo autor destaca que a escola é considerada um espaço singular e as identidades são

[...] negociadas, contestadas e (re)construídas pelos(as) alunos(as) em suas práticas discursivas, ou seja, as práticas discursivas das quais os(as) alunos(as) participam em sala de aula podem também contribuir no processo de (re)construção das identidades [...] (DUTRA, 2003, p. 135).

Assim, no ambiente escolar as identidades sociais são construídas, negociadas e refletem de maneira significativa na vida dos alunos e em suas práticas sociais. Ainda de acordo com a autora, geralmente as identidades sociais construídas na escola exercem papéis de extrema importância na vida dos alunos, pois estes irão se defrontar com práticas discursivas em que as suas identidades serão expostas, negociadas questionadas, reposicionadas, ou até mesmo, reexperienciadas. E, a partir dessas renegociações, os alunos adquirem

conhecimento de mundo, constroem suas ideologias, seus conceitos, seu “eu” por meio de seus discursos e dos discursos alheios. Ou seja, os alunos atuam nas esferas sociais se (re)construindo e (re)construindo o outro por meio dos discursos, estabelecendo, mantendo e transformando as relações sociais e, possivelmente, as identidades sociais.

A escola também é uma esfera em que as identidades se confrontam de maneira direta com as diferenças e com as semelhanças. Os alunos cotidianamente interagem entre si e com os outros sujeitos que também fazem parte dessa esfera – professores/as, funcionários/as. Se a diferença é algo constante, nesse universo, há conflitos, confrontos e hostilidades e assim, ela faz emergir a semelhança e vice-versa. Dessa forma, os sujeitos transitam entre o que os aproxima e o que os distancia na diversidade cultural própria a essa esfera.

Neste sentido, a multiplicidade das identidades estimula a diferença e a semelhança (SILVA, 2000). É por meio dessa multiplicidade que o aluno tem contato com outras identidades diferentes da sua, diferente daquelas com as quais convive em suas esferas sociais distintas, mas se depara com as semelhanças que existem. Esses contatos se fazem de duas maneiras, a direta e a indireta. A primeira é o contato com o outro como, por exemplo, com o colega de classe, com o(s) professor(es), com os funcionários da escola, palestrantes. A segunda é através de leituras, estudos de textos em que há discussões sobre as possíveis identidades pertencentes ao aluno, sobre questões que se relacionam com as visões de mundo, com as experiências que esses alunos compartilham.

Essas discussões promovem a inserção do aluno no mundo da(s) diferença(s), pois “[...] educar significa introduzir a cunha da diferença em um mundo que sem ela se limitaria a reproduzir o mesmo e o idêntico, um mundo parado, um mundo morto.” (SILVA, 2000, p. 101). A esfera escolar pode, então, se constituir como um mundo de construções, de questionamentos e de afirmações sobre si e sobre o outro, conduzindo o aluno a reflexões, a entender as questões que envolvem a negociação das identidades.

Assim, as interações que se dão na esfera escolar, envolvendo os gêneros discursivos que estão nela inseridos – diálogos, rodas de conversa – podem dar lugar a narrativas, relatos, comentários sobre identidade, sobre a constituição de um

povo, sobre as diferenças sociais, étnicas, de raça, sexuais e de gênero, dentre outras que existem na sociedade.

4 Metodologia

Como metodologia, o presente trabalho teve como norte a pesquisa etnográfica, que propicia uma investigação mais participativa, mais direta do/a pesquisador/a. Em outras palavras, por meio da etnografia, é possível experienciar as situações de maneira mais concreta, mais palpável. Dessa forma, para André (1995, p. 41), a pesquisa etnográfica “se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do/da pesquisador/a com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária”. Conforme aponta Mattos (2001), a etnografia se preocupa em obter uma descrição densa, a mais completa possível, a respeito do que os participantes fazem e quais os significados que eles atribuem às suas perspectivas.

Assim, a pesquisa etnográfica desperta, descobre, para descrever o que estava invisível aos olhos dos participantes. Na esfera escolar, essa invisibilidade pode ser justificada pelo fato de os professores e os alunos estarem acostumados a determinadas rotinas, como Bortoni-Ricardo (2008) enfatiza.

