



Veredas – Interacionismo Sociodiscursivo Vol. 21 , nº3 , 2017

Por uma (re)definição do ensino de competências à luz do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)

Gabriela Belo da Silva (IFbaiano)¹
Marcus Vinícius Freitas Mussi (UFCG)²

RESUMO: Neste trabalho analisamos como o termo *competência* é abordado no documento oficial que norteia as orientações para a produção das redações no ENEM (2013) e em documentos auto prescritivos de um professor, além dos resultados que uma matriz de correção baseada no ensino por competências pode trazer para o processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Para isso, recorreremos basicamente aos postulados teórico-metodológicos de Bronckart e colaboradores. O referido termo apresentou-se como um conceito generalizante e que impõe conhecimentos “obrigatórios”, tecnicismo e idealismo para o ensino-aprendizado. E isso está em descompasso com as capacidades reais da vida e a necessidade de desenvolver competência comunicativa.

Palavras-chave: ISD; competência comunicativa; ensino-aprendizagem.

Introdução

Amplas têm sido as discussões teóricas sobre a utilização do termo *competência*, no âmbito educacional, especialmente na França e na Suíça (BRONCKART e DOLZ, 1999; BRONCKART, 2005; DOEHLER, 2005; PERRENOUD, 2013). Intensos têm sido também os debates e questionamentos levantados por esses autores sobre a concepção desse termo³ e a sua

¹ Mestre em Linguística e Linguística Aplicada (UFU), doutorando em Linguística Aplicada e Práticas Sociais (UFPB) e professora no IFbaiano.

² Mestre em Interdisciplinar em Linguística Aplicada (UFRJ), doutorando em Linguística Aplicada e Práticas Sociais (UFPB) e professor na UFCG.

³ Os questionamentos dizem respeito ao uso do termo e ao modelo de “gestão das competências” adotado nas escolas. Nessa linha de raciocínio, para se obter sucesso profissional, é imprescindível ser detentor de um “capital

incapacidade de abarcar a complexidade que envolve o processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva desses autores, o vocábulo *competência* constitui-se enquanto uma construção/desenvolvimento, o qual não pode ser fragmentado e nem ter um tempo pré-determinado para sua consolidação.

Nessa concepção, aprender exige certo nível de estresse, um período de maturação, e essas são questões individuais que não podem ser coletivamente determinadas⁴. No Brasil, apesar de ainda ser um termo muito citado/adotado na maior parte dos documentos institucionais voltados para a educação, escassas são as produções e discussões voltadas para a questão das *competências* no ensino (ALMEIDA FILHO, 2009; CRISTOVÃO, 2007; COUTINHO, 2011). Produções que se propõem discutir a temática têm trazido contribuições relevantes, entretanto entendemos que ainda há a necessidade de se problematizar questões epistemológicas e metodológicas não somente do uso do termo, mas principalmente, do ponto de vista da proposta governamental de ensino.

Segundo Perrenoud (2013, p. 09), “o currículo por competências, a abordagem por competências, trabalho por competências, ensino por competências” são expressões que se caracterizam por serem confusas, pois não se tem uma definição clara da significação dessas expressões. Por outro lado, o autor chama a atenção do leitor para a grande recorrência desses termos nos documentos oficiais direcionados à educação, bem como para a insistência das instâncias governamentais em disseminar o discurso de que é imprescindível, desenvolver na educação regular, um ensino que priorize metodologias e abordagens relacionadas as competências.

Para Bronckart e Dolz (1999), a lógica do ensino por competências faz parte de um projeto educativo que se diz moderno e que tem como pilar a democratização igualitária do saber formal. Conforme este raciocínio, qualquer cidadão pode encontrar sua autonomia e desenvolvimento, desde que tenha um nível de escolaridade básica. Nesse sentido, sob os ideais modernos (economia, política e sociologia), é possível afirmar que existe um imaginário de democratização plena, que inclui todos os cidadãos, entretanto, desconsidera-se que para atingir essa meta discursiva, por vezes, as instâncias governamentais acabam por colocarem os saberes em uma base genérica.

Nesse ínterim, a lógica das competências combina uma transmissão de base de conhecimentos coletivos com uma educação que é capaz de formar pessoas “autônomas”, ou seja, indivíduos capazes de integrar os valores governamentais. Desse modo, pensar o ensino por competências implica em refletirmos sobre as políticas de línguas criadas pelas instâncias governamentais, pois o Estado busca formar colaboradores adaptados à realidade, isto é a um sistema de desigualdade política e econômica que gera representações coletivas próprias dos direitos desiguais. Na acepção de Doehler (2005), há uma necessidade urgente de se re-situar a discussão sobre a problemática das competências, pois é importante repensar essa noção enquanto uma prática social, ou seja, enquanto uma forma de ação, de (co)participação.

Considerando tais questões, entendemos que esses autores defendem que ao discorrer sobre o ensino formal na escola, não deveríamos trabalhar com a noção de *competência*, mas sim, com a ideia do aprendizado enquanto desenvolvimento de capacidades, como também assevera Cristovão (2007). Entretanto, não basta uma simples troca de termos “aprender competências” ou “avaliar competências” por “desenvolver capacidades”, pois é preciso uma mudança de postura no espaço educacional, no sentido de desenvolver nas escolas e nas

de competências do qual depende a realização de projetos”, tanto pessoais quanto mercadológicos (PERRENOUD, 2013, p. 31).

⁴ Apesar da relevância dessa colocação, é recorrente um discurso, especialmente nas instituições escolares de que para integrar-se a uma equipe, ser uma “peça” necessária socialmente, é necessário desenvolver competências coletivas, como em uma orquestra na qual o desempenho do grupo depende da atuação individual de cada pessoa (LE BOTERF, 2000; WITTORSKI, 1996; PERRENOUD, 2013)

universidades um ensino que compreenda o processo de aprender, não de forma fragmentada mas como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Caso contrário, aprender através das competências passaria a funcionar como um meio de exclusão social, pois o enfoque seria apenas o ensino frontal, ainda nos moldes escolásticos (BRONCKART e DOLZ, 1999) desconsiderando o processo inerente ao desenvolvimento, que seria o aprender a aprender⁵.

