

ATUAÇÃO DOCENTE E ORALIDADE NAS ASSEMBLEIAS ESCOLARES ESTUDANTIS

Roksyvan de Paiva SILVA¹
Secretaria de Educação do Município de João Pessoa (SEMJP)
rsilva59@gmail.com

Joseval dos Reis MIRANDA²
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
josevalmiranda@yahoo.com.br

RESUMO: Embora alunos cheguem à escola sabendo falar português, são diferentes as condições de produção oral de textos situados em campos da vida pública e da vida privada, familiar ou íntima. Por lhes serem estranhas ou novas, à escola cabe desenvolver as competências discursivas do campo da vida pública, que coincidem com a formação do cidadão. A pesquisa buscou analisar formas de intervenção pedagógica que estimulam a oralidade de alunos reunidos em assembleia escolar estudantil. Participaram estudantes de sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de João Pessoa, PB. De natureza qualitativa e cunho interventivo, o estudo se baseou, em relação ao conceito de trabalho, nas obras de Freinet (1998) e Lukács (1969, 2018); em relação ao funcionamento das assembleias, nas obras de Freinet (1973), Puig *et al.* (2000) e Araújo (2004); e, em relação aos gêneros discursivos, nas obras de Bakhtin (2010) e Volochínov (2010). Os dados foram gerados pela observação participante e por gravações em áudio das assembleias e rodas de conversa realizadas. Como resultado final da pesquisa, a análise levou à interpretação de que a atuação docente contribuiu para desenvolver na turma de alunos uma atividade oral autônoma, reflexiva e facilitadora da resolução de conflitos pelo diálogo.

PALAVRAS-CHAVE: Oralidade; Assembleia escolar estudantil; Assembleia de classe.

TEACHING AND ORALITY IN STUDENT SCHOOL ASSEMBLIES

ABSTRACT: Although students arrive at school knowing how to speak Portuguese, there are different conditions for the oral production of texts located in the fields of public life and private, family or intimate life. Because they are strange or new, the school must develop discursive competences in the field of public life, which coincide with the formation of citizens. The research sought to analyze forms of pedagogical intervention that stimulate the orality of students gathered in a school assembly. Seventh-year elementary school students from a public school in João Pessoa, PB, participated. Of a qualitative nature and an interventionist nature, the work was based, in relation to the concept of work, on the works of Freinet (1998) and Lukács (1969, 2018); in relation to the

¹ Possui mestrado em Letras pela UFPB (2020), graduação em Ciências Sociais (2012) e graduação em Letras (2006), ambas pelo CUFSA. Atualmente é professor da educação básica II da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Língua Portuguesa, Linguagens, Letramentos e Práticas docentes.

² Doutor em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB).

functioning of the assemblies, in the works of Freinet (1973), Puig et al. (2000) and Araújo (2004); and, in relation to discursive genres, in the works of Bakhtin (2010) and Volochínov (2010). The data were generated by the participant observation and by audio recordings of the assemblies and conversations. As a final result of the research, the analysis led to the interpretation that the teaching activity contributed to develop in the class of students an autonomous, reflective and facilitator of conflict resolution through dialogue.

KEYWORDS: Orality; Student school assembly; Class assembly.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto corresponde em parte a uma pesquisa em nível de mestrado³ cujo objeto de estudo foram práticas de oralidade e letramento motivadas por assembleias na escola. Entre outras coisas, o estudo aborda formas de intervenção pedagógica que estimulam a oralidade de alunos reunidos em assembleia escolar estudantil. Dentre as diversas habilidades de linguagem que cabe à escola desenvolver, tratamos aqui das que integram o campo da vida pública, coincidentes com a formação do cidadão.

Nessa esfera, importa muito o trabalho com a oralidade. Todavia, considerando que o aluno já sabe falar, algumas instituições educacionais tendem a isolar a fala da escrita e a preocupar-se exclusivamente com esta. Realmente, alunos chegam à escola sabendo falar português, mas são diferentes as condições de produção oral de textos situados em campos da vida pública ou da vida privada, familiar e íntima. Apropriar-se dos gêneros discursivos próprios de cada esfera ou campo de atuação pressupõe específicas vivências, motivações e habilidades.

Ao chegar à instituição escolar, o aluno vivencia uma série de conflitos, que poderiam motivar um trabalho crescente com a oralidade. Contudo, é mais comum que

³ A pesquisa foi realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS da UFPB, *campus* IV, Mamanguape – PB. A parte correspondente a este texto foi oralmente apresentada no GT3 (Oralidade) do I Encontro Nacional do Proletras – ENAPLE/II Simpósio Estadual do Mestrado Profissional em Letras – SEMPLETRAS, realizado nos dias 26 e 27 de novembro de 2020, na UEPB, *campus* III, Guarabira – PB.

esses conflitos sequer apareçam, sequer sejam conhecidos, prevalecendo práticas de silenciamento. Ruídos, sons, palavras são frequentemente coibidos nas escolas. Nesse contexto, uma prática transformadora consiste em descobrir formas de romper o silêncio, circular a palavra, emergir conflitos e vozes.

Reconhecidas tais práticas de silenciamento na escola, a questão da pesquisa fica assim formulada: De que forma o professor pode estimular os alunos a realizarem produções textuais orais significativas em assembleias escolares estudantis? A fim de responder a esta indagação, as seções seguintes apresentam o conceito de assembleia escolar e sua abordagem como um gênero discursivo (ou gênero textual), os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa e a análise dos dados assim gerados.

2 DO SILÊNCIO À ORALIDADE DAS ASSEMBLEIAS NO CAMPO DA VIDA PÚBLICA

Estudando os diversos momentos do Brasil, em seu específico modo de ser e ir sendo, Darcy Ribeiro (1995) sintetizou-os em uma expressão: “Moinhos de gastar gente”. Como resultante, a vigilância e a violência sob as quais, ao longo de séculos, viveram índios e negros deixam no espírito de nosso povo marcas profundas: “A doçura mais terna e a crueldade mais atroz aqui se conjugaram para fazer de nós a gente sentida e sofrida que somos e a gente insensível e brutal, que também somos” (RIBEIRO, 1995, p. 121). Daí vem que, aqui, não é fácil efetivar propostas democráticas.

