

sobre tudo

ALTERIDADE NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA ESFERA ESCOLAR¹⁹

Nara Caetano Rodrigues²⁰

Resumo: Nesse texto, apresentamos uma reflexão acerca da produção de conhecimento na escola, a partir da noção bakhtiniana de alteridade. Para tanto, analisamos o texto de uma estudante de 9º ano do ensino fundamental, após vivenciar a experiência em um projeto interdisciplinar de iniciação científica, desenvolvido ao longo de um ano letivo, envolvendo planejamento, saídas a campo e sistematização em equipes de estudantes-pesquisadores, sob a supervisão de um professor-orientador. Na voz de Lara, constatamos a explicitação de um aprendizado que se tece nas relações dialógicas, nos encontros com os outros com os quais a estudante interage nas várias etapas do processo de pesquisa: colegas, professor-orientador e entrevistados.

¹⁹ Parte da discussão aqui exposta foi apresentada no III EEBa - Encontro de Estudos Bakhtinianos, organizado pelo Grupo Atos, em 2015, na Universidade Federal Fluminense.

²⁰ Pós-doutorado em Linguística pela UNICAMP, professora aposentada de Língua Portuguesa do Colégio de aplicação da UFSC. Contato: nacaetano@hotmail.com

Palavras-chave: Escola; Produção de conhecimento; Alteridade

Alterity in the production of knowledge at school

Abstract: In this text, we present a reflection on the production of knowledge at school, based on the Bakhtinian concept of alterity. In order to do so, we have analysed the text of a 9th grade student after she experienced an interdisciplinary project of scientific initiation, developed throughout a school year, which involved planning, field trips and systematization in groups of students-researchers, under the supervision of a teacher-adviser. Through Lara's voice, we observed the explanation of a way of learning that was constructed upon dialogic relations, where the student met and interacted with others in different steps of the research process: classmates, teacher-adviser, and interviewees.

Keywords: School; Production of knowledge; Alterity

Introdução

Há algumas décadas, o ensino na perspectiva da transmissão de conhecimento de forma monológica tem sido alvo de críticas de pesquisadores das áreas da educação e da linguística aplicada; aqui estamos fazendo referência mais especificamente ao campo dos estudos da linguagem e do ensino de língua. Por mais que a escolarização moderna, do modo como a concebemos ao longo do século XX, tenha sido institucionalizada na segunda metade do século XVI, adentramos o século XXI com poucas mudanças na organização dos tempos-espacos e na relação com a construção de conhecimento na escola, mediada pela relação professor-aluno.

A organização das aulas em períodos de tempo demarcados pelo toque de um sinal, alternando a entrada de professores de acordo com as disciplinas as quais cada um está apto a lecionar e as salas de aula em formato retangular ou quadrado, nas quais mesas e cadeiras de alunos e professores têm posições definidas em relação a um quadro negro, branco ou tela de projeção de slides configuram esse espaço escolar há séculos.

Esse espaço favorece um trabalho individualizado, centrado na figura de um professor detentor do saber que transmite os conhecimentos de sua disciplina e espera que os alunos lhe devolvam o que foi transmitido em avaliações, na maioria das vezes, objetivas, nas quais a subjetividade e a autoria não têm espaço.

Por outro lado, documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), apontam para um trabalho mais significativo, no qual haja uma reflexão sobre o uso, a avaliação seja feita por diferentes instrumentos e a organização dos conteúdos se dê em forma de projetos temáticos ou por gêneros textuais/discursivos. Podemos citar, ainda, a RESOLUÇÃO Nº 4, DE 13 DE JULHO DE 2010, que *Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, que, no Capítulo II, referente à formação básica comum e parte diversificada, no Art. 17, assim recomenda:

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, destinar-se-ão, pelo menos, **20% do total da carga horária anual** ao conjunto de **programas e projetos interdisciplinares** eletivos criados pela escola, previsto no projeto pedagógico, de modo que os estudantes do Ensino Fundamental e do Médio possam escolher aquele programa ou projeto com que se identifiquem e que lhes permitam melhor lidar com o conhecimento e a experiência.

