

AMANDA MACHADO CHRAIM

**QUANDO LACUNAS PREENCHEM ESPAÇOS...
O EDUCAR EM LINGUAGEM JOVENS E ADULTOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, área de concentração Linguística Aplicada, como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof^a Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

FLORIANÓPOLIS

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Chraim, Amanda Machado
Quando lacunas preenchem espaços... : O educar em
linguagem jovens e adultos / Amanda Machado Chraim
; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti,
2019.
373 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão,
Programa de Pós-Graduação em Linguística,
Florianópolis, 2019.

Inclui referências.

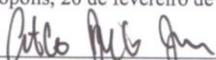
1. Linguística. 2. Educação em linguagem. 3.
Pesquisa como princípio educativo. 4. Educação de
Jovens e Adultos. I. Cerutti-Rizzatti, Mary
Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística.
III. Título.

Amanda Machado Chraim

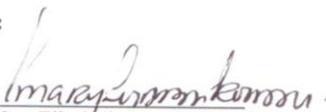
**QUANDO LACUNAS PREENCHEM ESPAÇOS...
O EDUCAR EM LINGUAGEM JOVENS E ADULTOS**

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutora em Linguística” e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística

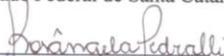
Florianópolis, 20 de fevereiro de 2019.

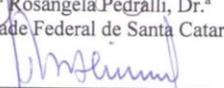

Prof. Atilio Bulturi Junior, Dr.
Coordenador do Curso

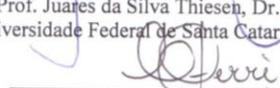
Banca Examinadora:

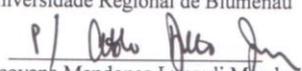

Prof.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr.^a
Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.^a Rosângela Pedralli, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof. Juarez da Silva Thiesen, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina


Prof.^a Cássia Ferri, Dr.^a
Universidade Regional de Blumenau


Prof.^a Geovana Mendonça Lunardi Mendes, Dr.^a
Universidade do Estado de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda a multidão de seres com mais ou com menos humanidade que por mim passaram, tocaram e, principalmente, ficaram. Sob diferentes arranjos, tais relações afetaram as circunstâncias do que sou, e foram esses indivíduos, aos quais a menção ao nome-sobrenome importa pouco – os laços são de toda ordem –, que determinaram meu cotidiano vir-a-ser.

Meus agradecimentos, de pouco em pouco, vão aos que, diante de tudo, me convidaram, em plena consciência ou no sem-querer mais absorto, a enxergar a poesia. Obviedade, hoje, é o gérmen-grão deste despertar para a subjetividade humana, a companhia de silêncio que, por meio da música e do poema, despetalou-me as primeiras possibilidades de enxergamento, meu pai. Depois e enquanto ele, de quem, assim como de minha mãe, recebi o convite de cuidar do amor, de cuidar do poema, um amontoado de gente evoca em mim uma significação disto tudo num passeio de domingo, no enxergar da poesia.

E àqueles que voltam as suas resistências num movimento estranho à superfície dessa poesia, pela objetividade-consequência de suas atribuições, meus agradecimentos são enérgicos tanto quanto minha compreensão das suas justificações. Agradeço indefinidamente a fração de toda a multidão que possibilitou ver a realidade posta para além da superfície, compreendendo, em tempo, os meandros de um mundo dividido, porque ver-ser poesia é privilégio. Os abastados de poesia a enxergam na miudeza rotineira, seja pelos contornos subjetivos a partir dos quais traçaram, em conjunto com tantos outros, o seu percurso vital, ou pelas sem-razões atreladas às alternativas de viajar por lugares onde o destino é mais fecundo. Nessa divisão naturalizada, que desassossega os íntimos compromissos arquitetados, meus agradecimentos vão em direção aos tantos – e, particularmente, à mulher-orientadora de uma trajetória inteira – que, de maneiras distintas – por vezes torturantes –, me apontam a poesia.

É em meio dela, por causa dela, que me faço hoje educadora, e o comprometimento está em, assim como tantos o fizeram por/para mim, garantir o enxergamento da poesia.

Filha,
Se possível,
Como Pessoa,
Cuida do amor,
Cuida da poesia.
Poesia de Amor Amor de
poema.
Tanto faz; faz tanto!

RESUMO

Tematizando a *educação em linguagem* de jovens e adultos, este estudo teve como objetivo, sob um enfoque explicativo-causal, relacionar (i) filiações filosófico-epistemológicas e teorias delas derivadas em se tratando da adoção da *pesquisa como princípio educativo* na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e (ii) conformações da atuação discente no que concerne à apropriação da modalidade escrita da língua concebida como semiose fundante na formação humana. Para tanto, foram analisados documentos constitutivos do campo, na relação com dados gerados ao longo de quatro meses de imersão, acompanhando seis estudantes em percurso letivo nesse mesmo campo, por meio de observação participante com notas em diário de campo e entrevistas. Tais dados gerados foram organizados em *Eventos Integrados*, tomados como unidade de análise nesta tese. Para esse processo analítico, o presente estudo agenciou um referencial teórico tangente a distintas epistemologias, demandado na sustentação da tese propriamente dita, a saber: parece haver, no campo em questão, coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos e consequente aplanamento conceitual no que se refere às propostas da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, do que derivam encaminhamentos pedagógicos que sobrevaloram o cumprimento de etapas da pesquisa em detrimento da apropriação conceitual requerida para a formação humana na *esfera* escolar. A *reificação* do ‘fazer pesquisa’, assim, cria ambientação para o espontaneísmo que, em se tratando da *educação em linguagem*, tangencia a apropriação, a ampliação e a complexificação dos usos da modalidade escrita da língua, semiose capital no processo formativo humano e, em o fazendo, tangencia o processo formativo em linguagem como tal.

Palavras-chave: Pesquisa como princípio educativo. Educação de Jovens e Adultos. Educação em linguagem.

ABSTRACT

The theme of this study is youth and adult *language education*, with the goal of, under an causal-explanatory focus, relating (i) philosophical-epistemological connections and theories derived from them as they relate to the choice of *research as an educational principle* in the Education of Youth and Adults in the City's Educational System in Florianópolis/SC and (ii) conformation of the performance of the school as it relates to the appropriation of the written modality of the language conceived as a founding semiosis in human development. To achieve that goal, we analyzed constitutive field documents, in relation with data generated over four months of immersion, following six students in school courses in this same field, through participative observations with notes in a journal and interviews. The data generated was organized in *Integrated Events*, taken as units of analysis in this thesis. For this analytical process, this study worked with a theoretical referencial that touches distinct epistemologies, required in the foundation of the thesis itself, that is: there seems to be, in the field in question, co-occurrence of philosophical-epistemological foundations and, consequently, conceptual leveling as it refers to the proposals of the *research of educational principle* at EJA in Florianópolis/SC, from which are derived pedagogical directives that overvalue the observance of stages of research in detriment to the conceptual appropriation required for human development in the school *sphere*. The *reification* of the 'doing of research', thus, creates the environment for the spontaneity that, as it concerns *language education*, touches the appropriation, the amplification and the complexification of the uses of the written modality of the language, capital semiosis in the human formative process and, in so doing, touches the formative process in language as such.

Keywords: Research as an educational principle. Education of Youth and Adults. Language education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diretrizes analíticas de Correia (2017).....	31
Figura 2 – Diretrizes de análise.....	35
Figura 3 – Diário de Laís (EIBL).....	64
Figura 4 – Gráfico sob forma de pizza produzido pelo grupo de Laís e Vítor (EIBLV).....	119
Figura 5 – Gráfico em barras produzido pelo grupo de Laís e Vítor (EIBLV).....	120
Figura 6 – Gráfico sob forma de pizza produzido pelo grupo de Dorval e Natália (EIBDN)	121
Figura 7 – Texto-base para o resumo (EIB)	128
Figura 8 – Etapas de pesquisa registradas no quadro branco móvel (EIB).....	143
Figura 9 – Mapa conceitual de Dorval (EIBN)	152
Figura 10 – Hipótese formulada por Laís (EIBL)	157
Figura 11 – Hipóteses de Natália (EIBN)	159
Figura 12 – Mapa de pesquisa de Laís (EIBL)	164
Figura 13 – Justificativa de Laís (EIBL)	167
Figura 14 – Reescritura da justificativa de Laís (EIBL).....	168
Figura 15 – Cartaz do grupo de Laís sobre direitos humanos (EIB)....	180
Figura 16 – Trecho 1 do cartaz (EIBL)	182
Figura 17 – Trecho 2 do cartaz (EIBL)	183
Figura 18 – Trecho 3 do cartaz (EIBL)	184
Figura 19 – Trecho 4 do cartaz (EIBL)	187
Figura 20 – Texto de Laís (EICL)	227
Figura 21 – Texto de Zilá – frente (EICZ)	229
Figura 22 – Texto de Zilá – verso (EICZ)	230
Figura 23 – Texto de Laís (EICL)	232
Figura 24 – Resposta ao texto de Laís (EICL)	233
Figura 25 – Caderno de pesquisa do grupo de Vítor (EICV)	245
Figura 26 – Caderno de Natália (EICN)	254
Figura 27 – Texto escrito por Dorval 1 (EICD)	261
Figura 28 – Orientações distintas para Laís (EICL)	265
Figura 29 – Texto escrito por Dorval 2 (EICD)	267
Figura 30 – Texto de Laís (EICL)	271
Figura 31 – Retorno da <i>esfera</i> ao texto de Laís (EICL)	273
Figura 32 – Justificativa de Natália (EICN)	300
Figura 33 – Texto final de Natália (EICN)	303
Figura 34 – Cartaz de Natália (EICN)	304