Para o desenvolvimento deste estudo, tomou-se como instrumento gerador de dados as observações em sala, o qual criou/cria uma aproximação entre o/a pesquisador/a e o/a pesquisado/a. Sendo assim, na observação, o/a pesquisador/a se inseriu no campo da pesquisa como participante, colocando-se como “[...] membro do grupo [...]” (GIL, 2008, p. 113), a fim de facilitar o acesso a dados e informações, além de favorecer a captação de “palavras” que pudesse esclarecer o comportamento dos participantes. Bakhtin, um dos autores fundamentais para este trabalho, sustenta que “[...] toda observação viva, competente e imparcial feita de qualquer posição e de qualquer ponto de vista sempre conserva o seu valor e o seu significado.” (BAKHTIN, 2011, p. 330).

Para a geração de dados, os alunos e professoras foram reunidos em uma “roda de conversa” em que foi explicado como seria a pesquisa, qual seria a participação e contribuição de cada um. Os alunos foram convidados a participarem da pesquisa de forma livre e espontânea, ou seja, só participaria quem se sentisse a

vontade, uma vez que suas possíveis falas, atuações e textos serviriam para as análises e discussões do trabalho. Assim, quem optasse por participar explicaria para os seus pais, os quais teriam de ler, concordar e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsável). Os alunos participantes também assinaram o Termo de Livre Consentimento e Esclarecido. A pesquisa foi avaliada pelo Comitê de Ética, através do Parecer 1.916.353.

A geração de dados se deu no ano de 2016, entre os meses de agosto a novembro, em dois 5ºs Anos, nas aulas de Língua Portuguesa. Das duas turmas, no total, participaram apenas 22 alunos, com idade entre 10 a 11 anos. Em conversa com o grupo, foi orientado que escolhessem pseudônimos para a sua identificação na pesquisa, pois, como eram menores e a pesquisa usaria seus textos, suas possíveis citações, seria interessante não mencionar seus verdadeiros nomes. Com isso, em conjunto, o grupo optou por substituir seus nomes pelos de super-heróis. As duas professoras também optaram, de forma espontânea, por pseudônimos de flores – Lírio (TA) e Magnólia (TB).

As observações foram realizadas uma vez na semana, durante as aulas de Língua Portuguesa. Todas as informações das aulas, como o posicionamento dos alunos, das professoras, as atividades desenvolvidas durante as aulas, os comandos e, até mesmo, algumas falas consideradas importantes para a pesquisa, foram registradas em um diário de campo.

Todas as atividades e textos utilizados pelas professoras em suas aulas foram fotocopiados e anexados ao diário de campo para as análises. Conversas realizadas fora dessas aulas também foram anotadas no diário de campo.

5 Destacando o lugar de fala do aluno: as relações dialógicas nas discussões orais nas aulas de Língua Portuguesa

Considerar o lugar de fala do aluno – e das professoras – é de extrema importância, uma vez que professoras e alunos falam a partir da sua participação na esfera escolar – a qual é constituída por inúmeros conjuntos de valores –, falam a partir das esferas em que transitam e também das posições de poder que ocupam nas esferas sociais.

Para a análise, as descrições das observações estão organizadas por turma: primeiramente a turma TA e, em seguida, a turma TB.

Na turma TA, sempre que a Professora Lírio (TA) abordava um assunto inserido em um texto para as leituras, os alunos discutiam e traziam outras falas, outros dizeres para complementação, como *“Eu vi isso na televisão, professora.”*, *“Gente, vocês viram que as menina tavam escondidas na casa do (fulano)? E as mãe procurando as duas. A polícia chegô lá cedo!”*, *“A professora assistiu a novela ontem, o que achou?”*, ou *“Professora, a senhora viu que tá tendo a Lava Jato?”*. Alguns alunos replicavam o enunciado do outro dizendo, por exemplo, *“A profê nem tem tempo de ver novela!”*. Essas colocações e respostas são indicativas de que os enunciados são elos na cadeia discursiva e se inserem em contextos distintos (BAKHTIN, 2011).