§ 1º Tais programas e projetos devem ser desenvolvidos de modo dinâmico, criativo e

flexível, em articulação com a comunidade em que a escola esteja inserida.

§ 2º A **interdisciplinaridade** e a contextualização devem assegurar a **transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas e eixos temáticos**, perpassando todo o currículo e propiciando a interlocução entre os saberes e os diferentes campos do conhecimento. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010, p. 7, grifos nossos).

Como é possível perceber pelos documentos oficiais acima citados, há uma demanda para que os profissionais que atuam na escola básica repensem a organização curricular, possibilitando a abordagem de conteúdos de modo interdisciplinar, bem como promovam uma aprendizagem mais significativa ao potencializar o trabalho com eixos temáticos.

Entretanto, poucas são as iniciativas pedagógicas que conseguem ter continuidade dado que um trabalho interdisciplinar exige formação adequada, horas para planejamento, revisão dos conteúdos curriculares/disciplinares, mudança na concepção de avaliação e, principalmente, mudança na concepção de produção de conhecimento na escola e na relação professor-aluno.

Tendo em vista esse quadro, consideramos relevante refletir sobre uma experiência de trabalho interdisciplinar, desenvolvida há 20 anos, no Colégio de Aplicação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina-CA/CED/UFSC, escola pública federal de ensino fundamental e médio, localizada em Florianópolis/SC.

Inicialmente, contextualizaremos brevemente tal atividade e, na sequência, refletiremos sobre o texto de memórias de uma estudante que participou do referido projeto, no ano de 2013. Nosso excedente de visão será construído a partir da ancoragem em alguns

pressupostos dos estudos do Círculo de Bakhtin, como memória de futuro, alteridade, personificação e valoração.

1. Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola

A atividade permanente denominada Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola é uma proposta interdisciplinar, desenvolvida no CA/CED/UFSC, desde 1999, nas três turmas de 9º Ano. Entretanto, somente em 2010, conseguimos incluir 2h/aula semanais para iniciação científica (IC) na grade curricular. Nessas aulas, os alunos das três turmas são divididos em equipes sob a orientação de um professor, que pode ser de Geografia, Ciências, Matemática, Língua Portuguesa, Educação Especial ou Sociologia²¹. O trabalho nas aulas de IC é constituído pela orientação para: pesquisa preliminar sobre os dois grandes temas; elaboração de um projeto de pesquisa; saídas a campo, que configuram duas etapas de pesquisa: 1ª etapa – cidades de Itá/SC, Aratiba e Erechim/RS e 2ª etapa – Mariana, Ouro Preto, Tiradentes e São João Del Rei/MG; elaboração de ensaio escolar; apresentação em Seminário Interno de IC; elaboração de audiovisual; divulgação na SEPEX/UFSC e na Mostra de Audiovisuais do CA.

Como o grande tema da 1ª Etapa (1º Semestre) é “A luta pela posse da terra: o caso dos atingidos por barragens” e o da 2ª etapa (2º Semestre) é “O Brasil colonial no século XVIII: Representações da construção da sociedade das Minas Gerais”, as primeiras aulas de IC são destinadas à pesquisa preliminar. Essa pesquisa é realizada em sites institucionais, em jornais, como Brasil de Fato e Le Monde Diplomatique, e em revistas, como Carta Capital, Planeta, Caros Amigos e ISTOÉ. Os alunos também são orientados a ler partes de dissertações

²¹ Disciplinas que constituem o grupo de professores orientadores de IC no ano de 2019.

de mestrado e artigos cujo tema está relacionado à temática geral de cada etapa do projeto.

O objetivo dessa pesquisa preliminar é que os alunos se situem em relação ao tema para que possam delimitar o seu foco de pesquisa, os objetivos da investigação a ser feita em campo, as estratégias para a geração dos dados e a elaboração dos instrumentos de pesquisa (geralmente entrevistas semi-abertas). Esses elementos constituem o projeto, que dá parâmetros para a pesquisa de campo, realizada durante as saídas de estudos para as cidades do oeste catarinense e norte do RS, na 1ª etapa, e para as cidades históricas de MG, na 2ª etapa.