Desse modo, neste artigo, analisamos como o termo *competência* é abordado no documento oficial que norteia as orientações para a produção das redações no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM, 2013), bem como os impactos que uma matriz de correção com base em um ensino por competências pode trazer para o processo de ensino aprendizagem em sala de aula. Para dar conta de nosso objetivo, além do *Guia do Participante* (2013), utilizaremos como *corpus*, um *Planejamento de Aula* elaborado por um professor de língua portuguesa e redação em um cursinho preparatório para o ENEM e uma *Avaliação* elaborada pelo mesmo professor tendo como referência, a matriz de correção do ENEM.

Intentamos com esses documentos prescritivos e auto-prescritivos do trabalho do professor analisar como esse actante se apropria da noção de competência apresentada pelo documento oficial e como ele (re)define esse direcionamento na preparação de suas aulas e posterior avaliação. Ao escolher esse *corpus*, balizamos-nos nos postulados bronckartianos (2008) ao discorrer que a compreensão do trabalho do professor depende do entendimento das suas ações representadas nos textos produzidos tanto para o trabalho, quanto para as situações profissionais da docência e que o sucesso do professor na realização de sua tarefa depende da sua capacidade de gerenciar as fases que compõem os eventos de ensino, sintonizando-os com as expectativas e as metas a serem atingidas pela instituição, tendo como base as necessidades e os interesses do público estudantil (BRONCKART, 2006).

Além disso, segundo Bronckart e Machado (2004), analisar documentos denominados textos que auxiliam na morfogênese do agir docente, pode conduzir-nos à apreensão da natureza e às ações verbais que se configuram enquanto uma possível compreensão sobre o papel que a linguagem desempenha em determinado contexto. Desse modo, em nossa análise, levaremos em consideração a proposta descendente de análise de textos, de Bronckart (1999) e Bronckart e Machado (2004), visando uma melhor compreensão da atividade docente. Assim, a construção hermenêutica a que nos propomos, perpassará os níveis do trabalho prescrito⁶, do trabalho de redefinição/reconcepção (autopreciação) e o trabalho realizado.

Dessarte, adotamos o eixo teórico-metodológico do Interacionismo Sóciodiscursivo (ISD), pois entendemos que este aporte possibilita ao pesquisador identificar e compreender a relevância dos textos para a compreensão do agir, haja vista que conforme elucidam Bronckart (1999), são nos e pelos textos que se pode construir conhecimentos sobre a atividade do professor, posto que o agir não é apreensível pela mera observação, mas ele é interpretado em textos que se constroem sócio-historicamente. Para que essa ação de linguagem se realize, o actante mobiliza, através dos gêneros textuais (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004), “um conjunto de operações que se configuram como capacidades” (COLE, 2012, p. 53). Nessa perspectiva, desenvolver capacidades implica em um processo de apropriação e reconfiguração intersubjetiva dos pré-construídos que têm sua base de constituição consolidada em dados que são sócio-historicamente construídos (BRONCKART, 2006) e é através das capacidades de linguagem que esses processos são elaborados.

⁵ Vale ressaltar que desde 1970, a UNESCO vem tentando difundir esse ideal de aprendizagem, com o objetivo de contribuir para “evolução daquilo que poderíamos chamar de cultura do desenvolvimento” (PERRENOUD, 2013, p. 30).

⁶ Essa dimensão está relacionada com prescrições, instruções e diretrizes estabelecidas pelos documentos oficiais, institucionais, e outros que norteiam e/ou determinam o trabalho a ser realizado.

Desta feita, o desenvolvimento das capacidades, nos seres humanos, pode ocorrer de três modos: por meio da capacidade de ação; a capacidade discursiva e a capacidade linguístico-discursiva (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993; SCHNEUWLY e DOLZ 2004; CRISTOVÃO, 2007 e COLE, 2012). A primeira, diria respeito à adaptação que o indivíduo faz da linguagem às condições de produção; a segunda determinaria a infraestrutura e o conteúdo temático do texto; e a terceira, diria respeito à realização das operações implicadas durante o ato da produção textual (CRISTOVÃO, 2007; COLE, 2012). Vale ressaltar que apesar de citarmos separadamente cada uma das capacidades, não acreditamos que seja possível uma avaliação quantificadora e tipificadora de cada uma delas, posto que entendemos que este é um processo/desenvolvimento (VYGOTSKY, 1999), o qual se desenvolve no indivíduo, de maneira singular, posto que cada pessoa possui um tempo de maturação e modos diferentes de apropriação e reconfiguração do conhecimento. É considerando tais questões e embasando-nos nos postulados do ISD que afirmamos que apoiar a avaliação do processo de letramento e produção textual com base em uma matriz constituída por competências, reduz e estigmatiza o potencial e a capacidade do aluno, pois as competências exigidas pelos documentos oficiais possuem uma finalidade específica e unidirecional: mecanicamente fazer com que o aluno produza o texto nos moldes da matriz de correção.

Enquanto metodologia, partimos do ponto de vista defendido por Bronckart (1999) ao propor uma análise de texto a partir de três camadas superpostas, quais sejam: infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Destas camadas, neste trabalho, nos deteremos ao nível enunciativo, por ser a instância textual que se responsabiliza pelo que é dito no texto através das vozes e modalizações. Vale ressaltar que as modalizações e as vozes presentes nos textos, funcionam como recursos discursivos e marcam a presença do agente-produtor no nível enunciativo. Assim, além dos postulados de Bronckart (1997, 2006, 2009), recorreremos também a Bronckart e Dolz (1999), Bronckart e Machado (2004), Cristovão (2005), Perrenoud (2013) e Doehler (2005).

Dito isto, faremos agora uma breve apresentação do modelo teórico-metodológico no qual nos apoiaremos para a análise dos textos, em seguida serão dispostas a descrição e análise do *corpus* e por último, faremos algumas considerações.