Assim, destacamos que os discursos que os alunos trazem para as aulas de Língua Portuguesa/Produção Textual não são apenas palavras que ouvem e/ou pronunciam, mas “[...] verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 95). Todas essas palavras, conforme os estudos desses autores, são carregadas de sentidos ideológicos e/ou vivenciais, pois possuem sentidos para determinadas esferas, porém podem refletir em outras também.

Assim, no contexto da pesquisa, os alunos só reagem às palavras que despertem/am neles ressonâncias dialógicas ou que fazem parte das interações nas esferas pelas quais transitam.

Além disso, os alunos dessa turma trazem a(s) palavra(s) em um sentido “totalmente determinado por seu contexto” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 106), ou seja, eles a(s) traz(em) para essa esfera com o intuito de discuti-la(s) com os outros colegas e inconscientemente dando outros sentidos e significados a ela(s). Essas posições, que os alunos trazem para as aulas, são construídas a partir das relações dialógicas oriundas das cadeias discursivas e dos contextos socioculturais dos quais participam. A partir da leitura dos textos de Bakhtin (2011), pode-se inferir que é por meio das cadeias discursivas que os alunos inserem valorações aos seus enunciados elogiando, questionando, duvidando, aprovando, insultando, afirmando algo.

Assim, o que se verificou nas aulas é que há “falas vivas”, há colocações reais em voz alta, e, principalmente, há compreensão e resposta e, por meio disso, os alunos se (re)constituem como falantes, trazem para essa esfera o seu enunciado carregado de enunciados do outro, o qual também influenciará e acarretará sentidos e significados aos enunciados, de seus pares e da professora. As relações dialógicas presentes nas cadeias discursivas desses alunos são caracterizadas pelos discursos sociais que estes trazem consigo, pelas palavras que utilizam, pois “toda palavra acompanha e comenta todo ato ideológico” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 37), sendo ela presente em todos os atos de interação verbal e de interpretações.

Dessa forma, a discussão de todo e qualquer texto em sala de aula precisa considerar os contextos extraverbais históricos e sociais pelos quais os alunos transitam e dos quais participam. Nas discussões, os alunos, participantes da pesquisa, apresentam “resquícios” das suas participações em outras esferas, outros contextos, e isso reflete em suas falas, em seus posicionamentos como sujeitos.

Esses resquícios, ou marcas de outras interações, foram visíveis nas discussões que antecederam as produções textuais – as quais foram anotadas no diário de campo. Um exemplo disso foi quando a Professora Lírio (TA) trouxe o texto “Do candomblé ao budismo, crianças falam como é o Natal em diferentes religiões”, inserido no livro didático do 5º Ano⁵. Ao iniciar as discussões, a professora comentou com eles que cada religião, assim como cada pessoa, possui uma maneira diferente de comemorar o Natal:

Professora Lírio (TA): Cada religião tem um jeito de comemorar o Natal. As pessoas têm maneiras diferentes de comemorarem o Natal. Na minha família, por exemplo, nós sempre nos reunimos para ceirmos. Acreditamos que o Natal é união, é comunhão e comemoramos o nascimento do menino Jesus. Em nossa família, a grande maioria, é da religião Católica.

Contrapondo as palavras da professora, a aluna Magali (TA) disse que a sua religião era a evangélica – afirmando-a, portanto –, e que a sua família costumava ir ao culto na véspera de Natal:

Aluna Magali (TA): A gente não se reúne com os nossos parentes na noite de Natal. Vamos apenas no outro dia para o almoço. Minha mãe gosta que a gente vá na igreja *porque somos evangélicos* (grifo nosso).

Outro aluno que pediu a palavra, colocando-se nas discussões, foi Batman (TA). Ele disse que a Igreja Católica sempre menciona que no dia 25 de dezembro se comemora o nascimento de Jesus:

Aluno Batman (TA): O padre sempre fala e a gente aprende na catequese que no dia 25 de dezembro se comemora o nascimento do menino Jesus. Na minha casa, a minha mãe faz a ceia, a gente se reúne com nossos parentes. Antes da ceia a gente reza o Pai Nosso. *Só tem uma tia minha que não participa da ceia porque ela é evangélica e minha mãe disse que ela gosta de ir na igreja nesse dia* (grifo nosso).