Nossa evolução histórica foi uma sucessão de períodos autoritários e práticas de violência, vigilância e silenciamento, que se tornaram arraigadas também nas escolas. Ainda hoje, em muitas instituições, à maioria cabe trabalhar calada, sem direito a pensamento ou expressão, como observa um estudioso das assembleias escolares:

Na escola tradicional que conhecemos, além das regras serem definidas apenas pelos que detêm o poder institucional, no momento de se estabelecer os encaminhamentos para a resolução dos conflitos e o cumprimento das regras, são essas mesmas pessoas que tomam as decisões, cabendo aos demais membros da comunidade apenas sua execução (ARAÚJO, 2004, p. 83).

Lamentando o fracasso dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, os quais, se efetivados no chão das escolas, iriam de encontro a essas práticas, Ferrarezi Jr. (2014) repõe no horizonte uma “pedagogia da comunicação”. Em síntese, sua proposta consiste em quebrar o silêncio, trabalhar efetivamente com gêneros discursivos (e não com aspectos meramente formais dos textos) e produzir o necessário barulho na educação. De nossa parte, queremos nos incorporar a essa balbúrdia, seguindo a mesma toada do trabalho com gêneros discursivos. O percurso pressupõe a oralidade, inclusive em suas realizações mais formais.

Aprendemos que a oralidade é uma “prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal à mais formal nos mais variados contextos de uso” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Apesar do caráter grafocêntrico das sociedades modernas, não deveriam as escolas relegar a segundo plano o trabalho com a modalidade oral. Realizando assembleias escolares, afirmamos o vínculo, caro ao pensamento marcuschiano, do oral com o escrito, não de modo hierarquizado com a escrita tendo mais valor que a fala, mas sim como um contínuo de atividades de linguagem em diversas modalidades.

Numa aproximação inicial às assembleias, vemos um gênero discursivo. Toda assembleia tem composição, estilo e tema, conforme a terminologia de Bakhtin (2010). Uma assembleia é um diálogo composto por uma sucessão de turnos de fala de muitos indivíduos, que concordam, discordam, indagam-se, interrompem-se, aplaudem-se e

vaiam-se mutuamente. Sua finalidade é gerir a vida social, decidindo questões relativas à guerra ou à paz, relações exteriores, comércio, produção e reprodução da vida, desde o panorama mais amplo até mínimos detalhes. Por essa razão, seu conteúdo temático é bastante diverso.

A assembleia é uma atividade, uma ação humana. Mais uma vez, é Marcuschi (2008, p.156) quem ensina que os gêneros são “formas culturais e cognitivas de ação social corporificadas de modo particular na linguagem, temos de ver os gêneros como entidades dinâmicas.” Sim, temos de ver dessa maneira, mas não é o que costuma ocorrer. Nenhum gênero do discurso deveria ser visto como produto estanque e rígido, sob pena de deformá-lo, convertendo-o em coisa inerte e servil a abordagens formalistas, classificatórias, típicas da escola tradicional que silencia. Nessa escola, a atividade é para distrair a turma de alunos, mantendo-os ocupados, quietos, cada um em seu lugar.

Concebidas como atividade humana numa perspectiva mais ampla, assembleias são uma prática de oralidade que remete à pré-história. Tribos selvagens ou bárbaras costumavam se dividir em grupos ou clãs de linhagem matrilinear, a *gens* (ou *génos*, em grego). Para gerir a vida, a *gens* fazia assembleias, reunindo “todos os seus membros adultos, homens e mulheres, todos com o mesmo direito de voto” (ENGELS, 2019, p. 86). Votando, elegiam sacerdotes, chefes de paz e chefes guerreiros. Ainda segundo Engels (2019), a prática era tão disseminada que assim faziam os índios norte-americanos e mexicanos pré-colombianos, os celtas, os germanos, os fundadores de Roma, os gregos da época dos poemas de Homero e, possivelmente, todos os povos assim chamados primitivos.

Sem a pretensão de rastrear toda a evolução das assembleias, sumariamente pode-se dizer que a prática sobrevive até nossos dias, embora desfigurada, adstringida e separada da sociedade civil na forma de poder estatal (o legislativo, principalmente). Como prática

socialmente enraizada, seu último lampejo acontece no seio dos movimentos socialistas dos séculos XIX e XX, que tornam famoso o vocábulo russo *soviète*. É nesse período que também chegam às escolas.

A gênese das assembleias escolares remete à Europa e ao experimento pioneiro do educador ucraniano Anton Makarenko, mas é com Célestin Freinet (1973) que se tornam conhecidas no Ocidente. Sua “escola do povo” põe o aluno no centro das atividades escolares, desempenhadas com motivação e autonomia, inclusive durante as assembleias que Freinet chama de “reunião da cooperativa escolar”. Em sua obra, não encontramos um tratamento específico da oralidade, tampouco diretrizes para a atuação docente nesse aspecto específico. De todo modo, seja na assembleia, seja em outros momentos da prática educativa, a ênfase freinetiana é posta na atividade do aluno: “Na prática, o professor deverá fazer como o mecânico que tem a seu cargo um grupo de máquinas e pode descansar à beira da porta quando não há nenhuma anomalia” (FREINET, 1973, p. 72).

Atualmente, os autores catalães Puig *et al.* (2000) defendem a assembleia como meio para criar uma escola democrática, trabalhar valores laicos e formar cidadãos. Diferentemente de Freinet, põem mais foco na atuação do professor, no sentido de especificar os termos de sua participação na assembleia como agente que potencializa a atividade oral dos alunos. Nesse sentido, recomendam o uso de uma técnica de estímulo à oralidade (as “respostas-reflexo”) que serve para “reforçar a expressão dos jovens e das jovens mais tímidos e inseguros, que têm dificuldades para expor suas opiniões diante do grupo ou que, ao fazê-lo, expressam-nas sem muito convencimento” (PUIG *et al.*, 2000, p. 156).

No Brasil, o principal divulgador de assembleias na escola é Ulisses F. Araújo, que a define como “um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o

trabalho e a convivência escolar” (ARAÚJO, 2004, p. 22). Apesar de trabalharmos só com uma turma de alunos, a ideia das assembleias é mais ampla, pois todos, inclusive professores e funcionários, precisamos de escolas democráticas que nos formem. O desafio dessa formação tem envergadura proporcional ao problema da democracia no Brasil, onde o campo de atuação na vida pública tem sido restrito a um punhado de indivíduos pertencentes a classes sociais privilegiadas.