Figura 35 – Plano de apresentação de Natália (EICN)	305
Figura 36 – Caderno de pesquisa do grupo de Vítor 1 (EICV)	311
Figura 37 – Caderno de pesquisa do grupo de Vítor 2 (EICV).....	312
Figura 38 – Texto final de Laís (EICL)	319

SUMÁRIO

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO – OBJETO DE ESTUDO E DELINEAMENTO METODOLÓGICO: DESCORTINAMENTOS	17
1.1 Os recortes da pesquisa: um percurso de imersão para o olhar-ausculta	17
1.2 Delineamento metodológico: um percurso de imersão em favor da explicação do objeto em estudo	23
2 “ESTAMOS FORMANDO MÃO DE OBRA”: A COOCORRÊNCIA DE FUNDAMENTOS FILOSÓFICO- EPISTEMOLÓGICOS DISTINTOS EM TENSIONAMENTO COM RESPECTIVOS APROFUNDAMENTOS CONCEITUAIS: REVERBERAÇÕES EMPÍRICAS DE TEOR DOCUMENTAL ..	37
2.1 Os documentos e o campo: a <i>pesquisa como princípio educativo</i> na EJA de Florianópolis/SC, uma ode ao cotidiano e ao local? ..	39
2.2 O protagonismo do estudante como centro do processo educativo: a coocorrência de perspectivas na ênfase no <i>aprender a aprender</i>	74
3 EXACERBAÇÃO DA IMANÊNCIA OPERACIONAL NO PROCESSO EDUCATIVO: A REIFICAÇÃO DO ‘FAZER PESQUISA’	101
3.1 A instrumentalização para o primeiro ciclo de pesquisas: gérmen da <i>reificação</i> do ‘fazer pesquisa’	103
3.2 O cumprimento dos passos anteriores à coleta de dados: a ênfase nas etapas da pesquisa	132
3.3 Ações educativas comprometidas com temas diversos: tangenciamentos do objeto de estudo discente	170

4 “O QUE VOCÊ APRENDEU COM A SUA PESQUISA?” A CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.	207
4.1 “A gente aprende a escrever escrevendo”? Concepções de linguagem que emergem no campo de estudo	209
4.2 A leitura na pesquisa como princípio educativo: ler concebido como verbo sem complemento?	234
4.3 A apropriação conceitual por meio da pesquisa como princípio educativo: enfoque na modalidade escrita da língua como semiose fundante para a formação humana	256
4.3.1 A relação <i>leitura-escritura</i> no campo desta tese: isomorfia entre cópia e pesquisa?	257
4.3.2 <i>Conceitos cotidianos x conceitos científicos</i> : o movimento entre o não saber e o saber na <i>esfera escolar</i> sob o enfoque da <i>educação em linguagem</i>	281
4.3.3 O referendo final da <i>esfera</i> : desafios do espontaneísmo na apropriação da escrita	325
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	339
REFERÊNCIAS	351
APÊNDICES	365
ANEXOS	365

1 CAPÍTULO INTRODUTÓRIO – OBJETO DE ESTUDO E DELINEAMENTO METODOLÓGICO: DESCORTINAMENTOS

*Tenho um segredo a dizer-te
Que não te posso dizer.
E com isto já to disse
Estavas farta de o saber...
(Fernando Pessoa)*

A organização desta tese configura-se de um modo singular na medida em que abrimos mão da divisão que tradicionalmente se coloca neste gênero acadêmico de, primeiramente, apresentar bases teóricas em capítulos anteriores àqueles que são reservados à apresentação da metodologia e à análise dos dados. Afastando-se, pois, dessa configuração, esta tese trará, no seu desenvolvimento, os pressupostos teórico-epistemológicos para a/na análise dos dados, de maneira que teoria e análise não constarão em capítulos separados. Assumindo os riscos de tal conformação, optamos, então, por apresentar, neste primeiro capítulo, o recorte do estudo, com seu objeto, problema de pesquisa e delineamento metodológico. Nos capítulos subsequentes – três capítulos, organizados a partir dos objetivos específicos apresentados na seção a seguir –, serão discutidos e analisados os dados gerados na abordagem empírica, movimento em que faremos emergir o aparato teórico-epistemológico de base, sendo reservado o último capítulo desta tese às considerações finais.

1.1 Os recortes da pesquisa: um percurso de imersão para o olhar-ausculta

A Educação de Jovens e Adultos – doravante, em alternância, EJA – configura uma modalidade com especificidades bastante distintas daquelas dos outros níveis da Educação Básica. As formas como se desenvolveu essa modalidade no Brasil implicaram diversas alterações desde que foi reconhecida, na segunda metade do século XIX (GALVÃO; DI PIERRO, 2007), a importância de alfabetizar aqueles adultos que se encontravam em condição de analfabetismo, principalmente pelas razões implicadas no modelo de sociedade que se consolidava naquele momento histórico, de base industrial (BRITTO, 2003). Passando por períodos em que ensinar na EJA configurava filantropia, até os dias de hoje, em que há uma regulamentação nacional

específica para essa modalidade, fazendo parte da Educação Básica, diversos estudiosos voltaram-se para a questão da educação de adultos no país. A despeito desses e de outros tantos avanços no que respeita aos modos de conceber essa modalidade de educação, parece-nos que ainda hoje ela é um campo que suscita expressivas inquietações.

Muitas das discussões acerca da EJA voltam-se para a compreensão de que há particularidades bastante específicas no público jovem e adulto, que é composto, em sua maioria, do adulto “[...] trabalhador migrante de áreas rurais empobrecidas, com curta passagem pela escola”, e do jovem “[...] com origem urbana e uma experiência escolar mais longa, ainda que frustrada” (BRITTO, 2003, p. 196) – o que une ambos, segundo Britto (2003), é que são oriundos de estratos socioeconomicamente fragilizados e têm restrições de colocação no mercado de trabalho.

Em consonância com esse quadro, parece já consensual que a EJA não pode se configurar como educação voltada para jovens e adultos se trabalhar com a transposição do modelo que atende a crianças ou pré-adolescentes. Nessa direção, entendendo essa modalidade distintamente de perspectivas compensatórias do ‘tempo perdido’, Britto (2003, p. 206-7) defende que importa à educação voltada a esses estudantes privilegiar os temas considerados importantes, prescindindo-se do princípio das disciplinas:

Não há razão objetiva para reproduzir, num processo de educação de adultos [...] a estrutura e os conteúdos de ensino da educação formal regular tradicional. Se outros são os conteúdos possíveis – mesmo considerando os referenciais históricos –, já não há por que sustentar o princípio das disciplinas. [...] Não se trata de negar as áreas de saber, mas de tomá-las como referências possíveis na medida em que avança o próprio processo de estudo.

É na relação com essa perspectiva, pois, que a proposta da *pesquisa como princípio educativo*¹ (DEMO, 2000; OLIVEIRA, 2004) emerge na EJA em Florianópolis/SC, salvaguardada pelos documentos oficiais de nível nacional que estabelecem diretrizes específicas para o

¹ Os conceitos-chave para esta tese aparecerão em itálico, e os demais conceitos serão mantidos apenas com aspas simples.

desenvolvimento dessa modalidade no sistema educacional brasileiro. A apresentação de tais documentos será feita no segundo capítulo desta tese, mas importa antecipar que este modelo de educação no referido município toma como central o desenvolvimento do trabalho escolar a partir dos interesses dos estudantes. Parece-nos, entretanto, a partir de estudos anteriores desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, no âmbito do qual se coloca esta tese, mais especificamente em Chraim (2012), que tais interesses, durante o processo de escolarização que tem por base a *pesquisa como princípio educativo*, tendem a conferir prevalência à individualidade do estudante, atendendo a um gosto pessoal, distintamente de contemplar “[...] tanto os aspectos objetivos – as necessidades e finalidade socialmente estabelecidas – quanto os aspectos subjetivos – as necessidades de cada indivíduo [...]”, como sublinha de Britto (2003, p. 206), sem que sejam confundidos com desejo imediato ou gosto pessoal.