Nessas idas a campo, os alunos visitam, por exemplo: as instalações do CDA – Centro de Divulgação Ambiental da Usina Hidrelétrica Itá, a sede da hidrelétrica, as Casas de Memória (museus), igrejas (museus), minas desativadas e, por fim, conhecem o centro das cidades visitadas e conversam com moradores. Em todos os espaços visitados, dependendo do enfoque da pesquisa, definido no projeto, os alunos realizam entrevistas com pessoas da comunidade, guias dos museus, representante da hidrelétrica e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), artistas, entre outros, com o objetivo de ouvir diferentes pontos de vista sobre os temas pesquisados. As entrevistas são norteadas por perguntas elaboradas previamente a partir das questões de pesquisa construídas na elaboração do projeto de cada equipe.

Após retornarem da saída de estudos, os alunos transcrevem as entrevistas, fazem o cotejamento dos dados em relação ao que foi previsto no projeto, destacam os dados mais relevantes e elaboram um ensaio escolar, no caso da 1ª etapa. Como esse é um gênero da esfera escolar, nas aulas de IC, os alunos leem e analisam ensaios produzidos em anos anteriores para se familiarizarem com a estrutura do texto e

entenderem o seu funcionamento no contexto de sua formação como pesquisadores-autores.

O ensaio é socializado no Seminário de Iniciação Científica, momento em que os estudantes apresentam suas pesquisas em power point para colegas, pais e outros convidados (ex-professores, ex-alunos, autoridades da escola).

No caso da 2ª etapa, a produção final é um audiovisual, assim, ao retornar da saída de estudo, os estudantes precisam retomar seus projetos, analisar o material gerado em campo e traçar um roteiro para a produção do audiovisual, que é apresentado na Mostra feita anualmente na escola e na SEPEX/UFSC.

2. Sentidos atribuídos à experiência

Nessa seção, apresentamos o texto de uma estudante que participou do projeto Pés na Estrada do Conhecimento e Iniciação Científica na Escola, no ano de 2013. O texto de memórias foi produzido ao final das duas etapas do projeto e fez parte dos dados gerados com a finalidade de compor um corpus para análise na pesquisa que empreendemos no estágio pós-doutoral²².

A solicitação para a produção do texto de memórias seguiu mais ou menos as orientações dadas pelos professores-orientadores em anos anteriores para que os estudantes fizessem um texto de avaliação do processo do qual participaram ao longo do ano. Assim, apresentamos aos estudantes uma carta, explicando a importância da participação deles relatando e comentando suas vivências ao longo do ano de 2013, no referido projeto. Foram sugeridos 10 aspectos sobre

²² Os estudos de pós-doutorado foram realizados na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado, em 2013-2 e 2014-1. O projeto teve aprovação do Comitê de Ética da UNICAMP.

os quais os estudantes poderiam discorrer em seu texto: expectativas, desafios, trabalho em duplas/equipes, relação com professores-orientadores, saídas a campo, episódios marcantes, dificuldades, o que foi mais prazeroso, participação dos entrevistados, construção de conhecimentos e outros.

Transcrevemos, a seguir, o texto de Lara²³, de 14 anos:

Acho que não era eu apenas, mas todo aluno do ensino fundamental fica na expectativa, fica imaginando como seria a tão esperada viagem a Minas. Nossa, acho que uma semana - longe dos pais e - perto dos amigos é o sonho de qualquer jovem. Pois bem, é tanta emoção que acabamos esquecendo Itá, onde são apenas [três] dias.

Quando começou o ano e pisamos em “solo 9º” parecia tudo muito normal, mas quando nos levaram para uma grande sala, onde seria feito o sorteio dos grupos da primeira etapa, foi quando percebemos que agora era a nossa vez.

Eu, por sorte, fui com um grupo ótimo. O convívio é tão maravilhoso que uma integrante do grupo se tornou minha melhor amiga.

(Foco, foco, foco...)

Os desafios então nos foram apresentados. Parecia muito impossível elaborar um projeto de pesquisa. Mas com ajuda do nosso orientador, conseguimos encarar a proposta com - uma relativa - tranquilidade.