O uso da palavra nas assembleias é perpassado por uma educação moral. Em seu decorrer, costuma-se preservar o nome de quem age negativamente no grupo. Isto busca evitar brigas e constrangimentos e constitui assim o que, na filosofia e no direito, se chama dever-ser: “O possível normativo: aquilo que é bom que aconteça ou que se pode prever ou exigir com base em uma norma” (ABBAGNANO, 2007, p. 267). Desse modo, os problemas de convivência não são ancorados em indivíduos, mas levados à consciência como algo coletivo. Em um debate orientado para o conjunto, as críticas assumem uma feição moral que aponta para a universalidade, em lugar de atitudes moralistas, no sentido ruim da palavra, que vão na direção contrária, mirando o singular e estigmatizando a individualidade.

Embora Puig *et al.* (2000) afirmem desconfiados que há uma relação entre os diversos processos educacionais, sentem a necessidade de distinguir “processos de instrução” e “processos de formação”: a dimensão instrutiva volta-se para a transmissão de conhecimentos relativos às capacidades técnicas de transformação da natureza, exercício de uma profissão etc.; já a dimensão formativa volta-se para o mundo dos homens, sua natureza social e a “constelação” de valores que os acompanham. O trabalho com assembleias e outras atividades do campo da vida pública se enquadra nesta dimensão formativa. “Nesses casos, a educação moral deve ser entendida como uma construção da personalidade e das formas de convivência cívica” (PUIG *et al.*, 2000, p.17).

Se se busca formar cidadãos ativos e críticos, essa personalidade só pode ser autônoma. “Autonomia” pode ser considerada um outro nome para “liberdade”. Na filosofia kantiana, os dois termos coincidem, e a coincidência é tanto mais significativa quando lembramos que sua presença nos programas de pós-graduação em filosofia no Brasil é esmagadora, conforme pesquisa feita no setor (SALDAÑA, 2019). Naturalmente, essa produção teórica e seus pressupostos filosóficos – como a separação kantiana de mente (ser-para-nós) e mundo (ser-em-si) – irradiam-se em diversas reflexões sobre a formação do cidadão.

Entretanto, na obra de Freinet, a unidade dos dois processos educativos é expressa com o conceito de trabalho, visto como natural e instintivo, próprio da criança. Dadas as preocupações atuais contra a exploração do trabalho infantil, talvez a proposta soe hoje mais polêmica do que na origem, especialmente se não houver a devida contextualização:

Digo: *educação pelo trabalho*. Que não se entenda logo *educação pelo trabalho manual*, como se o trabalho devesse designar exclusivamente a atividade manual. Ela é isso, é verdade, na origem, mas sem que jamais essa atividade seja arbitrariamente separada de uma alta espiritualidade que a ilumina, isolada do processo vital do qual é um elemento, bem como do processo social que a condiciona (FREINET, 1998, p. 315, *itálicos do autor*).

Evidencia-se no trecho a positividade do trabalho, o modo como ele constrói e efetiva o homem, o que é difícil entender ou explicar na medida em que atualmente só assistimos à sua face negativa e desefetivadora: a exploração incontrastada, desabrida e sem limites.

Logicamente, na sociabilidade capitalista, que se fundamenta na divisão social do trabalho e na separação dos trabalhos material e intelectual, aparecem teorias acrílicas que tendem a isolar natureza e cultura humana, obliterando as relações entre o sensível e o ideal. Lukács (1969) explica a relação entre o ser-em-si e o ser-para-nós pelo conceito de

“pôr teleológico”. A teleologia é a capacidade de conduzir-se conforme metas ou fins pré-ideados, o que caracteriza não só o trabalho como reaparece nas demais atividades, inclusive as de linguagem.

Desse modo, o trabalho é uma “protoforma” das atividades humanas. É protoforma porque o indivíduo – que é o ser social – desenvolve formas diversas de atividade, que se resumem em duas dimensões ativas: uma primária (de transformação da natureza) e outra secundária (de ação sobre os indivíduos). Conforme Lukács (2018), a dimensão primária da atividade é o trabalho, que requer um acompanhamento ideal (percepções, ideias, valores etc.), e esse lado ideal contém dois momentos: o receptivo e o projetivo. No momento receptivo, o em-si torna-se para-nós: é o momento de tomada de consciência das necessidades humanas, da lógica dos seres naturais inorgânicos e orgânicos, do mundo em geral e suas potencialidades. No momento projetivo, acontece o contrário, e o para-nós transforma-se em-si: é o momento de elaboração ideal de soluções para esses problemas e de modos de objetivá-las, efetivá-las, por meio de técnicas e saberes que atuam diretamente sobre o mundo físico-químico-biológico.

No entanto, como não se trabalha sozinho, uma outra dimensão é frequentemente requerida; aí, em lugar de agir sobre a natureza, o ser social atua sobre os demais indivíduos, orientando suas ações e estimulando respostas voltadas a um dado fim. Esta dimensão secundária é a ideologia. Dizer que as assembleias escolares contribuem para uma educação moral equivale a dizer que se situam no terreno da ideologia. Porém, nesse passo, faz bem evitar mal-entendidos, pois é muito disseminado o conceito de ideologia como uma consciência sempre falsa. Volochínov (2010) parece endossar essa posição. Não vem ao caso discuti-la, mas registrar que, pensando lukácsianamente, o decisivo para a ideologia não está no plano da ideia (se ela é falsa ou verdadeira etc.); mas sim no plano de sua efetivação, isto é, na passagem da ideia à realidade, ou seja, do para-nós ao em-si.

Exata ou imprecisa, a ideologia mobiliza os homens para atuar de dado modo nos conflitos sociais, e as finalidades que persegue são sempre reais – eis o fundamental.

Os mal-entendidos se devem, em parte, à incompreensão da teleologia. Segundo Lukács (1969), inúmeras confusões cercam esta categoria, nem sempre vista como um atributo exclusivamente humano. Por exemplo, Aristóteles atribui teleologia à natureza, e outros a imaginam como algo sobrenatural ou transcendental. Na esfera religiosa imaginam-se divindades que têm projetos para os homens, divindades que trabalham e até mesmo descansam no sétimo dia. Isto ocorre porque os atos de aplicação de metas ou os “pores teleológicos”, no jargão lukácsiano, embora apareçam com o trabalho, se transferem às demais atividades, assumindo por vezes um caráter alienado ou estranhado.