Foi possível perceber que, a partir dessa discussão, das falas desses dois alunos, os demais se calaram e ficaram pensativos em relação às suas religiões. Entretanto, a aluna Super Girl (TA) posicionou-se na discussão:

Aluna Super Girl (TA): Eu penso que cada religião tem a sua crença. *Eu sou evangélica, a Vampira é católica, mas nem vai na igreja. Independente da religião, Deus é um só e todos devem se respeitar* (grifo nosso).

Essas falas indicam uma negociação de identidades entre alunos(as) e professoras, entre os próprios alunos, os quais respondem ao enunciado alheio, terminam o seu enunciado, passam a palavra para o outro e, assim, constroem suas “compreensões ativamente responsivas” (BAKHTIN, 2011, p. 275), trazendo suas vozes para a esfera escolar e, se posicionando como sujeitos. Dessa forma, é pela construção de suas identidades em outras esferas que eles se colocam e se afirmam como sujeitos nessa discussão, ou seja, por meio de suas representações religiosas, mostram suas vozes, que têm conhecimento das diferenças, daquilo que são e o que não são. Confirmam, então, que “[...] é por meio da representação, assim compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido.” (SILVA, 2000, p. 91).

Esses alunos dialogam com as representações religiosas, das quais têm conhecimento, para então se posicionarem e se afirmarem perante o outro, definindo-se como cristãos: “sou católico”, “sou evangélico”. E, por meio de suas

afirmações, eles enaltecem suas religiões, mas silenciando as outras. O silenciamento pode aparecer quando fiéis dessas religiões não tomam somente Deus como centro da religiosidade, mas também, outras figuras religiosas. Assim, é preciso considerar a partir de que lugar esses sujeitos falam.

Todas essas palavras que compõem os enunciados dos alunos são carregadas de valores sociais, religiosos, morais, pois a “[...] palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais.” (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1997, p. 17). Assim, é possível verificar que os enunciados trazidos por eles para a aula, as suas respostas, dialogam com as diferentes posições e vozes sociais que circulam num dado tempo e espaço social. Os meninos se posicionam diferentemente de meninas e vice-versa, mas ambos trazem consigo as relações dialógicas, as visões de mundo que os constituem sócio-historicamente e que por eles são tidas como importantes. Nessas suas afirmações e negações, as suas identidades são expostas e colocadas em confronto com a(s) outra(s), por meio de cadeias discursivas.

A respeito das cadeias discursivas presentes nas aulas, a Professora Lírio (TA) sempre dava atenção aos alunos que traziam essas discussões para a sala de aula, explicando, complementando e até mesmo trazendo outras e novas informações e lançando outros questionamentos. Lírio (TA) sempre questionava qual era a fonte da informação, se os alunos ouviram em rádio, em telejornais, em conversas entre pessoas ou nas redes sociais. Nessa turma, todo e qualquer assunto era motivo para debates e discussões.

Assim, o que se percebeu é que a maioria de seus alunos possuía o conhecimento de assuntos – como política, religião, esporte, entretenimento, música, conteúdos abordados em outras disciplinas e até mesmo “fofocas” ou algo semelhante que acontecia/aconteceu na comunidade – que não eram abordados na esfera escolar, o que indica que ouviram alguém comentando ou até mesmo leram nas redes sociais. Ou seja, esses alunos transitavam por outras esferas sociais e as traziam para as aulas de Língua Portuguesa em seus enunciados, os quais eram acolhidos pela Professora Lírio (TA), que instigava os alunos ao diálogo.

A maior parte dos assuntos abordados em sala de aula tinha como ponto de partida um texto escrito e envolvia a escrita e a leitura (eventos de letramento), eram discutidos, processo que envolve relações dialógicas (os enunciados que os constituem), questões de alteridade (as relações com o outro), as outras identidades

(as que possivelmente constituem os textos, destacando-se as dos alunos e da/s professora/s), as réplicas (as atitudes responsivas por parte dos alunos e da professora).