Falando em orientador... É incrível o fato de em um espaço diferente a gente se apaixonar por pessoas. Parece que fora de sala de aula - mesmo sendo uma espécie de aula - as atividades se tornam mais interessantes. As pessoas se tornam mais interessantes.

²³ Por mais que a estudante tenha assinado o TCLE, optamos por usar um nome fictício para preservar seu anonimato.

A saída a campo então... Ambas. Ambas nos tornaram mais “maduros”.

As entrevistas para a concretização, as tomadas gravadas para tornar o trabalho mais dinâmico, as várias folhas com anotações – que mais tarde nos ajudariam na finalização do produto final -, as brincadeiras, as piadas (isso mesmo) engraçadas dos professores, as correrias no hotel à procura do trabalho perdido, as noites mais [mal?] dormidas, o relógio programado para despertar às 5:30, os créditos gastos à procura de matar a saudade da família... Tudo isso, tudo isso valeu a pena.

Pior mesmo era elaborar algumas perguntas demais, e algumas pessoas responderem “sim”, ou “não”, ou “talvez”, ou – até mesmo – “não sei”. Mas precisamos admitir que sem os entrevistados o nosso trabalho não seria tão bom, ou talvez nem existiria.

Devemos confessar que – por ser um projeto bastante complexo – a construção do trabalho nos exigiu dias de dedicação, e muita – mas muita – dedicação.

Sério, mais alunos deveriam ter essa oportunidade. O projeto deve ser repassado. E os professores devem ser reconhecidos por suas iniciativas.

3. Um excedente de visão sobre o texto de Lara

Inicialmente, queremos destacar que Lara, ao falar da memória de futuro que tem em relação ao projeto, assume uma posição-autor (BAKHTIN, 2003) que a identifica como pertencente a um grupo, como podemos observar nos seguintes trechos: “todo aluno do ensino fundamental fica na expectativa, fica imaginando como seria a tão esperada viagem a Minas” e “uma semana – longe dos pais e – perto dos amigos é o sonho de qualquer jovem”.

Geraldi (2010, p. 110), ao falar em cálculo de horizonte de possibilidades, diz que a nossa decisão por um caminho ou outro dá-se “a partir de um cálculo de possibilidades, sempre limitadas de um lado pela situação do presente e, de outro lado, pelo por-vir imaginado”. O autor acrescenta, ainda, que “é com base na memória do futuro que selecionamos dentre as possibilidades do presente aquela que efetivamente será nossa ação (ou nossa opção).” Na fala de Lara, vemos o momento em que o futuro se faz presente: “percebemos que agora era a nossa vez”.

Na sequência, nosso olhar para o texto de Lara recai sobre a questão da alteridade – conceito central na teoria bakhtiniana, sobre o qual se constrói toda a arquitetônica do pensamento do Círculo sobre a constituição do sujeito na e pela linguagem. Procuraremos criar um excedente de visão para os sentidos atribuídos por Lara a sua relação com os outros com os quais dialogou ao longo de sua trajetória como estudante-pesquisadora, tendo em mente o que diz Bakhtin sobre a relação constitutiva eu-outro:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros (BAKHTIN, 2003, p. 373).

Como tomaremos o discurso da estudante, materializado no texto, consideramos relevante trazer ainda o que diz Bakhtin acerca do caráter social da interação, quando postula que “toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém”. E o autor acrescenta ainda que “Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro

isto é, em última análise, em relação à coletividade.” (BAKHTIN, 1992, p. 113).

No seu texto de memórias, Lara traz à tona o modo como vivenciou a relação com os colegas de 9º Ano: a possibilidade da aproximação com o outro, com um diferente que, num primeiro momento, parecia ter uma valoração negativa, ou seja, a expectativa era de que não houvesse entendimento com o grupo. Entretanto, contrariando essa expectativa, a estudante fala que teve sorte, por ter ficado *com um grupo ótimo*, chegando ao ponto de uma *integrante do grupo* ter se tornado sua *melhor amiga*. Lara inicialmente não mostra adesão ao fato de os estudantes das três turmas serem reagrupados por subtemas de interesse, mas é surpreendida pela relação que foi possível construir no desenrolar do projeto. A nova possibilidade de interação nas atividades de IC proporcionou uma experiência de contato com esse outro não tão familiar, porque não era da mesma turma, que a levou a uma reação de adesão a esse aspecto da proposta, valorando o convívio com os novos colegas como *maravilhoso*.