Às muitas inquietações que permeiam o campo da Educação de Jovens e Adultos somam-se aquelas que são de minha² trajetória profissional no campo, a qual se iniciou em 2012 como professora substituta de Língua Portuguesa na EJA de Florianópolis/SC. Ao longo daquele trabalho, do qual me afastei em 2015 para voltar à Academia, pude não só conhecer a fundo – no âmbito de minha ação docente – a proposta de *pesquisa como princípio educativo* – e delinear ações juntamente ao grupo de professores para desenvolvê-la, mas, também, vivenciar questões que parecem ser bastante pertinentes a esse campo. Durante esse meu percurso como docente, diversas inquietações surgiram por conta da complexidade que há no desenvolvimento e na organização da pesquisa sob essa perspectiva educacional. Por não haver planejamentos mais precisos antecedendo a ação pedagógica, tendo em vista que, nessa modalidade, os conteúdos surgiriam a partir dos interesses cotidianos dos estudantes, muitas vezes emergia a tensão entre apropriação ou não, por parte deles, de conhecimentos que extrapolavam seu cotidiano imediato.

Em relação aos usos da língua, questão que desde o início me instigava era haver muitos momentos destinados à *escritura* durante o

² Assumo, nestes parágrafos, a primeira pessoa do singular, tendo em vista a discussão acerca de dados particulares de minha trajetória profissional. Essa assunção ocorrerá também em outras passagens da tese, em atenção a especificidades congêneres do conteúdo em textualização.

processo de pesquisa – em sua maioria consolidada como cópias de livros e de *sites* da internet –, nos quais tendiam a ser reduzidas as intervenções docentes. Questionava-me, então, acerca de os estudantes ampliarem ou não seu repertório de usos da modalidade escrita da língua, já que passavam a maior parte do tempo lendo e escrevendo sem intermediação pedagógica, o que muitas vezes redundava em transcrições sem intervenções docentes, em um processo de *leitura* que, não raro, atinha-se à decodificação.

Desse modo, convergindo com aquelas que são as problematizações teóricas acerca da *educação em linguagem*, a inquietação à qual pretende responder esta tese, relacionada tanto com tal experiência docente quanto com pesquisas anteriores, sobretudo de Chraim (2102), emerge na busca por discutir a apropriação da modalidade escrita da língua – considerada uma concepção de *língua* como implicação semiótica fundante do processo de formação humana – na EJA de Florianópolis/SC, na qual se toma a *pesquisa como princípio educativo*.

Parece-nos relevante, pois, buscar uma compreensão mais efetiva acerca de como se dá essa apropriação partindo-se de interesses cotidianos discentes, processo proposto na opção de se assumir a *pesquisa como princípio educativo*. Trata-se, porém, de uma busca que não toma a descrição de percursos e processos como propósito finalístico; toma-a, sim, como instrumental para uma tentativa de explicação de tais percursos e processos, o que requer o estabelecimento de relações entre fundamentos filosófico-epistemológicos, filiações teóricas e encaminhamentos metodológicos em se tratando da *pesquisa como princípio educativo*.

Posto isso, importa considerar que, vinculada à área da Linguística Aplicada, esta tese traz contornos bastante específicos do campo da Educação, e o tratamento que será dado à *linguagem* não se consubstanciará em tomá-la como objeto de ensino, tendo em vista que o próprio campo deste estudo delinea-se de modo que os processos de ensino e aprendizagem não são planejados a partir de objetos culturais selecionados *a priori*. Desse modo, por se configurar a Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC por meio da *pesquisa como princípio educativo*, na qual não há uma disciplina ocupada por colocar em foco as especificidades conceituais em torno da língua, compreendemos que o movimento mais profícuo é tomar a *linguagem* nos processos mesmos que são constitutivos do campo. Assim, em se configurando a partir da pesquisa, essa EJA não torna a *língua* objeto de

ensino, destarte, as problematizações aqui desenvolvidas também não a tomam desse modo. A *língua*, concebida como implicação semiótica fundante do processo de formação humana, coloca-se, pois, como central para que o próprio processo de pesquisa se desenvolva, e é a partir dessa perspectiva que se empreendem nossas análises. Ao longo das pesquisas, os estudantes da EJA campo deste estudo são chamados a lidar com a modalidade escrita da língua, por meio dos processos de *leitura* e *escritura*, e compreendemos que há de se colocar em foco a *pesquisa como princípio educativo*, então, a partir dos seus fundamentos filosófico-epistemológicos, para que esse lidar com a materialidade do texto no processo educativo com esses contornos tenha, assim, um tratamento analítico-crítico robustecido. Um descortinamento da superfície, em nossa compreensão, é possível somente a partir do desvelamento daqueles que são os alicerces dessa mesma superfície.

Assim, tendo presente essa discussão preliminar acerca da *pesquisa como princípio educativo* na Educação de Jovens e Adultos no município de Florianópolis/SC, a questão geral que se estabelece para este estudo é: **Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, modalidade na qual se assume a *pesquisa como princípio educativo*, que relações é possível estabelecer entre (i) filiações filosófico-epistemológicas – e teorias derivadas dessas filiações – inferíveis nessa assunção e (ii) apropriação da escrita³ por parte dos estudantes, concebida a *língua* como implicação semiótica fundante do processo de formação humana?**

Fomos à campo, para o estudo desta tese, na ciência de que a EJA é tema de diversas produções científicas no Brasil, bem como a *pesquisa como princípio educativo*, entretanto são poucos os estudos que discutem tal *princípio educativo* nesta modalidade específica de ensino, o que nos leva a compreender que o modo como Florianópolis/SC delinea a EJA traz contornos singulares em relação à organização dessa modalidade em outras redes de ensino do país. Entendemos, assim, que o objeto de estudo que compõe a presente tese constitui um recorte ainda não aprofundado efetivamente: a *pesquisa como princípio educativo* na Educação de Jovens e Adultos, no que se

³ Compreendemos por *apropriação da modalidade escrita da língua*, para as finalidades desta tese, os processos de formação para a *leitura* e para a *escritura* de textos, sobretudo em *gêneros do discurso secundários*, o que será precisado no corpo da tese.

refere especificamente à apropriação da modalidade escrita, concebida a *língua* como implicação semiótica fundante do processo de formação humana.

Em se tratando de tais abordagens já levadas a termo, encontramos, no Banco de Tese da CAPES, uma referência que tributamos especialmente relevante mencionar aqui: pesquisa de Lima (2011), que analisou situações bilíngues – o espanhol como língua estrangeira – nas práticas desenvolvidas no contexto da *pesquisa como princípio educativo* no município de Florianópolis/SC. A escassez de estudos que tratam deste tema – *pesquisa como princípio educativo* na EJA – no todo do vasto campo da EJA aponta para a inferência de que a capital de Santa Catarina possivelmente empreenda uma proposta bastante particular em relação a outros modelos de Educação de Jovens e Adultos que são desenvolvidos no Brasil, grande parte deles com um programa delineado de modo que cada “[...] semestre corresponde a um ano de escolaridade, mantendo-se os mesmos conteúdos programáticos e os mesmos procedimentos de ensino [...]” (BRITTO, 2003, p. 202).

Delimitado tal objeto de estudo e compreendendo o traçado do objetivo geral de pesquisa como estreitamente relacionado à questão geral de pesquisa, o objetivo geral que se coloca para esta tese é **relacionar, sob um enfoque explicativo-causal, (i) filiações filosófico-epistemológicas e teorias delas derivadas em se tratando da adoção da *pesquisa como princípio educativo* na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC e (ii) conformações da atuação discente no que concerne à apropriação da modalidade escrita, concebida a *língua* como implicação semiótica fundante do processo de formação humana.** Para tanto, os objetivos específicos foram assim colocados: (i) caracterizar a *pesquisa como princípio educativo*, inferindo seus fundamentos filosófico-epistemológicos e conceitos derivados desses fundamentos; (ii) (re)conhecer representações e interpretações que os *interactantes* enunciam acerca da *pesquisa como princípio educativo*; e (iii) compreender como a modalidade escrita da língua é agenciada, na *pesquisa como princípio educativo*, em favor do processo de formação humana.