Valores e normas de conduta que compõem um dever-ser também têm no trabalho uma origem vinculada à teleologia, conforme expõe Lukács (1969, p. 8):

O conteúdo do dever-ser é um comportamento do homem determinado por finalidades sociais (e não por inclinações simplesmente naturais ou espontaneamente humanas). Ora, essencial ao trabalho é que nele não apenas todos os movimentos, mas também os homens que o realizam, devem ser dirigidos por finalidades determinadas previamente. Portanto, todo movimento é submetido a um dever-ser.

Uma finalidade, fixada no início da atividade, transforma-se durante o desempenho em uma norma, em um dever-ser que a rege e ao qual se submete o indivíduo que trabalha. Caso não o faça, também não obterá o produto adequado ao fim pretendido.

Acompanha o mesmo sentido, a elaboração freinetiana segundo a qual emerge do trabalho uma disciplina, não imposta de fora, mas livremente extraída pelo aluno. Lembrando os camponeses do sudeste francês onde nasceu e cresceu, diz Freinet (1998, p.327): “É hoje que devemos semear nesta parte e não na próxima semana, porque o sol já não chegará até lá... Se não escorarmos constantemente as vagens, será tarde demais”.

Neste percurso teórico, fica demarcado que na assembleia trabalhamos com valores laicos: por um lado, não existem na natureza; por outro, não “*caem do céu*”. Não tendo origem divina ou transcendental, surgem com o trabalho, atividade humana exercida sobre a natureza.

Nesta seção, registramos o conteúdo de formação moral próprio das assembleias e seu devir. Se, na gênese, eram exclusivamente orais, o desenvolvimento trouxe a produção escrita para seu interior. Embora nossa pesquisa não se concentre na escrita desse gênero, a redação de atas é um exemplo de sua evolução e enriquecimento. As assembleias dvêm, como prática social de oralidade e letramento, chegando às escolas e inserindo-se hoje no campo de atuação da “vida pública” estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC.

Realizadas com alunos, estimulam o diálogo e a multiplicidade de vozes e pontos de vista tradicionalmente coibidos na sociedade brasileira, contribuindo para o cultivo de valores laicos e a formação do cidadão. Desse modo, não cuidamos de silenciar vozes conflitantes. Tal como determina a legislação, aqui tratamos “de explicitá-las, de convocá-las para o debate, analisá-las, confrontá-las, de forma a propiciar uma autonomia de pensamento, pautada pela ética, como convém a Estados democráticos” (BRASIL, 2018, p. 137).

A seção seguinte revelará como se organizam as atividades pedagógicas com assembleias, bem como nossa escolha metodológica.

3 SUJEITOS, INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E ETAPAS DE TRABALHO DE CAMPO

Esta é uma pesquisa qualitativa. De um lado, tem o cunho interventivo típico da pesquisa-ação, em que uma prática é estudada à medida que o pesquisador participa

ativamente de seu desenvolvimento (TRIPP, 2005). De outro lado, por se debruçar sobre o cotidiano da escola, a geração de dados e a exposição dos resultados aparecem recheadas de momentos descritivos que nos aproximam de uma etnografia (BORTONI-RICARDO, 2008). Sendo assim, ao falar dos outros, o pesquisador inevitavelmente também fala de si, por mais que não pretenda ser objeto de estudo, nem queira se confundir com ele.

Por situar-se no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, dos mestrandos, professores da educação básica, exige-se que desenvolvam uma pesquisa em sala de aula tendo como foco a aprendizagem dos seus próprios alunos. Assim, o lócus desta pesquisa é uma escola pública de Ensino Fundamental de João Pessoa-PB, e os participantes são 19 meninos e 16 meninas de uma turma de sétimo ano com idades entre 12 e 15 anos. A variação na faixa etária se deve a retenções ou reprovações de alguns deles em anos letivos anteriores, causando essa distorção idade-série.

Para a geração de dados, utilizam-se diversos momentos de diálogo, como rodas de conversa e assembleias. Nessas ocasiões, a observação participante e as gravações em áudio servem como instrumentos que, preservando o estatuto dos alunos enquanto sujeitos, permitem a apreensão de seus pontos de vista, suas maneiras de pensar e de sentir.

O trabalho de campo se estende pelo ano de 2019 e se organiza da seguinte maneira:

- a) em 29 de maio, com base nas sugestões de Puig *et al.* (2000), realizamos uma roda de conversa, com textos motivadores que preparam as atividades posteriores;
- b) em três de junho, fixamos na parede da sala de aula uma cartolina, com a função de colher questões que, para os alunos, são pertinentes para um bom trabalho e

convivência, compondo coletivamente um “Quadro de temas” (ARAÚJO, 2004);

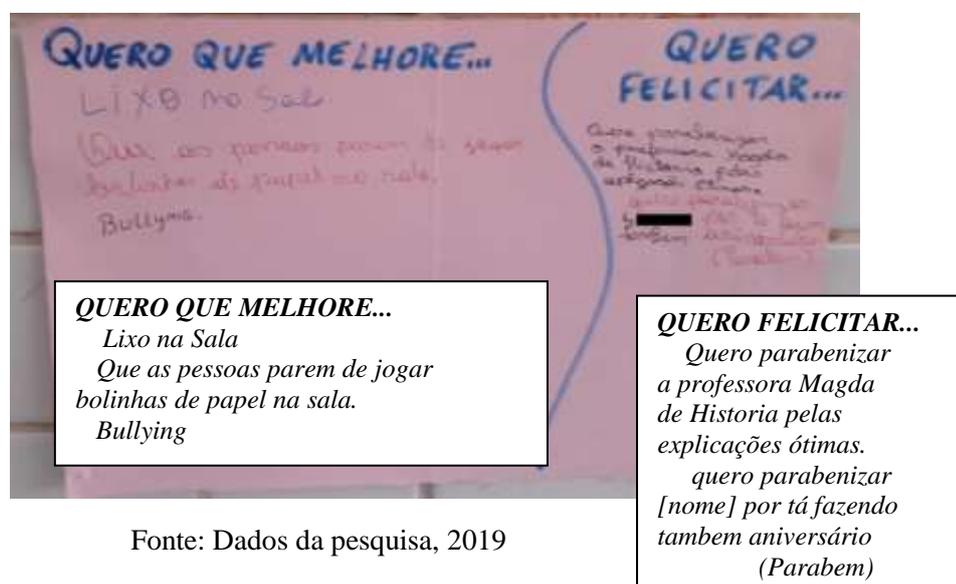
c) em 12 de junho, é feita a primeira de uma série de assembleias.