Vamos nos ater, a seguir, a uma relação eu-outro que é fundamental no trabalho de pesquisa, que é a relação do pesquisador com os sujeitos de pesquisa.

Na relação com os entrevistados, percebemos que, inicialmente, eles não corresponderam à expectativa da estudante, que foi a campo esperando respostas mais completas, mas obteve deles respostas lacônicas como *sim, não, talvez, não sei*. Ela manifesta seu desapontamento *Pior mesmo era elaborar algumas perguntas demais...* Não obstante, esse desapontamento é logo reconsiderado, quando Lara muda a direção de sua avaliação: *Mas precisamos admitir que sem os entrevistados o nosso trabalho não seria tão bom, ou talvez nem existiria*. Nesse momento, ela deixa de ver os entrevistados como coisas e passa a vê-los na perspectiva da personificação. A reacentuação da jovem pesquisadora nos faz pensar no que diz Bakhtin:

Pergunta e resposta não são relações (categorias) lógicas; não podem caber em uma só consciência (uma e fechada em si mesma); toda resposta gera uma nova pergunta. Perguntas e respostas supõem uma distância recíproca. Se a resposta não gera uma nova pergunta, separa-se do diálogo e entra no conhecimento sistêmico, no fundo impessoal. (BAKHTIN, 2003, p. 408).

As *perguntas demais* elaboradas de modo unilateral pela estudante, quando entraram na corrente da comunicação verbal, tornaram-se enunciados, passaram a ter vida, pois ocorreu um contato entre indivíduos. Na presença do outro, que eram os entrevistados, os sentidos foram diferentes dos atribuídos pela estudante isoladamente, antes de ir a campo. Podemos compreender o que fez a estudante reavaliar sua posição em relação às respostas dos entrevistados, se considerarmos com Bakhtin a importância dos “Diferentes cronótopos de quem pergunta e de quem responde e diferentes universos de sentido (*eu e o outro*)” (BAKHTIN, 2003, p. 408).

Outro aspecto acerca do qual queremos refletir é a relação com o professor-orientador, cuja primeira referência aparece relacionada ao desafio da elaboração do projeto de pesquisa. A diferença entre a relação “tradicional” professor-aluno aparece já nessa referência: *com ajuda do nosso orientador, conseguimos encarar a proposta com – uma relativa – tranquilidade*. O professor-orientador não aparece na fala da estudante como alguém que transmite conhecimento ou alguém autoritário, que imponha uma relação hierárquica aos alunos.

Ao falar da escola como uma “relação”, Freitas defende a necessidade de se discutir o novo aluno e o novo professor. Segundo ele, “Ambos devem converter-se em estudantes. O que os diferencia é o grau de conhecimento e experiência – e não a autoridade de um sobre o outro, valendo-se da avaliação. (FREITAS, 2015, s/p.).

Ainda, sobre a relação com o professor-orientador, a estudante destaca uma relação de afeto, de certa forma relacionada à mudança de espaço, que é valorada positivamente por ela: *É incrível o fato de em um espaço diferente a gente se apaixonar por pessoas. Parece que fora de sala de aula – mesmo sendo uma espécie de aula – as atividades se tornam mais interessantes. As pessoas se tornam mais interessantes.*

Aqui vale trazer novamente o que diz Freitas em sua reflexão:

Mudar esta relação, ou seja, introduzir novas formas de ensinar e aprender, implica em negar as funções sociais históricas que a escola teve até agora, ou seja, a função de excluir e subordinar os alunos aos professores no interior do local preferido de realização da atividade pedagógica na escola atual: a sala de aula isolada da vida. (FREITAS, 2015, s/p.).