Mesmo estando envolvidos em situações diferenciadas, mesmo com a singularidade de suas identidades e inseridos em relações sociais distintas (STREET, 2014), os alunos participavam com interesse. A Professora Lírio (TA) também os instigava ao questionamento, a (re)pensarem sobre suas atuações na sociedade, sobre os seus papéis de sujeitos. Essas relações de respostas ao outro são as atitudes responsivas (BAKHTIN, 2011), por meio das quais os alunos interagem nessas aulas e participavam dos eventos de letramento. Negociavam, afirmavam suas crenças, suas opiniões e oposições, tinham conhecimento das diferenças que cercam as esferas sociais das quais participavam.

Em relação às observações realizadas na outra turma, TB, a Professora Magnólia (TB) fazia primeiramente a leitura de textos para todos os alunos, como mencionado anteriormente, para depois propor uma discussão entre eles. Nessa turma, eles não costumavam se expor oralmente, uma minoria comentava o que a professora questionava e sempre de maneira sucinta e objetiva.

Sobre as discussões, essa professora também as instigava, fazia questionamentos, mas como os alunos eram pouco participativos, geralmente era ela quem levava mais informações para as aulas, outras “falas”, alguma notícia que havia lido ou ouvido para relacionar ao texto abordado. Assim, os eventos de letramento eram marcados por uma hierarquização, pois “os sujeitos envolvidos desempenham determinados papéis sociais e há distribuição de poder diferenciada entre esses indivíduos” (TORQUATO, 2016, p. 149). Mas, mesmo não sendo tão participativos como a TA, os alunos da TB se manifestaram em uma das discussões que a Professora Magnólia (TB) propôs ao trabalhar com o gênero do discurso /gênero discursivo diário:

Professora Magnólia (TB): Pessoal, vocês lembram o que é um diário? Ano passado já trabalhamos esse gênero. Mas se não tem o diário, para quem vocês contam suas angústias, suas tristezas, alegrias, vitórias ou algo que tenha acontecido?

O aluno Senhor Fantástico (TB) falou para a professora que não tinha diário, pois isso era coisa de menina e ele, como menino, não poderia ter. Ele destaca “*Isso é coisa de menina, profê! Menino não tem essas coisas*”.

O que esse menino traz em sua fala é algo que certamente circula nas esferas sociais pelas quais ele transita, em enunciados cujos sentidos, dialogicamente construídos, sustentam que “coisas de meninos” são diferentes de “coisas de meninas”. Segundo essa separação, implicada nas relações de poder e de caráter sexista, meninas não podem adentrar no universo masculino e vice-versa.

A representação presente nesse enunciado liga-se à identidade, às diferenças que a esta dizem respeito. O diário como representação feminina é “[...] uma forma de atribuição de sentido [...]” (SILVA, 2000, p. 91) àquilo que se é: menino é menino e deve ter coisas que representem esse universo, bem como, menina é menina e deve ter coisas que também representem esse universo.

A voz desse menino é representada pelas relações dialógicas que constituem o seu enunciado, pelo mínimo comum compartilhado, podendo refletir na consciência do que a sua fala pode representar para ele, do lugar que fala, dos possíveis embasamentos sociais a respeito disso. O mais interessante foi que a professora imediatamente interveio e se colocou, se empoderou, trazendo sua voz para a discussão:

Professora Magnólia (TB): Um diário pode ser escrito tanto por homem quanto por mulher. *Não vejo mal nenhum um menino escrever um diário, há tantos escritores famosos por terem publicado seus diários* (grifo nosso).

O enunciado da professora, carregado de valores, de crenças e ideologias, indica que ela tenta trazer a sua voz para dentro da sua aula – ou para aquela aula – com a intenção de atingir, de chegar ao outro (ao aluno), fazer com que ele (re)pense sobre questões sociais e, portanto, que não há maldade em um menino escrever um diário. As suas palavras representam poder, representam o que ela acredita ser o correto e que, naquele momento, poderia ser cabível à situação. Mas essas suas palavras, certamente, não impedem essa discussão em aula e ainda mantêm, mesmo que implicitamente, as diferenças existentes entre meninos e meninas. Ainda que ela tente desmitificar a representação que o diário possui para aquele menino, mas também para as meninas, algumas ou até mesmo a maioria,

pode mantê-lo como “coisa de menina”, vinculado à identidade, à representação de menina.