Os demais momentos organizados de diálogo sobre a vida escolar são realizados nos meses de julho, agosto, setembro, outubro e novembro, totalizando nove assembleias escolares. Na seção seguinte, teremos uma visão mais detalhada dessas atividades, com atenção à oralidade.

4 A INTERAÇÃO ORAL NAS ASSEMBLEIAS

Na semana que antecede a primeira assembleia, o “Quadro de temas” vai sendo preenchido pelos alunos. Visível e acessível, conscientiza e prepara para a atividade. Os alunos podem antecipá-la idealmente e, na prévia-ideação, imaginar como será a discussão. Desde o início se revela o aspecto teleológico da atividade, que deve ser tornado consciente para os alunos.

Figura 1 – Quadro de temas da primeira assembleia



Fonte: Dados da pesquisa, 2019

É importante que o acesso ao “Quadro de temas” seja livre, mas regrado. Dividimo-lo em duas colunas: “Quero que melhore”, correspondente a críticas ou negatividades; e “Quero felicitar”, correspondente a elogios ou positivities da convivência na turma. Há quem trabalhe com três ou até quatro colunas, como, por exemplo, “Solicitamos” e “Fizemos”, para expressar desejos e realizações do grupo. Inicialmente, julgamos melhor simplificar as coisas e usar somente as duas primeiras colunas.

Ao felicitar alguém na segunda coluna, pode-se dizer seu nome; porém, ao criticar alguma ação, na primeira coluna, não se pode nominar o autor, conforme mencionado na seção anterior. Isto é bastante desafiador para os alunos, que precisam desenvolver esta habilidade linguística que implica tanto autodomínio, das emoções e sentimentos, como também construção de valores morais. Do “Quadro de temas” se extrai a pauta da assembleia, agrupando os itens, reordenando-os e pondo em primeiro lugar a discussão das questões que impliquem violência real ou iminente (como o *bullying*). Com uma pauta pronta, reserva-se uma ou duas aulas da semana para a assembleia.

Todo começo é difícil para alunos e professores. Nas primeiras assembleias, há muita carga sobre o docente, que deve presidir, dar a palavra, anotar os nomes dos oradores e ajudar um aluno aprendiz de secretário a redigir uma ata. A menção a essas atividades escritas vem somente a propósito de comprovar o contínuo fala-escrita propiciado pelas assembleias. Atentos à oralidade, observemos um trecho de diálogo da primeira assembleia, que retrata as dificuldades iniciais:

[0:27]

Professor – *Com a palavra, Alexandre.*

Alexandre ((chamando a atenção)) – *Aham aham aham* ((risos dos colegas))

Professor – *Pessoal, com a palavra, Alexandre, vamos ouvir. Alexandre, pode começar.*

Alexandre – *O bullying...* ((sobreposição de vozes)) *Deixa eu falar!*

Alessandra – *Para de brincar, Alexandre, fala direito!*

Professor – *Alexandre, todos nós estamos ouvindo, pode falar.*

Alexandre – *O bullying tem muito tempo que acontece em todas as escolas...*

(Fonte: Dados da pesquisa. Transcrição da Assembleia 1, parte 2, 12/06)

Só após três intervenções, do professor e de uma aluna (Alessandra), Alexandre inicia sua fala. À medida que os alunos vão aprendendo a fazer sozinhos as tarefas escritas da assembleia (transcrever a pauta no quadro para todos visualizarem a ordem dos temas; compor uma lista de oradores; redigir a ata), também vão observando o modo como o professor-presidente cuida do aspecto oral, pedindo silêncio, dando a palavra, encaminhando as propostas, por vezes pondo-as em votação. Pela imitação desses procedimentos, a partir da segunda ou terceira assembleia, um ou mais alunos já se sentem capazes de fazê-los e costumam se voluntariar para ocupar a presidência. Por vezes, a concorrência é grande, e é preciso criar uma lista dos que ocuparão essa função em cada assembleia.

Com isso, pode o professor dedicar-se ao seu verdadeiro papel, que é potencializar o debate, intervindo somente, como diz Freinet (1973), em caso de “anomalia”. Em uma direção mais interventiva, o professor pode optar por uma atuação oral constante, porém cuidando mais da forma do que da substância do debate, a fim de estimular a participação de todos. Puig *et al.* (2000) descrevem o conjunto dessas intervenções orais, compostas por cinco modalidades de “resposta-reflexo”: reiteração, reflexo de sentimento, elucidação, eco e síntese.

À medida que se realizam assembleias, os alunos passam a conduzi-las e o professor a observá-las, intervindo pontualmente. No trecho do diálogo a seguir, observamos um momento de mais autonomia dos alunos, com Gabriela na presidência:

[8:36]

Gabriela – *Próximo item da pauta vai ser “O menino da sala que mexeu comigo”.*

Alessandra – *Agora quem é esse menino?*

Leandro – *Já sei quem é.*

Gabriela – *Todo mundo já sabe.*

Alessandra ((insegura)) – *Ah...*

Gabriela ((em tom de deboche)) – *Ah?*

Leandro ((apontando com a cabeça para a sala da direção)) – *Ah. Ah.*

Alessandra – *Já sei quem é.*

(Fonte: Dados da pesquisa. Transcrição da Assembleia 3, parte 2, 20/08)

Era a terceira assembleia, e o menino em questão não estava na sala neste momento. A curiosidade de Alessandra somada à regra que proíbe nominar o autor de ações negativas levou a uma sequência em que a mesma interjeição “Ah” apareceu três vezes, porém com significados distintos. Em que pesem as limitações de qualidade do equipamento de gravação (um aparelho celular), ouvindo os áudios parece-nos que nas três realizações a palavra é produzida na zona média de articulação, com a língua na posição baixa, com o timbre aberto e pela cavidade oral. No entanto, resultam em significações distintas, pela maior duração do /a/ descendente e inseguro de Alessandra, o rápido /a/ ascendente, debochado e interrogativo de Gabriela e o /a/ repetido de Leandro, que somado à sua linguagem corporal revela onde está e quem é o menino.

Isto lembra uma passagem de *Marxismo e filosofia da linguagem*, em que Volochínov (2010) observa na obra de Dostoiévski uma citação de seis falas de operários proferidas com uma única e mesma palavra – provavelmente, um palavrão em língua russa – que, na situação e com as diversas entoações, revelaram-se significativamente diferentes. O autor, que também era musicólogo, destacava a importância, para a significação, de elementos situacionais ou extraverbais como o “acento de valor” ou “acento apreciativo”, que se manifesta por meio de uma “entoação expressiva”: “As seis ‘falas’ dos operários são todas diferentes, apesar do fato de todas consistirem de uma mesma e única palavra. Essa palavra, de fato, só constitui um suporte de entoação” (VOLOCHÍNOV, 2010, p.