Importa sublinhar que a presente tese não tem como foco ater-se a uma descrição do campo de estudo; descrever é tomado por nós como condição para buscar explicar o objeto de estudo. Assim, em que pese uma possível compreensão inicial de que se trata de mais um estudo descritivo sobre a instituição escolar, em nosso caso, diferentemente, é

uma descrição que busca discutir inferências causais que têm sido feitas a partir de teses e dissertações de nosso Grupo de Pesquisa e de minha atuação docente no que concerne às relações possíveis entre fundamentos filosófico-epistemológicos da *pesquisa como princípio educativo* e especificidades de uma maior ou menor apropriação da modalidade escrita da língua, considerados esses fundamentos. Esperamos, pois, que este estudo possa acrescentar na produção de inteligibilidades que contribuam não somente para a literatura da área e para os estudos em EJA no país, mas, principalmente, para que as discussões aqui empreendidas tornem-se de interesse no percurso de aprimoramento da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC, de forma que se atinjam os objetivos estabelecidos pela legislação vigente que será apresentada no capítulo seguinte a este. E, mais do que isso, para além do desiderato legal: que efetivamente nos aproximemos de uma formação humana que se queira integral.

1.2 Delineamento metodológico: um percurso de imersão em favor da explicação do objeto em estudo

Os procedimentos metodológicos desta pesquisa foram delineados de maneira a dar conta daquele que é nosso objeto de estudo, já que entendemos, tal qual coloca Minayo⁴ (2014, p. 54), que “[...] o método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador”. Para isso, empreendemos um percurso que facultasse a imersão no campo em questão, a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC⁵, a qual, como já apontado, foi também campo de

⁴ Ao nos valermos dessa autora como ancoragem na discussão em torno dos procedimentos metodológicos, estamos cientes do risco em torno da prevalência a uma referência única. Compreendemos, no entanto, que a interlocução com ela é coerente com o movimento que propomos, e assumimos tal risco.

⁵ Importa ressaltar que a imersão em campo somente se deu após a aprovação do projeto desta pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. Juntamente ao projeto, foi anexada a autorização para entrada em campo enviada pela Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Educação Continuada), após análise e aprovação por parte do Departamento de Educação de Jovens e Adultos do referido município. Tais documentos podem ser visualizados nos Anexos A e B desta tese.

experiências anteriores não só por meio de vivências em/de nosso Grupo de Pesquisa, mas principalmente pelo exercício na docência nessa modalidade de educação. Assim, há uma historicidade na relação com a EJA, e certamente essa historicidade se deixou ver durante este estudo.

Quanto ao desenho desta seção, importa registrar nossa opção por apresentar o percurso da geração de dados tendo as etapas de desenvolvimento da pesquisa como orientadoras da textualização estrita, evitando o tradicional seccionamento em tipificação de pesquisa, campo e *interactantes*, instrumentos de geração de dados e diretrizes de análise. Esses componentes todos estão devidamente anunciados ao longo da seção, mas como constituintes do percurso de pesquisa em suas diferentes etapas.

Assim considerando, o início do percurso exigiu um recorte do campo, já que ele se coloca de forma bastante ampla – no município de Florianópolis/SC há oito núcleos de EJA espalhados por distintas regiões, além dos dezenove polos que são de responsabilidade desses núcleos⁶ –; o núcleo central é aquele que selecionamos para nossa imersão. Tal escolha se deu por sua localização geográfica, de modo que são atendidos, assim, estudantes originários de diferentes bairros da Grande Florianópolis, sujeitos que se movem e vivem no centro da capital de Santa Catarina. Outro critério é tratar-se de um núcleo estranho a mim, porque não tive com ele nenhum tipo de relação ao longo de minha trajetória de docência na EJA local, o que, em perspectiva, favorece meu exercício de abertura para a alteridade. Dado tratar-se de um núcleo que tem funcionamento matutino, vespertino e noturno, com diferentes turmas, optamos por interagir com estudantes de uma turma do segundo segmento do período da noite, possivelmente aquele que abrange o público mais característico da EJA, os trabalhadores jovens e adultos que, ao final da rotina diária laboral, vão à escola. Além da turma que acompanhamos, há no campo deste estudo mais uma turma de segundo segmento e outra de primeiro segmento⁷.

Nesse campo, então, o estabelecimento de relações interpessoais precisou também ser recortado, de maneira a definir quem

⁶ Fonte: Prefeitura Municipal de Florianópolis. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=eja+++educacao+de+jovens+e+adultos&menu=4&submenuid=139>. Acesso em: 24.08.2018.

⁷ O primeiro segmento corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, portanto voltado à alfabetização; o segundo segmento corresponde aos anos finais – sexto ao nono ano.

seriam os sujeitos *interactantes*⁸ de pesquisa, pois, em se tratando da delimitação do campo, impôs-se também a determinação do número de *interactantes*. Assim, nesse delineamento, o estudo foi desenvolvido inicialmente com seis *interactantes*, mas com a previsão inicial de que a análise dos dados seria restrita a quatro deles – tal previsão deveu-se à conhecida grande flutuação de presença dos estudantes de EJA, que, por demandas pessoais e laborais, frequentemente se ausentam do espaço escolar, e, pelas mesmas razões, muitos deles desistem de frequentá-lo, retornando em outros momentos⁹.

Essa especificidade implicou o zelo na antevisão de eventual desistência de *interactantes* selecionados para a pesquisa, daí a margem de seis sujeitos, para a prospecção efetiva de quatro *interactantes*. Essa previsão confirmou-se, já que durante o ciclo de pesquisas que acompanhamos, três dentre esses sujeitos se evadiram da escola – essa questão será retomada nos capítulos em que analisaremos os dados gerados, nos quais focalizaremos também *eventos* de que participaram esses *interactantes*. Isso posto, importa sublinhar que, dentre os seis sujeitos, pudemos acompanhar em todas as etapas de pesquisa somente três deles, de maneira que nossas interações com os outros três se deram mais pontualmente, conforme apontaremos nos capítulos seguintes desta tese. Assim, a despeito da previsão inicial de fechamento do processo com quatro estudantes, optamos por trazer os diferentes dados gerados na relação com o total desses *interactantes*, seis, por entendermos relevantes as ações nas quais eles se envolveram relacionadas aos *eventos* que serão foco de nossa análise.

Quanto ao critério para a escolha desses seis sujeitos, mantivemos um grupo misto em relação à idade e ao gênero¹⁰. Apesar de essas distinções não serem um elemento relevante para o recorte deste estudo, é pertinente considerar a realidade na EJA, que é

⁸ Como registraremos à frente, *interactante* é diretriz de análise dos dados, daí a escolha do termo em lugar de *participantes de pesquisa*.

⁹ Em Chraim (2012) tratamos de questões tais.

¹⁰ Em estudos de nossa área, o termo ‘gênero’ é conceitualmente marcado em razão das teorias sobre *gêneros do discurso*. Para as finalidades desta tese, como temos feito em nosso Grupo de Pesquisa, quando o substantivo é usado sem a locução adjetiva e sem itálica corresponde a ‘gênero’ como feminilidade/masculinidade/transgenericidade e afins, o que é de ocorrência rara, dado que questões vinculadas ao conceito de ‘identidade’ não ocupam esta tese dada a natureza de seu objeto de estudo.

constituída de turmas mistas para adolescentes, adultos e idosos, homens e mulheres, com diferentes faixas etárias. Não foi especificidade da pesquisa, pois, ter *interactantes* de diferentes faixas etárias, bem como não o foi ter *interactantes* homens e mulheres, no entanto vemos o campo constituído desse modo, com salas de aula mistas no que se refere à idade e ao gênero, e buscamos manter essa heterogeneidade. Isso vai ao encontro da discussão de Minayo (2014) sobre a representatividade dos grupos sociais nas falas dos sujeitos, na qual a autora aponta para balizamentos que se constituem como parâmetros para as compreensões em torno da complexidade da realidade social; dentre tais parâmetros, estão a idade e o gênero. De todo modo, esse cuidado foi tomado à guisa de zelo metodológico e não por razões de filiação epistemológica.

Assim, contamos com três *interactantes* que participaram de todas as etapas previstas neste estudo, dos quais pudemos, a partir das entrevistas sobre as quais discorreremos mais adiante, conhecer suas particularidades, e mais três *interactantes* que, em razão da evasão, não puderam ser entrevistados, sendo, pois, as especificidades em torno da sua historicidade desconhecidas por nós. A seguir, listamos, então, os *interactantes* com quem se deu nossa interação, em maior ou menor grau de aprofundamento:

- a) Laís: mulher, 50 anos, natural de Lauro Müller/SC. Estudou até a quarta série, em uma escola rural, e se evadiu então da escola para trabalhar com a família em uma plantação de fumo.
- b) Natália: mulher, 17 anos, natural de Pelotas/RS. Evadiu-se da escola no nono ano, por conta de uma greve discente, após ter reprovado em seriações escolares.
- c) Vítor: homem, 17 anos, natural de Florianópolis/SC. Evadiu-se da escola no oitavo ano por migração municipal.
- d) Dorval: homem, com idade na faixa etária entre 45 e 55 anos. Evadiu-se da EJA antes da etapa da entrevista respectiva a esta tese.
- e) Gael: homem, com idade na faixa etária entre 25 e 35 anos. Evadiu-se da EJA antes da etapa da entrevista respectiva a esta tese.
- f) Zilá: mulher, com idade na faixa etária entre 20 e 30 anos. Evadiu-se da EJA antes da etapa da entrevista respectiva a esta tese.