A identidade e a diferença entre menino(s) e menina(s), conforme os estudos de Silva (2000, p. 76), como qualquer outro aspecto identitário, são criadas pelos próprios sujeitos, pelo mundo cultural e social do qual fazem parte, pois “somos nós que a fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais”. Essa discussão face a face faz com que os sujeitos negociem suas identidades sociais, neste caso, a de gênero, constantemente adotando ou (re)afirmando sua identidade perante o outro por meio de seu(s) enunciado(s).

Um outro momento chamou nossa atenção nas observações em sala de aula, em uma pequena discussão que a Professora Magnólia (TB) promoveu antes de iniciar outra produção textual: “Pessoal, vocês já pensaram o que querem ser quando crescerem? Uma profissão que almejam ou que são influenciados pelos pais?”.

A aluna Katana (TB) era a mais participativa nessa turma, sempre estava pronta para responder aos questionamentos da professora, bem como indagá-la quando considerasse necessário. Dessa forma, a aluna posicionou-se:

Aluna Katana (TB): *Eu sempre sonhei em ser advogada, professora! Minha tia, irmã do meu pai, estuda direito, ela tem 21 anos e somos muito amigas. Ela me disse que um advogado tem muitas audiências, precisa resolver casos de famílias, de trabalho. Depois que ela começou a frequentar a UEPG, conversamos muito sobre o seu curso (grifo nosso).*

Na fala da aluna, o seu posicionamento em relação ao que almeja como profissão é marcado pelos enunciados que ela constrói a partir de suas conversas com a tia e das esferas em que ambas transitam. Nitidamente, a representação simbólica “ser advogada” faz parte da negociação da identidade da referida aluna, uma vez que, como foi mencionado por Hall (2000), as identidades se constroem nos discursos, nos locais históricos e institucionais específicos pelos quais os sujeito transitam, mas também nas formações e práticas discursivas, pelas estratégias e pelas iniciativas que são formuladas.

Por outro lado, considerando o contexto socioeconômico da turma, as palavras “*sonhei em ser advogada*”, podem também remeter, para os outros alunos,

a uma identidade fora de suas possibilidades ou, até mesmo, algo que pode ser alcançado, mas a longo prazo.

Sendo assim, o enunciado que a aluna Katana (TB) produz emerge como resposta ativa ao diálogo social, a uma multidão de vozes interiorizadas, em sua heterogeneidade (FARACO, 2009). Assim, é constituído pelas interações que mantém com as vozes sociais inseridas e pertencentes às esferas pelas quais transita. Toda essa (re)negociação de sua identidade é construída pelos enunciados dos outros, da professora e dos colegas. Destacamos que, infelizmente, somente ela se posicionou na discussão que antecedeu a esta produção escrita.

As vozes desses alunos representam os papéis de sujeitos que possuem nas mais diversas esferas sociais, constituídas por enunciados plenos de ecos e ressonâncias de outros enunciados (BAKHTIN, 2011). Mas, também observamos que os textos trabalhados nessas aulas, em alguns momentos específicos como, por exemplo, em atividades de escrita, eram direcionados para as análises gramaticais (aspectos internos e normativos da língua).

Desse modo, as observações indicam que as professoras participantes desta pesquisa não se detêm somente às questões gramaticais. As duas professoras questionam seus alunos, fazem com que eles (re)pensem questões abordadas em sala de aula, se coloquem e se mostrem como sujeitos atuantes nas esferas sociais.

Cabe pontuar que, a partir de textos escritos, as professoras trabalham questões relacionadas a valores, a atitudes, a sentimentos, elementos estes que envolvem e são caracterizados pelos papéis sociais que os alunos desempenham nos contextos extraverbais dos quais participam (TORQUATO, 2016). Sendo assim, há um posicionamento de alunos e professoras em relação aos textos estudados nas aulas de Língua Portuguesa, aos comandos estabelecidos pelas regentes proporcionando embates de ideias, empoderamento de identidades sociais e religiosas, posicionamento quanto ao que os alunos acham, afirmam, ou consideram ser relevante para determinadas situações e para determinados textos.