139). Em nosso caso, o suporte das diversas entoações, com suas respectivas significações, foi uma mesma e única palavra composta por um fonema vocálico /a/.

O diálogo nos leva a observar o desenvolvimento de um valor fundamental à formação do cidadão e sua esfera de atividade: autonomia. Conforme Lukács (1969), valores como autonomia, liberdade, normas de conduta e, de modo geral, todo conteúdo do dever-ser, têm sua gênese no trabalho, cujo elemento fundamental é a teleologia. Observam-se diversos “pores teleológicos” numa assembleia, por vezes conflitantes. Em tese, a principal finalidade da assembleia é levar à consciência do grupo, sem constrangimentos individuais, os problemas de convivência e, eventualmente, resolvê-los. Dessa finalidade, deriva a regra da não nomeação dos indivíduos, que passa a ser um valor.

Um valor é uma regra que foi internalizada, não se trata mais de mandamento exterior. Vale registrar que raramente os alunos tentam transgredi-la, pois o ambiente da assembleia é muito eficaz em sua incorporação ativa e consciente. Porém, no decorrer daquela interação oral, incide outra finalidade pontual: comunicar a uma aluna o nome do indivíduo que todos já sabiam, menos ela.

Como visto na preparação, o acesso à cartolina-suporte do “Quadro de temas” deve ser contraditoriamente livre e regado. A liberdade pressupõe o poder escolher, ao passo que a regra é um dever-ser, uma restrição do comportamento a um universo de escolhas possíveis e finitas. No decorrer da interação oral, a contradição foi elevada a outro nível e resolvida: o que era proibido dizer afinal foi dito, pois veio a ser falado de uma forma que a proibição não alcançava nem podia prever. Os alunos querem falar, mas, cientes do dever-ser em vigor, contornam o problema de modo criativo. Nesse ponto, não há intervenção docente, nem é possível, dada a rapidez das trocas verbais.

Conforme exposto, na situação dada, essa finalidade momentânea determina a inusual escolha de material (o fonema /a/) e formas (as diversas entoações) incomuns,

especialmente para dar nome a alguém. No *Curso de Linguística Geral*, Saussure (2006) defende como primeiro princípio constituinte do signo a arbitrariedade que liga significante a significado. Essa arbitrariedade vigora até mesmo em onomatopéias e exclamações, que só aparentemente têm uma ligação natural entre aqueles dois aspectos no interior do signo. Aclarando essa arbitrariedade, diz:

Não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á, mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade (SAUSSURE, 2006, p. 83).

Já se apontaram casos em que a arbitrariedade não se verifica, como na derivação sufixal. Em nosso caso, todavia, não se põe em xeque este dogma, pois de fato nas três realizações da interjeição “ah” não há mesmo nenhum vínculo natural entre o significante e seus significados. Fica em dúvida somente se o signo, de modo geral, pode ser firmemente “estabelecido num grupo linguístico”. Na obra de Volochínov (2010), aparece o tempo todo a instabilidade do signo, e as trocas em seu interior parecem estar ao alcance dos indivíduos.

No trecho seguinte de diálogo, em que se discutia o problema da lixeira desaparecida, observamos outro momento de crescente autonomia dos alunos na prática oral da assembleia, com Marcos a presidir e com Fernando e Ketlin a ocupar a função de secretários:

[11:56]

Marcos – *Inscrições abertas.*

Fernando – *Inscrições abertas.*

Alessandra – *Eu, eu, eu de novo, eu de novo.* ((vozes sobrepostas))

Fernando – *Mais alguém?* ((vozes sobrepostas))

Vinicius – *É o que eu disse, professor* (ininteligível) *Se controla, jogador* (inint.)

Ketlin – *Com a palavra, Vinicius.*

Vinicius – *Hein, professor: é o que eu disse, é pra gente trazer* (inint.) *trazer um real, e todo mundo junta e compra uma lixeira.*

((sobreposição de vozes de desaprovação)) *Aí quando for na hora de ir se embora, pega a lixeira e guarda na direção.*

Aluna não identificada – *Tem que ser uma de ferro.*

Isaque – *Uma de ferro, é? Tem que ser uma de... que tu pega, que nessa escola é só...*

Guilherme – *Uma de tijolo.*

(Fonte: Dados da pesquisa. Transcrição da Assembleia 5, parte 2, 04/09)

Fernando faz as inscrições dos oradores, anotando os nomes dos que querem falar e, por isso, pergunta: “Mais alguém?” Tomando a palavra, Vinicius sugere uma vaquinha que permita comprar uma lixeira nova, o que não é aceito pelos demais. Atentando para o conteúdo do que é dito, aparece na voz dos alunos o contraditório modo de ser característico de nossa época: o proprietário privado.

À medida que o capitalismo se estabelece, surge a necessidade de moderar o egoísmo característico dessa forma de sociabilidade, frequentemente tomada como “natural”. Na reflexão kantiana, o remédio apontado é a formação moral do cidadão e a tutela das leis estatais, que, sem tolher completamente sua liberdade, principalmente a do âmbito privado, amenize os efeitos negativos de suas inclinações egoístas ao menos na esfera pública:

Só dentro da cerca que é a constituição civil é que essas mesmas inclinações [egoístas] produzem o melhor resultado – tal como as árvores num bosque, justamente por cada qual procurar tirar à outra o ar e o sol, se forçam a buscá-los por cima de si mesmas e assim conseguem um belo porte, ao passo que as que se encontram em liberdade e entre si isoladas estendem caprichosamente os seus ramos e crescem deformadas, tortas e retorcidas (KANT, 1784, p. 10, inserção nossa).

Somente na modernidade emerge a ideia de que a maldade é natural ao homem e é necessário um Estado que o detenha. As obras de Maquiavel e Hobbes inauguram o raciocínio. A propósito do dinheiro e outras riquezas, o pensador florentino sugere ao governante que, ao agir contra o sangue de alguém, importa ter um bom motivo. “Mas o

mais importante é abster-se dos bens alheios, pois os homens se esquecem com maior rapidez da morte de um pai que da perda do patrimônio” (MAQUIAVEL, 2010, p. 103). Assim, é odioso quando surgem novos impostos e, do mesmo modo, quando alguém numa assembleia propõe arrecadar dinheiro, pode despertar grandes paixões.