A ponderação de Freitas nos ajuda a pensar não só a relação professor-aluno, mas também a relação entre produção de conhecimento e local preferencial, qual seja, a sala de aula. É interessante observar como a estudante destaca a mudança de espaço como diretamente relacionada à mudança de sua valoração das atividades e das pessoas (leia-se, do professor). Lembrando que estamos tratando aqui de um projeto interdisciplinar que prevê duas saídas de estudos e no qual a relação professor-aluno dá lugar à relação professor-orientador e estudante-pesquisador.

A relação de Lara com os vários outros com os quais dialoga nas atividades de iniciação científica está encharcada de valoração. Um dos recursos utilizados para marcar o tom apreciativo em relação aos outros (colegas, entrevistados e orientador) e em relação à própria experiência é explicitado na adjetivação e no uso de intensificadores, como podemos perceber em: *grupo ótimo; convívio tão maravilhoso; melhor amiga; espaço diferente; atividades mais interessantes; pessoas mais*

interessantes; trabalho mais dinâmico; perguntas demais; projeto bastante complexo.

Essa valoração mostra o quanto as relações e a experiência em si tocaram a jovem pesquisadora. A ênfase dada no modo como se refere aos outros deixa clara uma atitude não indiferente nessas relações. Ela entra em diálogo com esses vários outros e vai ressignificando a experiência na medida em que vai tecendo relações dialógicas, ou seja, vai aprendendo e produzindo um novo conhecimento, de um modo único, dado que é constituído de enunciados únicos e irrepetíveis aos quais Lara responde com seu ato ético, deixando-se transformar nas relações.

Considerações finais

A análise do texto de Lara proporcionou-nos a percepção de que talvez o grande conhecimento que se produziu ao vivenciar o processo de construção de sentido, nas atividades de iniciação científica, tenha sido o deslocamento de uma posição-sujeito que vê o outro como coisa e que, na relação, vai se transformando, na medida em que a estudante passa a perceber os vários outros como sujeitos, personificando-os.

Essa ressignificação do outro ocorre quando Lara se deixa tocar por esse outro, entra em diálogo com os colegas, com os entrevistados e com o professor-orientador nas várias etapas do projeto. Não obstante, vale enfatizar, a reação-resposta da jovem pesquisadora em relação aos entrevistados, quando não respondem às perguntas do modo esperando. O aprendizado ocorre quando ela percebe que o outro pode não se alinhar a sua expectativa e mesmo assim constituir-se como imprescindível na sua pesquisa. É o aprendizado de que diálogo pode ter um sentido amplo, para além do sentido de concordância. E dialogar com quem não diz o que queremos ouvir e, mesmo assim,

compreender que esse outro nos constitui é um aprendizado de uma postura ética no mundo da vida e no mundo da ciência.

Por fim, vale destacar que a alteridade está na essência da proposta de iniciação científica aqui analisada, uma vez que o conhecimento só é produzido nas relações dialógicas constituídas nas várias etapas do processo de pesquisa, nos encontros com os vários outros. Esses sujeitos (estudantes, professores e entrevistados), que ocupam diferentes posições-sujeito nos mundos da vida, da ética e da estética, são a condição de existência da produção de um conhecimento plural, interdisciplinar, em diferentes esferas da atividade humana, que é agenciado e legitimado na esfera escolar.

Referências

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (VOLOCHINOV). (1929) **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. do francês por Michael Lahud e Yara F.Vieira. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREITAS, Luiz Carlos de. Novo aluno ou novo estudante? Avaliação educacional. **Blog do Freitas**. Disponível em <http://avaliacaoeducacional.com/2015/09/12/novo-aluno-ou-novo-estudante/> Acesso em 13/09/2015.

GERALDI, João Wanderley. A diferença identifica. A desigualdade deforma. Percursos bakhtinianos de construção ética através da estética. In. GERALDI, J. W. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, p. 103-122.

SILVEIRA, José Carlos da. RODRIGUES, Nara Caetano; VANDRESEN, Lisiane; HOEPERS, Bruna. Escola e produção de conhecimento: uma relação possível. In PRADO, Guilherme do Val; SERODIO, Liana arrais; PROENÇA, Heloísa Helena Dias Martins. (Orgs.). **Teu olhar transforma o meu?** Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **RESOLUÇÃO Nº 4, DE 10 DE JULHO DE 2010.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf Acesso em 17/06/2015.