2. Os parâmetros do contexto de produção na perspectiva do ISD

Para Bronckart (1999), o agir de linguagem é um agir socializado, o qual pode desenvolver-se de duas maneiras: o agir geral⁷ e o de linguagem. Embora essas sejam teorizadas separadamente, por questões de estudo, “elas mantêm uma relação de reciprocidade e de permutas constantes” (OLIVEIRA, 2012, p. 113). Desse modo, não podemos desconsiderar que todo texto é antes de tudo uma ação de linguagem⁸, logo para produzi-lo, o agente precisa ser capaz de mobilizar representações sobre os três mundos, de modo que de um lado temos o contexto de produção textual⁹ e de outro, as representações sobre esses mundos e os elementos que serão mobilizados para construção do texto.

Assim, o contexto de produção para Bronckart (1999, p. 93) diz respeito ao “conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”.

⁷ “O agir geral é constituído de atividades coletivas que organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente” (BRONCKART, 2006, p. 38).

⁸ Ação de linguagem, para Bronckart (1999, p. 91) “designa as propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem exercer influência sobre a produção textual”.

⁹ O contexto “diz respeito à situação de interação ou de comunicação na qual o agente-produtor julga se encontrar” (OLIVEIRA, 2005, p. 114).

Nessa perspectiva, o autor divide os parâmetros que constituem esse contexto em dois conjuntos: um refere-se ao contexto físico¹⁰ e o segundo ao contexto sócio subjetivo¹¹. Com base nisso, faremos agora, uma breve explanação do contexto de produção dos textos os quais compõem o *corpus* como ponto de partida para análise.

2.1 Contexto físico e sociossubjetivo de produção

Com base nas proposições elaboradas a partir dos mundos de Habermas (1999), Bronckart (1999) agrupa os fatores contextuais em dois subgrupos: o mundo físico e o mundo sociossubjetivo. E foi esse o viés que adotamos nesta pesquisa.

2.1.1 O documento oficial

Nosso *corpus* foram divididos em três partes: em um primeiro momento procedemos a análise do documento oficial: *A Redação no Enem 2013 – Guia do Participante* e posteriormente, aos feitos analíticos do *Planejamento* elaborado pelo professor e a *Avaliação (documentos institucionais)*, redigida pelo mesmo docente, que tomou como orientação o documento oficial da prova do ENEM destinado diretamente aos alunos e indiretamente aos professores que ministram aulas em cursos preparatórios para esta prova ou que atuam no terceiro ano do ensino médio.

No que diz respeito ao documento oficial do ENEM, o texto foi produzido pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), órgão do Governo Federal. Como nosso enfoque nessa produção, refere-se ao uso do termo *competência* no documento, fizemos um breve levantamento histórico sobre esse documento, bem como os efeitos de sentido que emergem dessa construção.

Considerando essas questões, é oportuno ressaltar que o primeiro manual do aluno foi produzido no ano de 1999 e até o ano de 2010 tudo que o livreto apresenta em seu conteúdo temático são dicas do que deve ser feito pelo aluno antes, durante e depois das avaliações. Nesses textos, temos a presença de instruções para inscrição, o que levar no dia da prova, como se portar adequadamente durante a feita dessa prova e posteriormente, como acessar o gabarito e fazer os cálculos para que seja possível se ter uma noção técnica sobre sua nota.

A partir de 2011, o manual ganha um novo formato, pois além das dicas, o livro traz também uma breve discussão sobre língua estrangeira e as dúvidas mais frequentes. É oportuno ressaltar que esse foi o primeiro ano que o documento trouxe alguns direcionamentos sobre a prova de redação. Nessas orientações, coloca-se de maneira injuntiva o que o aluno deve e o que não deve fazer durante a redação. É substancial discorrermos aqui, na ênfase que se dá aos critérios de correção das redações. No documento coloca-se em negrito o seguinte título: **O que dá nota zero na redação**. Vale ressaltar que apesar de utilizar-se de uma linguagem explicitamente informal, os tópicos que dão continuidade ao texto relatam sobre a cobrança excessiva nos aspectos gramaticais e estruturais do tipo textual dissertativo-argumentativo.

¹⁰ Diz respeito ao “conteúdo temático ou referente, isto é, quais temas serão verbalizados nos textos” (OLIVEIRA, 2005, p. 114).

¹¹ Para Bronckart (1999), é no contexto sociossubjetivo que percebemos a relevância do aspecto social em detrimento do aspecto físico, pois todo texto inscreve-se no quadro de uma formação social. Além disso, o contexto sociossubjetivo pode ser analisado a partir de quatro parâmetros principais: o lugar social, a posição social do emissor, a posição social do receptor e o objetivo da interação.

A partir do ano de 2012, com a reformulação do texto pelo INEP, o documento deixa de dirigir-se apenas aos alunos e passa então a dirigir-se também para os professores, pois é nesse momento que a instância institucional divide a matriz de correção da prova em cinco competências. Vale ressaltar que o texto, além de trazer informações sobre o dia da prova, traz também, ainda que indiretamente, dicas de como o professor deve proceder para que o aluno se saia bem na prova de redação. Dito de outro modo, é necessário que o professor, desenvolva no aluno a habilidade de escrever de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, dentro de uma estrutura textual adequada, utilizando-se de mecanismos linguísticos adequados para elaborar uma proposta de intervenção. Pensando o processo de ensino-aprendizagem como aparece no documento oficial, é como se fosse possível fragmentar o processo de aquisição das competências, estudando-as separadamente, pensando apenas em atender os critérios delimitados pela instância institucional.

Desta feita, nesse documento, a instância governamental divide o manual em três partes: delimita-se uma matriz de correção por competências; algumas recomendações sobre a prova e o tema a ser desenvolvido; e uma coletânea de redações corrigidas no ano anterior, as quais são denominadas redação nota 1000. Pensando ainda na questão das competências, é importante pontuar que a matriz de correção por Competências divide-se em cinco partes: *demonstrar domínio da norma padrão da língua portuguesa; desenvolver o texto dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; interpretar e argumentar em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos textuais para a construção da argumentação; elaborar proposta de intervenção para o problema apresentado*. Na parte das recomendações sobre a prova aparece também o que pode fazer o aluno zerar a redação e como o aluno deve desenvolver o tema proposto.