Primeiro, vimos a instabilidade do signo nessas interações, e agora aparece uma outra qualidade: seu potencial de gerar respostas (VOLOCHÍNOV, 2010). Dado o conteúdo temático e o tipo de individualidade desta sociedade, as respostas são explosivas e a discussão, inflamada:

[13:36]
Vinicius – *Hein, professor, isso é fácil. Terminou a aula: direção. Chegou: pega o saco, bota. Resolvido. ((sobreposição de vozes)) Um real, professor.*
Leandro ((indignado)) – *Um real?! É muito, professor. Um real?!*
Gabriela ((em tom de conciliação)) – *Cinquenta centavos.*
Professor – *É uma proposta. ((sobreposição de vozes))*
Gabriela ((rindo)) – *Cinco centavos, pronto.*
Leandro – *Também não. ((silêncio))*
Vinicius – *Ou senão vai lá no Sexto D e rouba uma.*
Leandro ((calculando a arrecadação)) – *Aí, ó: quinze conto. Ôxe!*
Gabriela – *De graça.*
 (Fonte: Dados da pesquisa. Transcrição da assembleia 5, parte 2, 04/09)

Diante da desaprovação dos colegas, em especial a de Leandro, Vinicius muda de posição e propõe roubar a lixeira dos colegas menores, ainda no sexto ano. Do ponto de vista das regras da assembleia, não há problema na proposta, e Vinicius está extremamente empenhado à procura de uma solução. Derrotada sua ideia inicial, deseja continuar a agir praticamente, mas as alternativas minguam. Não tendo o dinheiro, resta o roubo.

As opções não são infinitas e, nas circunstâncias da vida, os homens muitas vezes agem contra o que pensariam fora do calor do momento:

Toda práxis social, se considerarmos o trabalho como seu modelo, contém em si esse caráter contraditório. Por um lado, a práxis é uma decisão entre alternativas, já que todo indivíduo singular, sempre que faz

algo, deve decidir se o faz ou não. Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. Marx delinea corretamente essa condição, dizendo que os homens são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo “sob pena de se arruinarem”. Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que frequentemente atuem contra sua própria convicção (LUKÁCS, 1969, p.7).

A seu modo, também Freinet concebe a liberdade de ação do indivíduo como contraditoriamente determinada pelas circunstâncias, como uma “liberdade relativa”:

O que conta, em todas as circunstâncias, não é absolutamente a liberdade em si mesma, mas a possibilidade maior ou menor que temos de satisfazer às nossas necessidades essenciais, de aumentar nossa potência, de nos elevar, de triunfar na luta contra a natureza, contra os elementos, contra os inimigos. Para consegui-lo, somos capazes de aceitar os mais pesados sacrifícios em matéria de liberdade. [...] Ser livre é avançar nobremente pelo caminho da vida, mesmo que esse caminho seja rigorosamente delimitado, enquadrado por múltiplas obrigações, tornado penoso e árduo pelos obstáculos que temos de superar (FREINET, 1998, p.328).

No caso em análise, Vinicius está aprendendo a falar livremente na assembleia, mas enfrenta um penoso percurso: os obstáculos são os outros. Nesse momento, a discussão é conduzida basicamente pelos alunos e o professor intervém pouco. Como demoram muito nisso, Vinicius termina abandonando a ideia da lixeira e se conformando com um simples saco plástico. Dessa vez, obtém apoio, como aparece a seguir:

[16:57]

Vinicius – *Um saco... pega um saco aí na... na dispensa. Bota na janela, amarra. O lixo que tiver é só botar no saco. Final da aula a gente tira o saco e joga na lixeira. Num gasta dinheiro nenhum.*

Márcia – *Tem que dar o dinheiro da sacola.*

Vinicius – *Oxente, se a escola tem?! ((sobreposição de vozes))*

Alessandra – *Então em vez de jogar fora, é... quer dizer... em vez de pegar a sacola e jogar fora, eh... pode simplesmente tirar o lixo, jogar fora o lixo que tá dentro e deixar a sacola.*

Aluna não identificada – *Yes.*

Gabriela – *É bem mais complicado.*

Professor ((dirigindo-se a Alessandra)) – *Então a sua proposta é usando a mesma ideia de Vinicius, né? ((Alessandra assente com a cabeça)) Certo.*

(Fonte: Dados da pesquisa. Transcrição da Assembleia 5, parte 2, 04/09)

Nessa quinta assembleia, os alunos já sabem o que fazer e como falar. Nessas condições, cabe ao professor simplesmente fazer a síntese das propostas de Vinicius e Alessandra. A síntese, que é uma das modalidades de “resposta-reflexo” descrita por Puig *et al.* (2000), consiste em lembrar várias falas, das quais o professor extrai o que é comum e as agrupa como algo consensual entre os participantes.

Para não dizer que não falamos das felicitações, passemos à assembleia seguinte:

[17:00]

Guilherme – *Silêncio. Fernando com a palavra.*

Fernando – *Agora vamo pras Felicitações. ((Olhando o primeiro nome da lista de felicitados)) “Vinicius”. Quem? Quem solicitou “Vinicius”?* ((risos))

Vinicius – *Eu...*

Aluna não identificada – *...Por quê?*

Vinicius – *Porque é muito estudioso* ((risos e palmas))

Professor – *Olha, pessoal, eu num tinha pensado que isso fosse acontecer, mas...*

Aluna não identificada – *...Parabéns* ((risos e palmas))

Professor – *...não é proibido alguém se felicitar a si mesmo, só é... Bom, Vinicius, parabéns, vamo bater palma, gente, porque...* ((palmas, risos e gritos))

(Fonte: Dados da pesquisa. Transcrição da Assembleia 6, 17/09)

Ficamos todos desconcertados: Vinicius nos surpreendeu com uma autofelicitação. Embora sejam muito importantes para a autoestima do grupo, as felicitações são os momentos mais rápidos da assembleia. Na medida em que consistem de simples expressões de gratidão, não costumam gerar réplicas ou debates, exceto neste dia. Ocorre que Vinicius não era aceito pela turma, frequentemente praticava *bullying* e sempre que podia desferia um pontapé na lixeira. Tendo sido reprovado, não era considerado estudioso, mas a avaliação não lhe fazia justiça. Com efeito, observou a lógica da assembleia, compreendeu que ninguém o felicitaria e tomou a decisão de felicitar-se a si mesmo. Contudo, tomou o cuidado de manter a sintaxe própria desse discurso, retratando-

se em terceira pessoa como se fosse outro: “Porque *é* muito estudioso”. Passada a surpresa, a reação da turma foi positiva.