Essa afirmação se relaciona ao que dizem os PCN do Ensino Fundamental I, quando enfatizam que os discursos não acontecem no vazio, ao contrário, se relacionam com outros que já foram produzidos, o que ecoa o dialogismo bakhtiniano.

Considerações finais, por ora

Para analisar como as (re)negociações das identidades são desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa em duas turmas de 5ºs Anos, do Ensino Fundamental I, fizemos um percurso que nos levou a assumir que, por meio dos eventos de letramento desenvolvidos nas aulas, os alunos e professoras posicionaram suas vozes de maneira distinta nas discussões (e também nas produções escritas). Os/as alunos/as trouxeram suas identidades, colocando-se em relação ao(s) outro(s) e à professora de forma situada, mas também, em alguns momentos, silenciavam o(s) outro(s).

Assim, à luz dos estudos bakhtinianos, todas essas relações de afirmação e negação sustentam-se em visões de mundo (dialogismo) e na alteridade (o outro), em tonalidades valorativas, ideologias, crenças, os quais constroem concepções de sujeitos históricos, sociais, interagindo por meio dos enunciados, dos discursos, nas relações sociais. O enunciado faz parte da heterogeneidade de gêneros do discurso e são organizados pelas esferas sociais e pelas situações sociais de suas produções. Entretanto, na esfera escolar, os enunciados de diferentes gêneros do discurso foram recontextualizados, ou seja, tomaram outras “identidades”, outros significados, dentre os quais foram direcionados para o desenvolvimento de discussões nas aulas.

Diante disso, a análise dos dados gerados durante as observações mostra que, na turma A (TA), os/as alunos/as se posicionaram de forma que classificamos como afirmativa, uma vez que ao seu modo participaram das discussões propostas pela Professora Lírio (TA), a partir do gênero do discurso reportagem, cujos sentidos produzidos nos levaram a destacar nos enunciados as palavras usadas – “sou católico”, “minha religião”, “sou evangélico”.

Ressaltamos que se trata de palavras conhecidas de todos, mas estas foram inseridas em novos enunciados, ganhando novas significações. Além disso, tomando como referência Bakhtin (2011), as palavras usadas pelos/as alunos/as foram dirigidas ao(s) outro(s) como parte da arena de confronto social, uma vez que elas são constituídas por atitudes responsivas e, como destaca Silva (2000), incluem e excluem por estarem envolvidas em relações sociais distintas.

Na turma B (TB), poucos/as alunos/as se posicionaram de forma efetiva. Em um dos episódios analisados, quando a Professora Magnólia (TB) retoma as características do gênero do discurso diário, um aluno traz a questão da identidade de gênero, já que para ele o diário seria um símbolo feminino. As representações simbólicas inseridas no enunciado, na voz desse aluno, despertaram afirmações, negociações e diferenças que as constituem. A réplica da professora, como não podia deixar de ser, é carregada de valores, de crenças e de ideologias que contestaram o enunciado do aluno.

Em outra situação, em resposta à pergunta da Professora Magnólia (TB) sobre a profissão que gostariam de exercer, a aluna Katana (TB) manifesta o seu desejo de ser advogada, em um enunciado que ecoa as suas conversas com a tia e as esferas em que ambas transitam.

Por fim, podemos afirmar que os posicionamentos das vozes dos/as alunos/as e das professoras de ambas as turmas, nas práticas letradas nas aulas de Língua Portuguesa, mostram que houve engajamento por parte desses sujeitos. Ambos (re)negociaram as suas identidades e as identidades alheias por meio de seus enunciados, trouxeram suas visões de mundo e as do(s) outro(s).

Notas

* Mirely Christina Dimbarre é mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora/Tutora do Ensino Superior Letras/Português EaD da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/NUTEAD) e da Rede Particular e Pública de Ensino. E-mail: mirelyletras@yahoo.com.br

** Pascoalina Bailon de Oliveira Saleh é doutora em Lingüística pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é Professora Associada da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde atua no curso de licenciatura em Letras e no Mestrado em Estudos da Linguagem. E-mail: pbosaleh@gmail.com

¹ Este artigo é um recorte da Dissertação intitulada “(Re)negociação das identidades sociais nas aulas de produção textual no 5º ano do ensino Fundamental, defendida no Mestrado em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, no ano de 2018.