Do ano de 2012, para 2013, não há modificações relevantes ao que diz respeito à construção textual do guia do participante. É importante ressaltar apenas que há uma ênfase na estrutura do texto e nas estratégias de construção da argumentação. Ao refletirmos sobre o receptor dessa produção é possível dizer que ele é produzido, por um lado, para o aluno e por outro, para além do docente, a coordenação e direção da instituição, pois esta trabalha com resultados. O objetivo maior é que o número de aprovações aumente independente das técnicas utilizadas para se atingir esse objetivo. Quanto maior o número de aprovações, mais possibilidades o docente, que não é concursado, tem de se manter no emprego, já que nesse cursinho, os professores ocupam uma cadeira por indicação política. Os planejamentos são apresentados mensalmente e devem ter como parâmetro o documento oficial: *A redação do Enem 2013 – Guia do participante* – pois segundo os direcionamentos da coordenação, no documento é possível encontrar tudo que o aluno precisa saber para tirar uma boa nota no exame.

Dessa forma, pensando no contexto de produção desse *corpus* podemos assim resumir:

MUNDO FÍSICO	
ESPAÇO FÍSICO	Brasília.
MOMENTO DE PRODUÇÃO	Primeira produção em 1998.
EMISSOR	INEP, em parceria com o MEC e o DAEB.
RECEPTOR	Alunos que desejam fazer a prova do ENEM e professores que se propõem a trabalhar com alunos que tem como meta ter uma nota satisfatória no ENEM.
MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	

ESPAÇO SOCIAL E DE PRODUÇÃO	Governo Federal.
PAPEL SOCIAL DO ENUNCIADOR	Instância Governamental INEP.
PAPEL SOCIAL DO DESTINATÁRIO	Instância responsável pela elaboração do Exame Nacional do Ensino Médio.
OBJETIVO DA VEICULAÇÃO	Divulgar algumas dicas técnicas para orientar o antes o durante e o depois da avaliação de redação. Além disso, objetiva-se divulgar a matriz de correção por competências elaborada para as produções textuais do ENEM.
SUPORTE DE VEICULAÇÃO	Eletrônico (virtual).

Quadro 01 – Síntese do Contexto de Produção do documento institucional.

2.1.1.1 Da redefinição/planejamento ao trabalho realizado/avaliado

Quanto ao *Planejamento* do professor, este foi preparado para ser ministrado nas turmas de um Cursinho Pré-Vestibular, na cidade de Catalão-Go. Vale ressaltar que este é o único curso preparatório gratuito para o ENEM, na cidade em toda região. Estruturalmente, esse espaço educacional localiza-se próximo a um bairro nobre da cidade e tem uma estrutura física muito precária. Além disso, esse curso é composto por seis salas, sendo que em cada uma delas há um contingente de setenta alunos por turma.

Pensando nos alunos: é oportuno ressaltar que esses discentes vêm de lugares diversos, tanto da cidade de Catalão-GO, quanto das várias cidades do entorno. Além disso, eles têm idades e advêm de contextos escolares diversos, sendo que alguns advêm do ensino médio, outros por não terem sido aprovados nos vestibulares que desejavam, repetem mais um semestre nas salas superlotadas, outros ainda, por sua vez, estão lá porque deixaram de estudar a muitos anos e desejam retomar os estudos ou fazer algum concurso, ou seja, tem-se dentro de uma mesma sala receptores múltiplos, singulares em suas pluralidades de experiências sociais e de letramentos.

O planejamento que nos propomos analisar, neste trabalho, é elaborado e utilizado, pelo professor, para ministrar as aulas dentro de um período de um mês. Desse modo, o professor divide o planejamento mensal em 6 módulos, sendo que cada módulo possui duas aulas. Nesse caso, o planejamento vai de 01/06 a 30/06 de 2014. Ainda, segundo o planejamento, dentro de cada módulo, o docente deverá trabalhar teoricamente um gênero textual (seu uso e sua estrutura) e, posteriormente propor uma produção textual. Essa produção por sua vez, baseia-se sempre em uma temática, isto é, o professor escolhe um tema e em seguida, os alunos, após lerem vários gêneros textuais sobre o mesmo assunto; sistematizarem a estrutura do gênero, os discentes produzem um texto dentro do gênero proposto pelo professor.

Faz-se necessário ressaltar ainda, que o planejamento está organizado em três partes, sendo que nos quatro primeiros módulos, o professor pretende trabalhar a parte teórica dos gêneros e nos dois módulos finais, este se programa para fazer uma revisão e posteriormente realizar a aplicação de uma avaliação sobre os gêneros trabalhados. Dentre os gêneros citados temos: o artigo de opinião, o editorial e a carta aberta. Além disso, o docente se propõe a trabalhar ainda com o tipo textual dissertativo-argumentativo. Assim, o texto foi produzido pelo único professor de Redação do Curso.

Quanto ao contexto de produção do planejamento em análise, podemos assim resumir:

MUNDO FÍSICO	
ESPAÇO FÍSICO	Catalão-GO.
MOMENTO DE PRODUÇÃO	Primeiro semestre de 2014 – 01/06 a 30/06.
EMISSOR	Professor regente de Redação.
RECEPTOR	A coordenação, a instituição, a si mesmo e aos alunos.
MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	
ESPAÇO SOCIAL E DE PRODUÇÃO	Cursinho Pré-ENEM Israel Macedo
PAPEL SOCIAL DO ENUNCIADOR	Professor de Redação
PAPEL SOCIAL DO DESTINATÁRIO	Seis turmas, com setenta alunos
OBJETIVO DA VEICULAÇÃO	O objetivo do texto em análise é reconfigurar/redefinição as orientações da matriz de correção do ENEM estabelecendo (auto)prescrições (prescrevendo para si) e visando organizar o seu trabalho ele prescreve e organiza os conteúdos de aprendizagem do aluno
SUPORTE DE VEICULAÇÃO	Impresso

Quadro 02 – Síntese do Contexto de Produção do Planejamento elaborado pelo professor.