Em relação aos desdobramentos desse processo de imersão, o primeiro deles diz respeito ao objetivo específico de caracterização da *pesquisa como princípio educativo*, de seus fundamentos filosófico-epistemológicos e teorias derivadas e, para isso, anteriormente à imersão no espaço, realizamos uma etapa de pesquisa documental, na busca por uma compreensão mais ampla dos documentos constitutivos do campo, denominados – para as finalidades desta tese – de ‘documentos secundários’¹¹, os quais serão apresentados em capítulo subsequente a este. A partir dessa imersão, pudemos relacionar tais documentos com os ‘documentos primários’, compreendidos – também para as finalidades desta tese – como aqueles por meio dos quais se gesta a relação didático-pedagógica entre professores e estudantes – ‘cadernos de pesquisa’, diários¹², HPEs¹³, cartazes e afins. Os ‘documentos primários’ foram, pois, questão capital, e serão analisados, com a profundidade para a qual nos convocam, nos capítulos seguintes desta tese.

Assim, na primeira etapa de imersão, cuja duração foi respectiva ao início, ao desenvolvimento e à finalização do percurso de pesquisa realizado pelos *interactantes* envolvidos nesta tese, etapa que, em razão da greve dos servidores da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC, estendeu-se por quase quatro meses, sobressaiu-se a *observação participante* com produção de *notas de campo* como

¹¹ Com base em Yin (2005), compreendemos como ‘documentos secundários’ aqueles já publicizados e reconhecidos institucionalmente; e, como ‘documentos primários’ aqueles produzidos por nós no campo de pesquisa, a exemplo de fotografias de atividades escolares e itens afins e, ousando ir além, neles incluímos transcrição de entrevistas e notas de campo; a lógica dessa inclusão será apresentada mais à frente.

¹² O diário constitui-se como um pequeno caderno que é entregue a todos os estudantes, individualmente, no qual são registrados diferentes textos, os quais recebem retorno por parte da *esfera* por meio de comentários – durante a imersão no campo, os educandos foram convidados a escrever sobre aspectos pessoais, mas também, a utilizar o diário para registro acerca do andamento da pesquisa e para comentar discussões desenvolvidas em sala de aula.

¹³ HPE é a sigla para Hora de Produção Externa, que configura as produções realizadas pelos estudantes em períodos extraescolares – são considerados desenhos, textos em diferentes gêneros, cálculos matemáticos e afins. É contabilizado o número de horas durante o qual aparentemente o estudante produziu a HPE, a ser acrescentado às suas horas mensais de presença na escola.

importante estratégia metodológica nossa para “[...] compreensão da realidade empírica” (MINAYO, 2014, p. 274), a partir da qual nos aproximamos dos *interactantes*. Durante esse tempo, acompanhamos cotidianamente as atividades desenvolvidas no núcleo de EJA campo deste estudo e, mais de perto, acompanhamos os *interactantes* nele envolvidos. A convivência com tais estudantes é constitutiva da imersão, já que, como coloca Minayo (2014, p. 282), “[...] é preciso considerar a observação participante como um processo construído duplamente pelo pesquisador e pelos atores sociais envolvidos”.

O instrumento metodológico de que nos valem ao longo da *observação participante* – sustentada por ampla pesquisa documental de modo a registrar em detalhes conteúdos de interações pedagógicas e desdobramentos afins – foi o *diário de campo*, no qual registramos o que foi observado, com impressões pessoais, “[...] resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores [...]” (MINAYO, 2014, p. 295). Após essa primeira etapa, então, colocou-se como relevante a convivência diretamente posta com os *interactantes*, organizada por meio de *entrevistas* – como já exposto, dessa etapa participaram somente três dos seis *interactantes* que acompanhamos, por razão da mencionada evasão.

As *entrevistas*, as quais entendemos, a partir de Minayo (2014), como “conversas com finalidade”, foram realizadas individualmente com cada *interactante* – importa ressaltar, no entanto, que elas não tiveram como objetivo a obtenção de um referendo deles em relação à nossa compreensão, pois consideramos que o tipo de pesquisa que fazemos é aquela que produz objetos culturais (com base em LOWY, 2007 [1987]) – neste caso, de conformação explicativo-causal. Essa relação com os *interactantes* de maneira mais pontual nas *entrevistas* teve como objetivo compreender sob que representações e interpretações a *pesquisa como princípio educativo* é concebida por eles no desenvolvimento do percurso educativo da EJA. Importa, no entanto, a reiteração de que as respostas derivadas desse percurso convergem para a resposta à questão geral de pesquisa – com tal organização, buscamos suscitar um olhar exotópico sobre o nosso próprio ponto de vista, colocando em cotejo diferentes compreensões acerca do recorte deste estudo.

Imergimos em campo já com essas *entrevistas* delineadas em linhas gerais, mas, na imersão propriamente dita, eliciaram-se questões que se mostraram mais profícuas para abordagem das vivências dos

interactantes na EJA, configurando-se como desenho final o que consta no Apêndice A. Sobre esse instrumento de geração de dados, podemos classificá-lo, a partir de Minayo (2014), como *entrevista semiestruturada*, em que há um roteiro delineado *a priori*, mas sem prever uma interlocução fechada nas suas questões. Assim, no momento da *entrevista*, as questões serviram como guia, já que, como coloca a autora, “[...] a ordem dos assuntos tratados não obedece a uma sequência rígida e, sim, é determinada frequentemente pelas próprias preocupações, relevâncias e ênfases que o entrevistado dá ao assunto em pauta” (MINAYO, 2014, p. 265).

A partir das etapas metodológicas expostas até aqui, foi gerado um conjunto de dados, o qual exigiu um percurso analítico cujo delineamento vai ao encontro do movimento que temos consolidado em nosso Grupo de Pesquisa, especialmente a partir de Correia (2017). Para tal percurso analítico comprometido com o todo dos dados gerados, valemo-nos – em ressignificação nossa – das Diretrizes de Análise desenvolvidas nesse nosso Grupo, as quais têm em Correia (2017), reiteramos, a convalidação. Essas Diretrizes facultam a análise de processos de formação relacionados à apropriação da modalidade escrita da língua, sob o ponto de vista histórico-cultural, com ênfase nas proposições vygotskianas¹⁴, procurando, assim, lidar “[...] com o movimento dinâmico-causal de mudança da conduta e entender as razões pelas quais ele se institui. Levando isso em consideração, no processo de análise dos dados, a descrição importa como base para explicação” (CORREIA, 2017, p. 266).

A unidade analítica nessas Diretrizes é o *evento*, que, em atenção ao que explica Correia (2017, p. 264), conforma-se como

[...] interações sociais com ênfase na apropriação do conhecimento por meio da escrita. É tomado como unidade operacional do processo analítico, a partir da qual a historicização dessas relações e o movimento de mudança da conduta podem ser inferidos a partir dos constituintes *cronotopo, esfera da atividade humana, interactantes* e

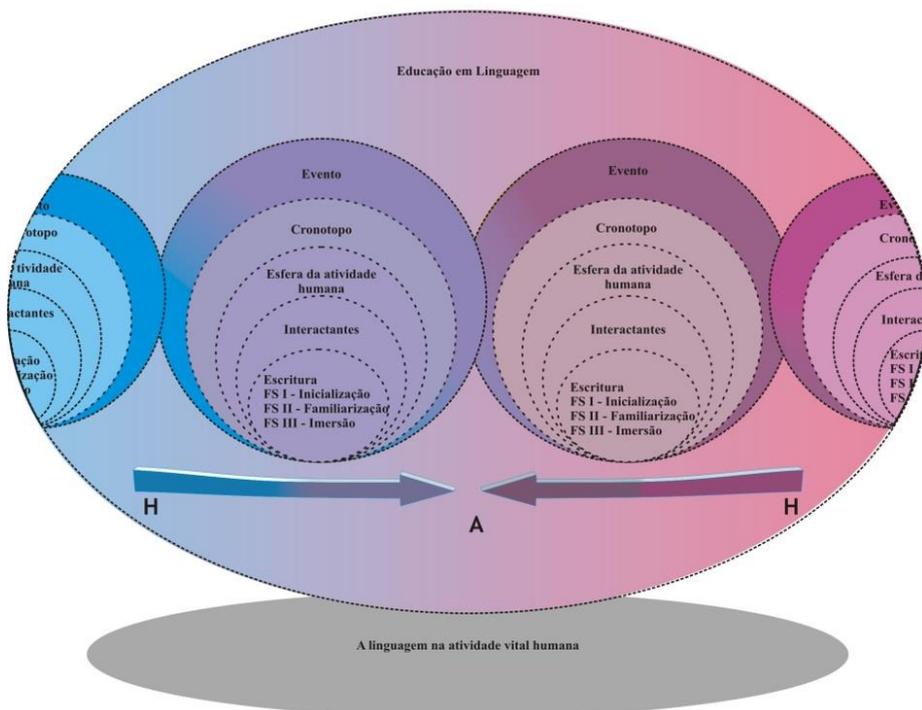
¹⁴ Nossa opção por utilizar a grafia ‘vygotskiano’ se dá em razão da fidelidade à tradução consultada para esta tese, a qual grafa o nome do autor como Vygotski.

escritura/enunciado, os quais são condição para a explicação dos desempenhos pontualmente descritos.