² Na dissertação, as produções textuais também são objeto de análise.

³ Os gêneros do discurso, segundo Bakhtin (2011), são compostos por conteúdo temático, que consiste no objeto do discurso expresso por palavras através do gênero, isto é, são os conteúdos ideologicamente conformados, os quais se tornam dizíveis por meio dos gêneros; por estilo, que corresponde à seleção de recursos gramaticais, do léxico, fraseológico, as marcas linguísticas, constituído por traços da posição enunciativa do locutor, e pela

construção composicional que: diz respeito aos procedimentos organizacionais que são observados na estrutura dos textos pertencentes a um determinado gênero.

⁴ BARTON, David. *Literary: an introduction to the ecology of written language*. Oxford: Blackwell, 1994.

⁵ PASSOS, Célia Maria Costa; SILVA, Zeneide Albuquerque Inocêncio da. *Língua Portuguesa, 5º ano: ensino fundamental*. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2014.

Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, Mikhail/ VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

DUTRA, Flávia Silveira. *Letramento e identidade: (re)construção das identidades sociais de gênero*. 2003. *IN: MOITA LOPES, Luiz Paula da (Org.). Discursos de identidades: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagens e diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. *Identidades Sociais de Raça/ Etnia na sala de aula de língua inglesa*. *IN: _____ (Org.) Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as*. Campinas, SP. Pontes Editora, 2012. p. 19 - 50.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart. *Quem precisa de Identidade?* In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Identidade e diferença: perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p.103-133.

HEATH, Shirley B. *What No Bedtime Story Means: Narrative Skills at Home and School*. **Language in Society**, v. 11, n.1, p. 49-76, abr. 1982.

JUNG, Neiva Maria. **A (re)produção de identidades sociais**: na comunidade e na escola. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2009.

_____.; SALEH, Pascoalina Bailon de Oliveira. Letramentos: Concepções de escrita e pontuação. 2011. **Revista Línguas e Letras**, 12, n. 23, p. 195-216, jul./dez. 2011.

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Ministério da Educação. Cefiel/IEL/Unicamp: 2005.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *IN*: KLEIMAN, Angela. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008. p.15- 59.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. UERJ, 2001. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/A%20abordag%20_etnogra_para%20Monica.htm>. Acesso em: 09 set. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Identidades fragmentadas**: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

_____. **Discursos de identidades**: discurso como espaço de construção de gênero, sexualidade, raça, idade e profissão na escola e na família. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

PASSOS, Célia Maria Costa; SILVA, Zeneide Albuquerque Inocência da. **Língua Portuguesa, 5º ano**: ensino fundamental. 5 ed. São Paulo: IBEP, 2014.

SIGNORINI, Inês. Letramento e (in)flexibilidade comunicativa. *IN*: KLEIMAN, Ângela, R. (Org.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 161-199.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e diferença. *IN*: _____ (Org.). **Identidade e diferença**: perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. 73-102.

STREET, Brian. Street, Brian V. (1984). **Literacy in theory and practice**. NY: Cambridge University Press.

_____. Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. 2007. In: MARINHO, Marildes; CARVALHO, Glicinei Teodoro (Orgs.). **Cultura, escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010. p. 33-53.

_____. Políticas e práticas de letramento na Inglaterra: uma perspectiva de letramentos sociais como base para uma comparação com o Brasil. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 33, n. 89, p. 51 – 71, jan./abr. 2013. Disponível

em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n89/a04v33n89.pdf>>. Acesso em: 21 jan./2017.

_____. **Letramentos sociais:** abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TORQUATO, Cloris Porto. Letramentos. *IN:* COSTA, Iara Bemquerer; FOLTRAN, Maria José. (Org.) **A tessitura da escrita.** São Paulo: Editora Contexto, 2016. p.144 - 173.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *IN:* SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Identidade e diferença:** perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 07-72.

Recebido em: abril de 2019.

Aprovado em: dezembro de 2019.