Quanto a Avaliação, é válido ressaltar que esta foi aplicada como método¹² avaliativo no final do semestre e tinha como objetivo, avaliar se os alunos estavam conseguindo desenvolver as competências da matriz de correção proposta pelo ENEM. É oportuno ressaltar que ela está dividida em quatro partes, quais sejam: instruções – normas gerais da avaliação; tema – assunto a ser discutido; coletânea – textos que dialogam com o tema e propostas de redação – que apesar de serem constituídas por três gêneros mantém um enfoque na linguagem padrão e nas estruturas do gênero.

No que tange a avaliação, podemos assim esquematizar:

MUNDO FÍSICO	
ESPAÇO FÍSICO	Catalão-GO
MOMENTO DE PRODUÇÃO	02 de julho de 2014
EMISSOR	Professor de Redação.
RECEPTOR	A coordenação, a instituição, a si mesmo e aos alunos.
MUNDO SOCIOSSUBJETIVO	
ESPAÇO SOCIAL E DE PRODUÇÃO	Espaço Institucional de Educação
PAPEL SOCIAL DO	Professor de Redação

¹² No processo avaliativo do ENEM, toma o sentido de método devido ao caráter quantitativo e tecnicista deste sistema que visa medir e treinar para alcançar resultados.

ENUNCIADOR	
PAPEL SOCIAL DO DESTINATÁRIO	Seis turmas, com setenta alunos
OBJETIVO DA VEICULAÇÃO	O objetivo do texto em análise é reconfigurar/redefinição as orientações da matriz de correção do ENEM estabelecendo autoprescrições (prescrevendo para si) e visando organizar o seu trabalho ele prescreve e organiza os conteúdos de aprendizagem do aluno
SUPORTE DE VEICULAÇÃO	Impresso

Quadro 03 – Síntese do Contexto de Produção da Avaliação elaborada pelo professor.

3. Os mecanismos enunciativos e as vozes: um modelo teórico-metodológico interacionista

Nesta parte do presente trabalho, retomamos ao que mencionamos anteriormente, sobre os mecanismos enunciativos e seus efeitos de sentido. Optamos por analisar esta camada porque é ela que contribui para a construção da coerência pragmática ou interativa do texto. Quanto às vozes, elas contribuem orientando o receptor na interpretação dos sentidos no processo da interação verbal. (BRONCKART, 1999). Além disso, é importante pontuarmos que ao analisar as vozes, devemos levar em consideração que elas “podem estar implícitas” e, nem sempre são traduzidas pelas marcas linguísticas específicas, “podem ser inferidas na leitura do texto” [...] (BRONCKART, 2009, p. 131).

É relevante ressaltar que é por meio da teoria dos três mundos (objetivo, social e subjetivo) de Habermas (1987), que Bronckart (1999) teoriza e discorre sobre os quatro tipos de modalização quais sejam: **lógicas** – diz respeito ao mundo objetivo, apoiam-se nele para comentar/avaliar os elementos do conteúdo temático; **deônticas** – apoiam-se no mundo social e comentam/avaliam o conteúdo temático conforme as normas sociais em uso; **apreciativas** - apoiam-se no mundo subjetivo da instância enunciativa e apresenta os elementos sob o seu ponto de vista e as **pragmáticas** que permitem explicitar certos aspectos da responsabilidade de ações contidas no conteúdo temático que são atribuídos aos agentes tais como: intenções, razões, ou ainda, capacidades de ação (BRONCKART, 1999).

3.1 As modalizações e suas vozes

Ao analisarmos o direcionamento do documento oficial, no que diz respeito à matriz de avaliação das competências, podemos constatar um uso recorrente de verbos no modo infinitivo impessoal, ou seja, em apenas cinco competências, identificamos dezesseis vocábulos dessa natureza (*Selecionar, relacionar, organizar etc.*). É possível afirmar que essa regularidade dos verbos, tem como objetivo delimitar o que o aluno precisa saber para tirar uma nota satisfatória em sua produção textual. É perceptível ainda que, neste caso, os verbos estão sendo utilizados em sentido genérico ou indefinido o que faz com que a atenção do leitor recaia sobre o processo verbal a ser desenvolvido. Nesse sentido, como podemos observar,

Ocorrência 01: *Competência 3: Selecionar, relacionar, organizar e interpretar, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.* (BRASIL, 2013, p. 12)

Ocorrência 02: *Competência 5: Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.* (BRASIL, 2013, p. 12)

Tanto na ocorrência 01 quanto na ocorrência 02, há o apagamento do enunciador, o que revela que os sentidos subjacentes ao texto não estão a serviço de um indivíduo, mas sim dos interesses de instituições governamentais que tem como propósito, definir quais são as ações e saberes que os discentes devem ter para que possam dar continuidade aos seus estudos e adentrar à Universidade. Do mesmo modo, apesar de institucionalmente, o texto não ter sido escrito para os professores, é perceptível que o docente está implicado neste discurso, posto que cabe a ele criar as condições necessárias para que essas competências sejam desenvolvidas.

Desse modo, fica evidente na ocorrência 01 e 02, por meio do uso dos verbos (*Selecionar, relacionar, organizar, interpretar e elaborar*) que esses são os saberes necessários para a feitura da prova e todo conhecimento sistematizado que extrapole o que é “cobrado” parece ser desnecessário. Há nesse sentido, como nos elucidava Perrenoud (2013), um descompasso entre o ensino escolar e os saberes necessários ao cotidiano da vida. Na acepção desse autor, muitas prescrições são conteudistas e não dialogam com a vida real do discente, mas sim com o ideal de vida delimitado pelas políticas educacionais. Temos, portanto, na ocorrência 01, uma **modalização lógica** organizada em torno de verbos que estão ligados ao mundo objetivo, para sua realização, mas que por outro lado, relacionam-se com as **modalizações pragmáticas**, posto que estas visam delimitar modos de agir, modos de pensar.

Já na ocorrência 02, temos uma **modalização deontica**, posto que a produção textual elaborada pelo aluno **deve** passar pelo crivo dos valores sociais, aquilo é permitido e/ou aceitável na produção. Nessas ocorrências podemos identificar de forma muito pontual, a voz institucional transpassada por vozes sociais, as quais dizem respeito ao que deve/necessário e pode ser feito em uma redação do ENEM.