Sublinhamos, entretanto, que, conforme vimos discutindo em nosso Grupo de Pesquisa, importa que a lógica à qual essas Diretrizes se submetem é de que atenda aos estudos – teses e dissertações do Grupo – , e não o contrário, de modo que, a partir do delineamento do objeto de cada estudo, ela possa ser ressignificada a fim de que se preste a servir às respectivas análise, sob o zelo de que cada ressignificação não coloque em xeque os fundamentos sob os quais tais Diretrizes se delineiam. Esse foi, então, o movimento ao qual nos propusemos – em atendendo aos objetivos desta tese, reconfiguramos pontualmente as mencionadas Diretrizes, a partir de Correia (2017), de modo a atender as especificidades do presente estudo.

Antes, porém, de apresentarmos nossa mencionada ressignificação, importa registarmos em que consistem tais Diretrizes de Correia (2017) a seguir.

Figura 1 – Diretrizes analíticas de Correia (2017)



Fonte: Correia (2017)

Nessa proposta de Correia (2017), os *eventos* – cada um dos quatro círculos que aparecem representados – são formados por quatro constituintes: *cronotopo*, *esfera da atividade humana*, *interactantes* e *escritura*. Este último constituinte, *escritura*, faz-se de três *focos de saliência* (FS I; FS II; FS III), dispostos em gradação: da inicialização na *esfera*, para a *familiarização* com a *esfera* até a *imersão* na *esfera*, de modo que a *escritura* facultaria inferirmos saliências indiciadoras de uma progressiva autorregulação da conduta discente em se tratando das apropriações dos objetos culturais em estudo nas *esferas* educacionais.

Quanto à paleta de cores, os *eventos* – na Figura 1 anterior representados apenas quatro deles, mas podendo se tratar de um número maior ou menor – historicam um movimento dinâmico-causal – daí a representação horizontal sob forma circular – que vai das bordas laterais

para o centro, sendo respectivos ao movimento da heterorregulação da conduta (o professor ensinando ao estudante) até a autorregulação da conduta (o estudante tendo se apropriado do conhecimento) – o centro de convergência das setas na Figura 1. A associação dessa paleta de cores com o movimento das setas que ancoram os *eventos* busca representar como a dicotomia inicial das cores – cores diferentes nas extremidades – converge para uma síntese dessas mesmas cores, alusiva ao fecho do movimento: quando a autorregulação da conduta discente se consolida, isso no centro da imagem.

Tendo presente, porém, que nosso objetivo geral de pesquisa, em correspondência com a questão geral de pesquisa, não é o estudo do processo de autorregulação da conduta discente em si mesmo, mas relações entre (i) fundamentos da *pesquisa como princípio educativo* e (ii) *atuação discente na escritura* – concebida a *língua* como implicação semiótica fundante da formação humana –, importa ressignificar Correia (2017) em favor do objeto desta tese, e isso exige o seguinte percurso:

- (i) É mantido o *evento* como unidade analítica, conformado pelos quatro constituintes tais quais em Correia (2017).
- (ii) Logo, assume-se:
 - a) cada interação com cada qual dos ‘documentos secundários’ do campo de pesquisa compõe um *evento*;
 - b) cada cena vivenciada em campo com produção de *nota em diário de campo* compõe um *evento*;
 - c) cada *entrevista* com cada um dos *interactantes* compõe um *evento*.
- (iii) Vivenciado e catalogado cada *evento* individual, debruçamo-nos sobre seu conteúdo na busca de compreender regularidades que neles se eliciavam, porque seria pouco produtiva uma análise de cada *evento* em si mesmo, o que daria prevalência à dimensão descritiva e não à dimensão explicativa desta tese.
- (iv) Dessa compreensão, resultou a integração do todos dos *eventos* vivenciados em três grandes grupos, nomeados respectivamente como *Eventos Integrados A* (sigla: EIA), *Eventos Integrados B* (sigla: EIB) e *Eventos Integrados C* (sigla: EIC).

À luz de Correia (2017), entendemos possível essa reunião em tríade do conjunto de *eventos* vivenciados ao longo do processo de imersão em campo, porque, embora haja reconhecidas mudanças no

cronotopo de um *evento* para outro, o que inviabilizaria sua reunião nos *Eventos* dessa tríade, compreendemos que essas mudanças podem ser tomadas como um *continuum*, já que o conteúdo dos *eventos* mantém entre si um indiscutível enovelamento. Assim, os reuniremos na mencionada tríade, mas com distinções internas, a exemplo de EIAP – *Eventos Integrados A* no que concerne ao meu estudo, Pesquisadora, dos documentos; EIBN – *Eventos Integrados B* no que concerne à entrevista com Natália sobre o enfoque dos *Eventos Integrados B* – essas distinções serão precisadas no início do próximo capítulo tendo em vista a que cada *interactante* corresponderá uma letra diferente.

Quanto à lógica subjacente a essa integração, ei-la:

- (i) Cada um dos *Eventos Integrados* ancora um argumento analítico em defesa da tese para a qual converge este estudo.
- (ii) Os *Eventos Integrados A* instigam ao seguinte argumento: no campo de pesquisa coocorrem/suscitam-se fundamentos filosófico-epistemológicos distintos e, por implicação, bases teóricas distintas, com ausência de aprofundamentos conceituais respectivos a cada qual das bases em coocorrência.
- (iii) Os *Eventos Integrados B* instigam ao seguinte argumento: no campo, entendemos haver o que chamaremos ao longo do texto de *reificação* do ‘fazer pesquisa’.
- (iv) Os *Eventos Integrados C* instigam ao seguinte argumento: a materialização escrita do processo de pesquisa por parte dos *interactantes* coloca em xeque a históriação de um percurso semiótico que contribua efetivamente para a formação humana.

Cada um desses três argumentos compõe cada um dos próximos capítulos desta tese: o primeiro argumento é foco do Capítulo 2, o segundo argumento é foco do Capítulo 3, e o terceiro argumento é foco do Capítulo 4. **Esses três argumentos convergem, assim, para a seguinte explicação, síntese da resposta à questão geral de pesquisa: a reificação do ‘fazer pesquisa’ é implicação da coocorrência de fundamentos teórico-epistemológicos distintos e da abreviação conceitual a eles respectiva e coloca em xeque uma históriação semiótica escrita que efetivamente concorra para a formação**

humana. Essa tese será defendida ao longo dos próximos capítulos.

Isso posto, a Figura 2 à frente redesenha pontualmente Correia (2017) fazendo-o servilmente ao objeto desta tese; logo, nela, o concurso dos *Eventos Integrados* – paleta de cores que se fundem –, diferentemente de Correia (2017), não é para a autorregulação da conduta discente, mas para a defesa da mencionada tese em curso aqui.

Registrado esse percurso, importa, enfim, mencionar os quatro constituintes de cada *evento* – *cronotopo*, *esfera*, *interactante* e *enunciado*:

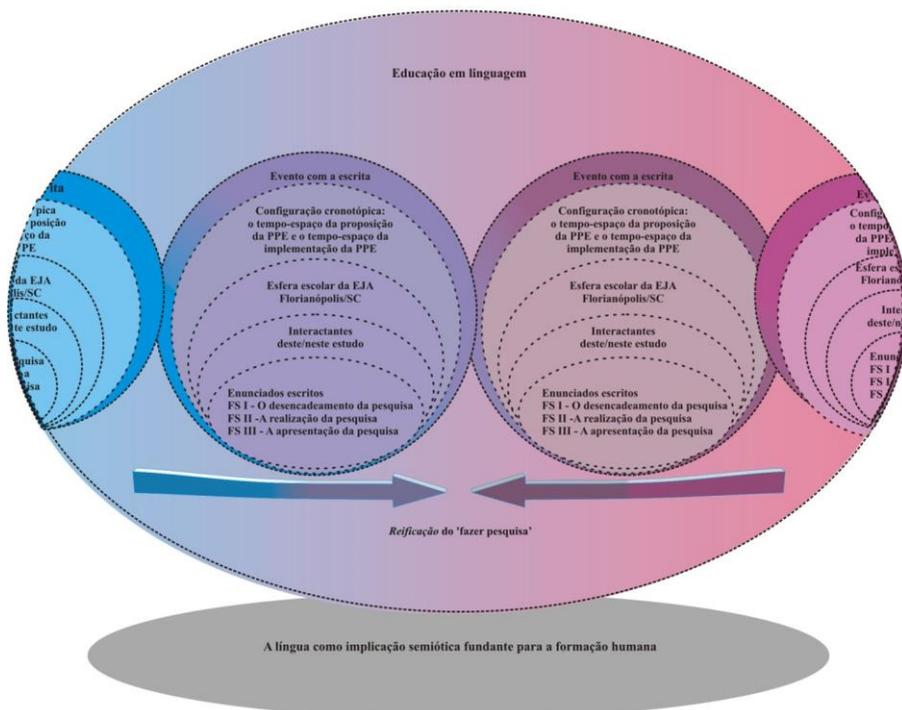
- (i) Em se tratando do *cronotopo*, procuramos capturar as relações tempo-espaço no imbricamento das proposições documentais acerca da *pesquisa como princípio educativo* – na Figura 2 a seguir, abreviamos como PPE – e da implementação dessas mesmas proposições no campo desta tese.
- (ii) No que tange à *esfera da atividade humana*, mantemo-nos na *esfera escolar* respectiva à EJA de Florianópolis/SC.
- (iii) No que concerne aos *interactantes*, tomamos os mencionados seis estudantes do núcleo da EJA em foco – já apresentados anteriormente –, com remissões de fundo a outros *interactantes*, tomados pela via indireta da narrativa das notas de campo sob meu filtro enunciativo – não os tomamos como *interactantes* diretos¹⁵.
- (iv) Com relação à *escritura*, concebemo-la quer pela escritura documental secundária – os documentos da área –, quer pela escritura documental primária – as produções dos estudantes *interactantes* deste estudo –, quer pela conversão da oralidade em escritura na via de *notas de*

¹⁵ Quando se tratar de *interactantes* tidos como indiretos – docentes, gestores e afins –, manteremos a designação sob a forma de *esfera/esfera escolar* ou, ainda, sob forma de nominalização genérica ou de impessoalidade, em razão exatamente dessa condição que adjetivamos como ‘indireta’, o que decorre de nosso enfoque estar na *esfera* e nos estudantes e não nos professores e nos gestores. Compreendemos, pois, que é a partir do que se coloca na *esfera* que as ações dos professores se delineiam – a opção, então, por esse registro na textualização aponta o interesse em referenciar essa *esfera*, sendo a *pesquisa como princípio educativo* o seu modo organizativo, não nos ocupando, assim, a unicidade de cada um dos docentes que estão envolvidos nessa *esfera*, o que, seguramente, pode vir a ser de substantivo interesse de pesquisas outras que venham a ser realizadas nesse campo de estudo.

campo. Ainda aqui, os focos de saliência – FS na Figura 2 a seguir – capturam o movimento dinâmico-causal; FS I: a apresentação aos estudantes da pesquisa; FS II: a realização discente da pesquisa; FS III: a apresentação discente dos resultados da pesquisa.

Segue, pois, a Figura 2¹⁶ que reconfigura Correia (2017):

Figura 2 – Diretrizes de análise



Fonte: Geração de dados da autora

Consideramos, pois, que as compreensões produzidas com vistas às explicações que buscamos, as quais serão discutidas nos capítulos seguintes desta tese, poderão ser fecundas não só para o aprofundamento dos estudos em torno da *pesquisa como princípio*

¹⁶ Esta Figura 2 encontra-se em tamanho maior no Apêndice B.

educativo e da apropriação da modalidade escrita da língua – concebida a *língua* como implicação semiótica fundante do processo de formação humana –, quando da assunção dessa pesquisa como base, mas sobretudo para o campo da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

2 “ESTAMOS FORMANDO MÃO DE OBRA”: A COOCORRÊNCIA DE FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-EPISTEMOLÓGICOS DISTINTOS EM TENSIONAMENTO COM RESPECTIVOS APROFUNDAMENTOS CONCEITUAIS: REVERBERAÇÕES EMPÍRICAS DE TEOR DOCUMENTAL

*Tens um livro que não lês,
Tens uma flor que desfolhas;
Tens um coração aos pés
E para ele não olhas.
(Fernando Pessoa)*

A proposta da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC apresenta, como já explicitado no capítulo anterior desta tese, características bastante distintas daquelas do modelo que se consolidou na maior parte do país para essa modalidade educacional: o supletivo, que é, de acordo com Britto (2003, p. 202), a versão mais dominante, “[...] em que se encontra uma espécie de currículo oficial condensado e facilitado [...]”.

Diferentemente do supletivo, pois, que tende a se estruturar pelos anos escolares e seus respectivos conteúdos, a EJA campo deste estudo se organiza a partir da *pesquisa como princípio educativo*. Para que se compreenda de que forma foi desenvolvida essa proposta e, em convergência com esse propósito, para que seja desenvolvida uma discussão em torno de bases filosófico-epistemológicas da ação educativa – no presente caso, o que entendemos ser uma coocorrência de distintos fundamentos para tal –, serão analisados, neste capítulo, documentos que legislam sobre a EJA em contexto nacional e municipal – ‘documentos secundários’¹⁷ –, bem como percursos inferíveis para a implementação da *pesquisa como princípio educativo* no campo a que corresponde este estudo, em compreensões nossas derivadas das interações que mantivemos nesse/com esse mesmo campo – ‘documentos primários’.

Para tanto, todo o percurso deste capítulo será organizado pela via dos *Eventos Integrados A* – unidade de análise que ressignificamos a partir de Correia (2017), conforme anunciado no capítulo anterior –, os quais levam às considerações em torno do que compreendemos como a

¹⁷ Reiteramos ser essa categorização ‘primários/secundários’ derivada de Yin (2005).

coocorrência suscitada a partir dos distintos fundamentos filosófico-epistemológicos que ancoram a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC. Tal qual mencionado no capítulo anterior, é importante reiterar que organizamos os capítulos de modo a haver maior focalização de cada um dos *Eventos Integrados* em cada um dos capítulos, o que não significava isomorfia entre *Eventos* e capítulos, considerando que todos os três *Eventos Integrados* perpassam, de algum modo, toda a tese, já que são intrinsecamente relacionados entre si. O que ocorre é que, neste capítulo, damos proeminência aos *Eventos Integrados A* e, nos próximos dois capítulos, respectivamente, damos proeminência aos *Eventos Integrados B* e aos *Eventos Integrados C*, mantendo, porém, salvaguardada a intrínseca relação entre eles ao longo de toda a tese.

Assim, reafirmamos que a análise dos *Eventos Integrados A* implicará discussão do teor de documentos oficiais e de publicações dos autores que propõem a *pesquisa como princípio educativo* nesse campo de tese – ‘documentos secundários’ –, no que incluímos representações acerca de tais implicações inferíveis nos *interactantes* de pesquisa – registrados sob forma de ‘documentos primários’. Ao nos debruçarmos, então, sobre os documentos, em interação com os respectivos autores, no cruzamento *cronotópico* relativo tanto à produção de tais documentos quanto à produção desta tese, nosso enfoque será nos fundamentos filosófico-epistemológicos que sustentam a *pesquisa como princípio educativo*, de modo a lidar com eles para aprofundar a coocorrência que entendemos inferível nesses fundamentos no que se refere à EJA de Florianópolis/SC.

Por conta disso, é preciso explicitar que os *Eventos Integrados A*, quer tangentes aos ‘documentos secundários’, quer tangentes às vivências em campo registradas sob forma de ‘documentos primários’ conformam-se como *eventos* distintos, tendo em vista que têm características *cronotópicas* distintas e *interactantes* também diferentes (CORREIA, 2017). Assim, apontaremos, ao longo do texto, especificidades de cada *evento* ao qual nos referimos, importando, no entanto, compreendê-los a partir da sua integração. Em nome da clareza, retomamos menção do capítulo anterior e detalhamos:

- a) quando da minha interação com os documentos e seus autores, a referência será a mim, como pesquisadora (P) – por exemplo: (EIAP) designará os *Eventos Integrados A* no tratamento documental dado por mim, pesquisadora;

- b) quando o *evento* constituir-se como um recorte da interação com os *interactantes* a referência será a eles, *interactantes* (Laís; Natália; Vítor; Dorval; Zilá, Gael) – por exemplo: (EIAN) designará os *Eventos Integrados A* sob a ótica da *interactante* Natália;
- c) quando o *evento* se coloca a partir das *notas de campo*, não haverá especificações nesse sentido, visto que se constitui a partir da heterogeneidade de *interactantes* em cada momento registrado – tão somente *Eventos Integrados A* (EIA).