Sob a direção dos alunos e com intervenções não diretivas do professor, realizamos nesta turma nove assembleias, distribuídas ao longo de seis meses, abordando aproximadamente quarenta pontos de pauta livremente trazidos pelos alunos ao “Quadro de temas”, suportado por uma cartolina na parede da sala de aula à qual todos têm acesso. Em síntese, a totalidade desses pontos de pauta pode ser representada em quatro grupos temáticos: a) violência (*bullying*, discriminação religiosa, roubos); b) ambiente caótico (lixo, desorganização, poluição sonora, falta de ventilação, fome); c) desejo de evasão (aula fora da sala, liberar mais cedo, ter menos aulas); e d) identificação das causas dos problemas (professores que reprovam; poder público que não faz manutenções periódicas na escola).

Essa forma de atuação docente contribui para desenvolver na turma uma atividade oral autônoma, reflexiva e facilitadora do encaminhamento dos conflitos pelo diálogo. Nem sempre são resolvidos, o que pode gerar frustração em alguns indivíduos. Contudo, do ponto de vista do trabalho com a linguagem e desenvolvimento de competências discursivas, o ponto a reter não é se as assembleias resolvem ou não os problemas que nela aparecem; mas sim se os traz à luz, se explicita as vozes, se as torna conhecidas e se torna conhecido aquilo que as incomoda ou agrada, conforme posto na BNCC (BRASIL, 2018).

Inegavelmente, com o andamento dos debates, passamos a conhecer melhor o grupo e a realidade da escola, as afinidades e discordâncias. Se não achamos soluções, ficamos a um passo delas, pois é impossível resolver qualquer problema antes de conhecê-lo. Importa considerar que essa forma de atuação docente também contribui para uma formação moral do aluno que emerge naturalmente da própria atividade, com os fins a determinar os meios.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando aspectos de sua evolução, vimos que a assembleia, historicamente realizada por inúmeros povos primitivos, serve para gerir a vida, declarar a guerra, firmar a paz, estabelecer relações exteriores, comerciar etc. Entendida como gênero discursivo, é um diálogo oral, com uma sucessão de turnos de fala de diversos indivíduos, que votam, concordam, discordam, interrompem-se, indagam-se, aplaudem-se, vão-se, por vezes chegando a estapear-se. Nela, emergem os mais diversos conflitos, com grande potencial de que signos linguísticos mobilizados gerem reações e respostas diversas.

Em ambiente escolar, a assembleia visa ao desenvolvimento de competências discursivas do campo de atuação da vida pública, evocando a construção de valores que compõem a formação moral do cidadão. Propicia a construção ativa de habilidades como perceber o grupo, interessar-se pelo coletivo, ouvir, pensar, falar, refletir sobre o modo adequado de resolver conflitos, de nomear os problemas, de agir socialmente.

Quanto a habilidades orais, favorece o exercício de uma linguagem polida e tendente a um registro mais formal, na medida em que as finalidades da assembleia impõem regras de conduta e uso da palavra, para evitar agressões verbais e confrontos individuais. Por vezes se observa o papel determinante da situação social na emergência de significações novas ou de novos arranjos da relação instável de significante e significado no signo linguístico.

Buscando propiciar autonomia e liberdade ao pensar e falar dos alunos, convém que a atuação do professor seja não diretiva, mais formal que substancial. Ao estimular a participação e a expressão oral de todos, inclusive os alunos mais tímidos e inseguros, a intervenção docente não incide no rumo ou no conteúdo do que está sendo debatido ou

decidido pelos alunos. No diapasão freinetiano, nossa atividade se reduz ao mínimo para dar vez à voz dos alunos.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. Trad. Alfredo Bosi e Ivone C. Benedetti. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARAÚJO, U. F. *Assembleia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. 1ªed. São Paulo: Moderna, 2004. (Coleção cotidiano escolar)

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 5 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010, p. 261-306.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2018. Em pdf, 600 p. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/Acesso> em: 4 dez. 2020.

ENGELS, F. *A origem da família, da propriedade privada e do estado: em conexão com as pesquisas de Lewis H. Morgan*. Trad. Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2019.

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

FREINET, C. *Para uma escola do povo: guia prático para a organização material, técnica e pedagógica da escola popular*. Trad. Arlindo Mota. Lisboa: Presença, 1973.

FREINET, C. A educação pelo trabalho. In: FREINET, C. *A educação do trabalho*. Trad. Maria Ermantina G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 315-331.

KANT, I. *Ideia de uma história universal com um propósito cosmopolita*. Trad. Artur Mourão. [s.l.]: Lusosofia/Biblioteca On-line de Filosofia e Cultura [1784]. Em pdf, 20 p. Disponível em: http://www.lusosofia.net/textos/kant_ideia_de_uma_historia_universal.pdf Acesso em: 24 dez. 2020.

LUKÁCS, G. *As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. [1969] Em pdf, 20 p. Disponível em:

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2009/bases_ontologicas_pensamento_atividade_homem_lukacs.pdf Acesso em: 24 dez. 2020.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2018.

MAQUIAVEL, N. De crudelitate et pietate; et an sit melius amariquam timeri, vel e contra. In: MAQUIAVEL, N. *O príncipe*. Trad. Mauricio Santana Dias. São Paulo: Penguin Classics; Companhia das Letras, 2010. Cap. XVII, p. 101-104.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PUIG, J. M.; MARTÍN, X.; ESCARDÍBUL, S.; NOVELLA, A. M. *Democracia e participação escolar*. Trad. Maria Cristina de Oliveira. São Paulo: Moderna, 2000.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.

SALDAÑA, P. Marx está presente em apenas 4% de disciplinas de pesquisa em filosofia. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 19 maio 2019. Cotidiano. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/marx-esta-presente-em-4-de-disciplinas-de-pesquisa-em-filosofia.shtml?fbclid=IwAR0a0EyRNa5LBj0XyKpDusKLR1KxGar4M7Lr2kFrPsahDQi vVpB7Z74JbbI> Acesso em: 21 dez. 2019.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLOCHÍNOV, V. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

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

RECEBIDO EM: 07 de janeiro de 2021

ACEITO EM: 04 de junho de 2021

Publicado em junho de 2021