No que tange as competências relacionadas ao uso da modalidade escrita formal da língua portuguesa e a capacidade de demonstrar domínio dos mecanismos de produção do tipo textual exigido, pudemos verificar:

Ocorrência 03: *Competência 01: Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.* (BRASIL, 2013, p. 12)

Ocorrência 04: *Competência 04: Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.* (BRASIL, 2013, p. 12)

Com relação às ocorrências 03 e 04, por meio dos efeitos de sentido que emergem dos substantivos, **domínio e conhecimento**, podemos ressaltar que os dados nos apontam para uma busca da operacionalização do saber, o que reduz a noção de aprendizado enquanto desenvolvimento, pois aqueles que não conseguem ter total domínio do conhecimento da língua, dentro do tempo estipulado, são excluídos. Não podemos deixar de fazer referência também, ao caráter arbitrário que possui a matriz de correção por competências, uma vez que há uma ênfase extrema nos aspectos gramaticais e estruturais da língua portuguesa. Por outro lado, entendemos que o documento é reforçado por uma voz social representada pelos pais e pela comunidade de que saber língua é ter domínio da estrutura é conhecer cada regra e cada exceção, sem considerar o processo de letramento enquanto um processo formativo. Assim sendo, **dominar a língua e os mecanismos linguísticos**, são fatores imprescindíveis para que este seja capaz de

Demonstrar por meio da escrita, sua capacidade de articulação entre os elementos que compõem a língua.

Na ocorrência 05, temos evidenciado o caráter aplicacionista proposto pelo documento oficial. Nesse excerto, exige-se do aluno certo nível de letramento, para que ele consiga compreender a proposta textual, entretanto, ainda é muito forte a questão da competência enquanto aplicação, uma atividade prática, ou seja, desconsidera-se aqui o caráter cognitivo que envolve o processo de aprender.

Ocorrência 05: *Competência 02: Compreender a proposta de redação e **aplicar conceitos** das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.* (BRASIL, 2013, p, 12)

Nesse sentido, ainda é muito forte a ideia de que conceitos, das diversas áreas do saber, devem ser memorizados e posteriormente, na redação, articulados e repetidos. É como se por, aparentemente, ser interdisciplinar, esse dado revelasse que o aluno teve uma boa formação, pois é capaz de memorizar, de conectar conceitos, de lembrar fórmulas, de repetir saberes, mas a questão é, até que ponto esses discentes são capazes de pensar por si mesmos, de ter uma opinião crítico-reflexiva, de ter uma capacidade de ação? Podemos perceber desse modo, que o ENEM traz uma concepção avaliativa de saberes formais, considerados basilares como premissa para que o discente possa dar continuidade aos estudos, beneficiando assim, uma minoria que tem condições de ter acesso e de se manter no ensino superior. Desse modo, não há no documento, pensando na “gestão de competências,” uma preparação para a vida, mas sim pensando em estabelecer “os objetivos da escolaridade obrigatória como ‘condição de acesso’ ao ensino pós-obrigatório” (PERRENOUD, 2013, p. 25).

Refletindo sobre as modalizações e as vozes que emergem do Planejamento de Aula elaborado pelo professor foi possível estabelecer inferências através das modalizações e das múltiplas vozes que atravessam e inter cruzam a voz que está no texto planejado, interferindo nas escolhas (ação) didático-pedagógicas, do docente. Dentre elas podemos citar a voz das teorias com as quais o professor teve contato ao longo de sua escolaridade e formação; sua voz enquanto sujeito empírico, posto que, ao longo de seu planejamento pudemos identificar traços de suas crenças, expectativas, anseios; a voz social sobre o que e como deve se proceder em uma aula de redação; e a voz da matriz de correção por competências do ENEM.

Nas ocorrências abaixo, pudemos identificar a redefinição da matriz documental no documento (auto)prescritivo elaborado pelo professor, bem como no trabalho real (Avaliação) também elaborada por ele. Desta feita, evidenciamos que o planejamento prescreve um trabalho a ser realizado conforme expõe o conteúdo das sequências discursivas e as vozes, representadas pelos verbos de sentido genérico e indefinido.

Ocorrência 06: *O artigo de opinião é um gênero textual ligado ao âmbito jornalístico e tem por finalidade a exposição de um ponto de vista sobre um determinado assunto.*

Ocorrência 07: *O editorial é um tipo de texto utilizado na imprensa, especialmente em jornais e revistas.*

No excerto acima, por meio da demarcação do verbo no infinitivo (é), e do advérbio que determina uma finalidade, podemos depreender a voz do professor, do autor do texto, representando uma ação intencionada com opções teóricas e metodológicas, estas, por sua vez,

compõem o conjunto dos conceitos construídos a partir de vozes outras oriundas das prescrições do seu coletivo e dos seus pré-construídos já interiorizados. Além disso, podemos perceber também a dificuldade teórica que o próprio professor possui, quando confunde *gênero textual* e *tipo de texto*. Assim sendo, verificamos aqui, uma **modalização lógica**, da qual emerge vozes oriundas do campo científico, pois ao definir o conceito teórico de cada termo, ainda que equivocadamente, o docente recorre ao mundo objetivo para legitimar seus objetivos e estratégias de ensino.

Nas ocorrências que seguem, os dados nos mostram que na ocorrência 08, temos a presença de uma **modalização pragmática** que se desenvolve dentro de um espaço lógico. Percebemos também que está presente nos documentos a voz empírica do produtor do texto, uma vez que, nas ocorrências 08, 09 e 10, este prescreve para si o que fazer e como o aluno deve aprender. Nesse sentido, o professor além de se apropriar do discurso do documento oficial, este o reconfigura ao seu modo, trazendo para si a responsabilidade de conseguir desenvolver no aluno as capacidades necessárias para passar na prova do ENEM. Assim temos:

Ocorrência 08: *Os trechos e fragmentos apresentados levarão o aluno a ter uma nova percepção dos fatos cotidianos.*

Ocorrência 09: *Tornar o aluno apto... (2x)*

Ocorrência 10: *Levar o aluno a compreender... (2x)*

É importante destacar ainda, na ocorrência 08, quando o professor relata que os textos que ele levará para a sala de aula serão capazes de levar os alunos a terem uma nova percepção do cotidiano, revela que o professor desconsidera os pré-construídos dos alunos, pois para ser aprovado na redação do ENEM, o aluno precisa ser capaz de mobilizar os saberes adequados, durante a prova. Não é qualquer conhecimento que é válido, ou necessário e para que o aluno consiga fazer as escolhas adequadas durante o momento da escrita, ele precisa saber o que e como fazer. Além disso, identificamos no planejamento, um enfoque no trabalho com definições de conceitos e na estrutura textual, o que apenas comprova que a planificação do texto elaborado pelo professor, nada mais é que a mobilização dos saberes necessários a uma boa nota.

Gostaríamos ainda de chamar a atenção, para o número de gêneros que o professor se propõe trabalhar com os alunos durante um mês. São quatro gêneros, uma revisão e uma avaliação. Percebemos que das competências, o docente confere um enfoque especial a competência 03, promovendo um apagamento dos demais quesitos de avaliação. No entanto, ainda que seja com o objetivo de trabalhar uma única competência por mês. Seria esse tempo suficiente para, com esse público tão diverso, torná-los aptos a produzirem um texto satisfatório para o exame? E ainda, seria possível esses alunos “dominarem” as normas e estrutura da língua e dos gêneros como propõe o documento, sem uma prática de escrita diária? Quais seriam as condições reais de trabalho desse professor que além de ministrar as aulas “teóricas” também teria que corrigir semanalmente, no mínimo 720 redações?

Na verdade, esses são questionamentos que nos inquietam, pois acreditamos que o papel do pesquisador, além de conhecer, praticar e desenvolver teorias é promover uma aproximação entre a teoria e a prática de sala de aula. No entanto, algo que ainda muito nos inquieta é: como driblar as condições de produção e ser capaz de ministrar as aulas que nossos alunos tanto necessitam para seguir na vida acadêmica – como apregoa o discurso governamental, se tornar pessoas melhores, cidadãos ativos e atuantes – se ainda temos um sistema que é desigual, tanto dentro quanto fora dos muros da escola? Talvez ainda não haja uma resposta definitiva para essas questões, mas enquanto elas não chegam, entendemos que ainda que a passos lentos, contribuir é preciso, é necessário e urgente. Iniciar nos cursos de formação de professores e nas

escolas, com cursos de formação continuada, a consciência de um ensino Indisciplinar, como nos relata Moita Lopes (2006), talvez seja um caminho.

Pensando nessas questões, passamos agora a Avaliação, ao trabalho realizado. Ao iniciar nossa análise sobre esse *corpus* já na primeira parte, nas **instruções** percebemos que o docente confere uma atenção especial à **capacidade de leitura e a habilidade (do aluno) no tratamento das informações**. Podemos perceber por meio desse enunciado que o professor, no trabalho real, se apropria o termo capacidade em detrimento do termo competência, ou seja, seu objetivo aqui é avaliar a competência enquanto uma prática. Espera-se que o aluno seja capaz de colocar em ação, aquilo que apreendeu durante as aulas. Apesar de se produzir um planejamento focado no estruturalismo, na avaliação o docente propõe analisar o grau de letramento dos alunos, sua capacidade compreender a coletânea e produzir sentidos a partir dela.

Apesar de termos essas informações bem claras na **introdução**, quando fazemos um exame acuidado das propostas de redação, percebemos uma incoerência quanto ao que se propõe analisar inicialmente e ao que de fato delimita para que o aluno produza. Na produção, por meio de **modalizações pragmáticas** (faça, escreva, você deverá, o texto deve ter, etc), o docente demarca o seu lugar, que embasado nos referências de correção do ENEM, coloca-se em uma posição de conhecedor do caminho que o aluno precisa trilhar para obter sucesso na avaliação. Logo, o docente vai delineando o percurso que o aluno deve seguir para produzir um texto satisfatório ao processo seletivo.

Assim sendo, temos, portanto, a matriz de referência representada pelo documento prescritivo, o planejamento de aula – uma autoprescrição, pois redefine os encaminhamentos apresentados pelo documento e a Avaliação, representado pelo trabalho real, aquilo que de fato o docente conseguiu realizar.

4. A formação por competências e suas consequências: algumas considerações

Ao longo desse artigo, nosso objetivo foi discutir sobre como termo *competência* é abordado no documento oficial que norteia as orientações para a produção das redações no ENEM (2013), e as consequências de se adotar uma formação que tem como parâmetro um modelo de “gestão por competências”. Para discorrer a respeito dessa questão, analisamos o *Guia do Participante* (2013), um *Planejamento de Aula* elaborado por um professor de Redação em um cursinho preparatório para o ENEM e uma *Avaliação* elaborada pelo mesmo professor tendo como referência, a matriz de correção do ENEM.

Desenvolvemos nossa análise, a partir do dispositivo para análises de textos, desenvolvido por Bronckart (1999) e seus colaboradores, no ISD. Dentre as camadas que compõem o folhado textual, optamos por analisar o contexto de produção e o plano enunciativo (isto é, neste trabalho analisamos as modalizações e as vozes). Ao proceder ao exame dos *corpus*, percebemos que o termo *competência* abordado pelos documentos oficiais - prescrição, (re)definido pela (auto)prescrição no planejamento e colocado em prática, na avaliação, por meio do real do trabalho, apresenta-se enquanto um conceito generalizante, que propõe um ensino embasado nos conhecimentos “obrigatórios” para que se possa seguir nos estudos, em descompasso com as capacidades reais a vida (BRONCKART e DOLZ, 1999).

A organização das competências, de forma enumerada e sequenciada, no documento oficial e posteriormente, reafirmado no planejamento e na avaliação, traz consigo uma visão iluminista em que o universo da aprendizagem é um espaço logicamente estável e organizado. Sendo que bastam técnicas e treino para que o aluno consiga, dentro de um tempo determinado desenvolver as competências necessárias. Nesse sentido, tanto nos documentos oficiais quanto institucionais, as habilidades e os saberes iniciais dos alunos, bem como a heterogeneidade que

os constitui. Assim, a lógica das competências combina a transmissão de base de conhecimentos coletivos e mecanismos de regulação e avaliação para avaliar o *status* da educação social dos discentes. Fica claro que é interesse do estado formar colaboradores que sejam capazes de seguir modelos pré-estabelecidos, que estejam aptos a reforçar um sistema desigual.

Nesse sentido, devemos nos questionar: “por que as competências ‘tomaram conta’ da escola em quase todos os países desenvolvidos e em desenvolvimento?” (PERRENOUD, 2000, 2013). Por que um termo que advém de organizações de trabalho, têm propagado a ideia de que aqueles que não atuam com um “modelo de gestão de competências” poderão ser vistos “à margem das tendências” mais modernas de desenvolvimento? (op. cit., 2013, p. 29).

É relevante lembrar que, a noção de competência é fruto de uma preocupação que emerge, inicialmente no universo do trabalho e somente posteriormente, alguns anos depois, essa noção é adotada no âmbito escolar. Desse modo, como nos relata Bronckart e Dolz (1999), considera-se a competência como uma propriedade individualizante e descontextualizada, pois ela está disponível ao indivíduo, independente das atividades praticadas e das situações concretas mobilizadas. Além disso, ela é isolante, pois é independente de outras experiências ou hábitos. Na acepção desses autores, a competência tanto pode ser compreendida como situada nas atividades práticas, como nos processos cognitivos.

Destarte, identificamos por meio das modalizações, no *corpus* em análise, ora uma preponderância das modalizações pragmáticas, ora relacionadas com as modalizações deônticas, ora com as modalizações lógicas, o que demonstra a prescrição e a imposição veiculada pelo documento e adotada pelo professor em seu planejamento e na avaliação. Desse modo, não podemos deixar de pontuar que por vezes, essas modalizações são reforçadas por uma representação coletiva própria dos direitos desiguais. Nessa lógica, para produzir uma redação que de fato atenda os critérios exigidos pela matriz de referência do ENEM, é imprescindível que o aluno seja capaz de adaptar suas produções a um modelo de competência sintática ideal, aos moldes do que deseja as instâncias governamentais.

Entendemos que a pesquisa empreendida, apesar de breve, reforça a necessidade de desenvolver em nossas escolas, uma competência comunicativa, que se diferencia, segundo Bronckart e Dolz (1999) do modelo teórico vigente. Um dos caminhos possíveis, segundo esses autores, consiste em desenvolver com os alunos um plano de ação de linguagem em que a competência seja vista, analisada e difundida enquanto um processo que relaciona-se ao desenvolvimento que abarque uma dimensão mais ampla, de forma que atenda as exigências críticas necessárias a vida real.

By a (re)definition of the teaching of competences in the light of Socio-discursive Interacionism (SDI)

ABSTRACT: On this work we analyse how the term *competence* is approached in the official document that guides the guidelines for the production of essays in ENEM (2013) and in self-prescriptive documents of a teacher, as well as the results that a correction matrix based on a teaching by competencies can bring to the teaching-learning process in the classroom. For this, we basically resort to the theoretical-methodological postulates of Bronckart and contributors. The said term presented itself as a generalizing concept and which imposes "obligatory" knowledge, technicality and idealism for the teaching-learning. And this is in disarray with the real capabilities of life and the need to develop communicative competence.

Keywords: SDI; communicative competence; teaching-learning.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O Fórum de Diálogo Índia, Brasil e África do Sul (IBAS): análise e perspectivas.** Brasília: FUNAG, 2009.

BRASIL. **Guia do Participante a redação do ENEM 2013.** Brasília: INEP - Governo Federal, 2013.

BRONCKART, J. P. **Activité langagière, textes et discours: pour un interactionisme socio-discursif.** Paris: Delachaux ET Niestlé, 1997.

_____. **Atividades de linguagem, textos e discursos: para um interacionismo sócio-discursivo.** Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999/2009.

_____. **Une introduction aux théories de l'action.** FPSE- Université de Genève, 2005.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Trad.; Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio *et. al.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P.; DOLZ, J. **La notion de compétence: quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage dès actions langagières?** In.: Raisons éducatifs. Paris, De Boeck Université, 1999.

BRONCKART, J. P.; MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho.** Org. MACHADO, A. R. Londrina: Eduel, 2004.

COLE, P. B. S. **Atividade de Escrita e Estratégias Didáticas: o que prescrevem os livros didáticos de português (LDP)?** In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.). **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** Campinas, SP: Pontes, 2012.

COUTINHO, S. S. **Competências do Profissional de Educação Física na Atenção Básica à Saúde.** Ribeirão Preto, 2011.

CRISTOVÃO, Vera L. **Procedimentos de análise e interpretação em textos de avaliação.** Campinas: Mercado das Letras, 2007.

DOEHLER, P. S. De la nature située des compétences en langue. In J. P. Bronckart, E. Bulea, & M. Puoliot (Eds.) **Repenser l'enseignement des langues: comment identifier et exploiter les compétences.** Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion, 2005.

DOLZ, J.; PASQUIER, A. & BRONCKART, J. P. **L'acquisition des discours: émergence d'une compétence ou apprentissage de capacités langagières? Études de linguistique appliquée.** Paris: 1993.

HABERMAS, J. **The theory of communicative action.** Boston, Beacon Press, 1987.

_____. **Teoría de la acción comunicativa, I: racionalidad de La acción y racionalización social.** Madrid: Taurus Humanidades, 1999.

MOITA LOPES, L. P. **Por uma lingüística Aplicada INdisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, C. O contexto sociossubjetivo: uma análise das orientações que encaminham a produção textual. In.: PEREIRA, R. C. M. (Org.) **Nas trilhas do ISD: Práticas de ensino-aprendizagem da escrita.** In.; Campinas, SP: Pontes, 2012.

PERRENOUD, Ph. **Novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
_____. **Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida.** Trad. Laura Solange Pereira. Porto Alegre: Penso, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Trad. Roxane Rojo. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.