Posto isso, delineamos o presente capítulo de maneira que, na primeira seção, abordamos, por meio dos ‘documentos primários’ e ‘secundários’, o enfoque que é dado, na *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, ao que é do cotidiano dos estudantes, redundando num processo educativo que compreendemos suscitar utilitarismo – coloca-se ênfase no que importa para as lides pragmáticas dos educandos. O protagonismo do processo, assim, parece deslocar-se para o estudante, de modo que o percurso da aprendizagem centraliza-se nele. Entendemos, pois, instaurar-se a perspectiva do *aprender a aprender*, a qual, entretanto, em nossa compreensão, coaduna-se com perspectivas outras que têm tomado espaço no campo da Educação, reverberadas a partir dos estudos pós-colonialistas, os quais tendem a denegar o que é do âmbito do conhecimento sistematizado compreendido como homologação colonizatória; eis, pois, o enfoque da segunda seção deste capítulo.

2.1 Os documentos e o campo: a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, uma ode ao cotidiano e ao local?

A modalidade da Educação de Jovens e Adultos no Brasil assegura a escolarização para aqueles sujeitos que não estiveram inseridos ou que não finalizaram o processo escolar na idade considerada ‘adequada’. Esse é um direito previsto pela Constituição Brasileira, portanto consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) que jovens acima de quinze ou dezoito anos (idades mínimas previstas respectivamente para os Ensinos Fundamental e Médio) e adultos devem ter garantia de acesso e permanência à/na escola.

Assim, tal modalidade, que compõe a Educação Básica nas etapas de Ensinos Fundamental e Médio – tendo como foco neste estudo

somente os anos finais da etapa de Ensino Fundamental –, tem características particulares e, portanto, há uma legislação específica para ela. A Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJAP), estabelece, no parágrafo único do Artigo 5º, que a EJA, como modalidade da Educação Básica, deverá propor um modelo pedagógico próprio, considerando as situações e os perfis dos alunos, de modo a assegurar:

I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica.

Em atenção, pois, às Diretrizes estabelecidas, esse documento prescreve, no seu Artigo 6º, que caberá a cada um dos sistemas de ensino que oferecem a EJA a definição da estrutura dos seus cursos. Dessa forma, em convergência com tais diretrizes nacionais, cada um dos estados e municípios do país pode estruturar a Educação de Jovens e Adultos de acordo com as suas particularidades sociais e históricas e também com os fundamentos teórico-epistemológicos aos quais seus gestores e educadores se filiam.

A partir disso, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC, responsável pela Educação de Jovens e Adultos em

nível de Ensino Fundamental, iniciou, em 2001, uma reformulação no sistema dessa modalidade de ensino, embasada em uma experiência anterior com a *pesquisa como princípio educativo* – tal processo foi inaugurado no Programa de Aceleração das Séries Iniciais¹⁸ (OLIVEIRA, 2004, EIAP¹⁹), que teve como público-alvo crianças que não estavam nas séries adequadas para suas idades – os gestores compreendiam que o modelo de escola que estava posto na época, ano de 1998, não possibilitava que as crianças obtivessem sucesso e buscaram, então, uma forma alternativa de abordagem. Naquele momento, a Secretaria de Educação contou com a consultoria de Gilvan Müller de Oliveira, professor da Universidade Federal de Santa Catarina, profissional com experiência anterior em formação de professores da educação escolar indígena, vivência concebida como relevante para a priorização da pesquisa como centro do processo educativo. Oliveira (2004, p. 11-12, grifos do autor, EIAP) escreve

O trabalho com professores indígenas nos levou rapidamente a admitir que o Estado, as secretarias, os consultores, pouco sabem sobre as culturas indígenas e que os professores indígenas são aqueles que sabem e que devem, juntamente com os anciãos, as lideranças, os intelectuais daquelas culturas, sistematizar seu conhecimento. Em uma situação como esta estava dada a condição básica

¹⁸ O Programa de Aceleração da Aprendizagem foi implementado nacionalmente pelo Ministério da Educação no ano de 1997. “Originou-se da percepção de que as crianças, por conta dos altos índices de repetência nas primeiras séries do Ensino Fundamental, retardam sua trajetória escolar, ocasionando distorção idade-série, perda da autoestima do aluno e elevados índices de evasão escolar” (MEC, 2000). Assim, segundo o Relatório de Gestão do Exercício de 2000 do Ministério da Educação, financiou-se a implantação de classes de aceleração para os alunos com ‘alta defasagem’ idade-série, de forma a contribuir com os sistemas estadual e municipal para que aqueles alunos avançassem com sucesso até a série ‘compatível’ com a sua idade.

¹⁹ Retomando: EIAP é sigla que remete aos *Eventos Integrados A*, sob a minha leitura de estudo, como pesquisadora – P – do documento secundário em foco. Faremos remissões tais entre parênteses ao longo de toda esta tese, e este rodapé objetiva reiterar essa explicação e não será mais reeditado. Uma questão adicional: manteremos essa codificação apenas nos autores que constam nos ‘documentos secundários’. Para os autores consultados como aporte teórico da argumentação analítica, não haverá essa codificação.

para que a pesquisa se instituisse: faltou aos órgãos e aos seus experts a consciência de *dominar o conhecimento* (um conhecimento) a ser passado aos professores para eles o *transmitirem* aos seus alunos. Nesse contexto de ‘insegurança produtiva’ estabeleceram-se as condições para um novo contrato social, uma nova forma de parceria entre consultores, professores e comunidades. Passou a ser papel do consultor ou docente, então, o de colocar a serviço dos indígenas, quando solicitado, sua capacidade de organizar eventos pedagógicos de modo que *outro* produza conhecimento.

A *pesquisa como princípio educativo* surge, então, de acordo com Oliveira (2004, p. 12, grifos do autor, EIAP), como uma atitude em relação aos estudantes: “[...] a de que seus *interesses são legítimos* e de que as formas tradicionais com que lidam com o conhecimento são sua *cultura* [...]”. O autor afirma que os professores não devem condenar essa cultura popular, eliminando as formas correntes de interpretação do mundo, fazendo com que os estudantes sejam o que não são, mas, sim, devem ser “[...] os aliados de que eles precisam para a articulação das suas estratégias de inserção na sociedade” (OLIVEIRA, 2004, p. 12, EIAP). Parece possível inferir que a *pesquisa como princípio educativo*, assim, aparece mais como uma alternativa a uma concepção posta de escola – a qual teria como propósito, a partir de uma perspectiva essencialista, “[...] realizar o que o homem deve ser” (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 13) – do que como um encaminhamento procedimental educativo relacionado especificamente àquela que seria uma concepção de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que o autor desloca as experiências do campo da educação de crianças e indígenas para a modalidade de ensino objeto desta tese. Na principal obra de que trata da implementação da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, Oliveira (2004, EIAP) coloca o foco da discussão na pesquisa em si, de maneira que os conceitos em torno da EJA parecem-nos pouco aprofundados.

Concepções tais desse autor suscitam relativismo cultural, para cuja compreensão nos filiamos a Duarte (2010), que aponta a falta de precisão em relação ao que se delimita como ‘cultura’ no campo da Educação, do que pode decorrer um uso elástico e casuístico do termo. Esse último autor questiona, então, o que poderia definir a ‘cultura’ de

cada aluno, já que todos os sujeitos estão imersos em múltiplas relações, que podem ser de natureza étnica, religiosa, de faixa etária, de gostos musicais e questões congêneres.

Nessa direção, Duarte (2010) reporta o relativismo epistemológico – tangente à chamada ‘condição pós-moderna’ (com base em LYOTARD, 2013 [1979]) –, que, a nosso turno, inferimos atrelado à perspectiva de Oliveira (2004 p. 23, EIAP), para quem “[...] não é possível estabelecer conhecimentos numa relação geral, mas só como uma relação particular dentro de grupos particulares, que fazem alguma coisa particular, de interesse delas, naquele momento”. Parece-nos, pois, indiciar-se, no posicionamento do autor, a negação da totalidade, de maneira que “[...] o conhecimento seria sempre dependente do ponto de referência espacial e temporal a partir do qual o sujeito procura compreender os fenômenos naturais e sociais” (DUARTE, 2010, p. 35). Trata-se, em nosso entendimento, de uma opção relativista que tende à negação de delineamentos curriculares com maior potencial de generalização – como em termos de redes de ensino – e seus correlatos.

Inferimos, em Oliveira (2004, p. 12, EIAP), colocarem-se em xeque hierarquias ou assimetrias historiadas nas relações de ensino e aprendizagem, já que como docentes, ocuparíamos uma, “[...] posição de representantes de uma cultura diferente e ‘superior’ à cultura dos alunos [...]”, opondo-se, assim, a “[...] uma concepção que outorga aos homens o direito de viverem de acordo com o seu pensamento” (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 19-20). Um relevante movimento que parece ter reverberado no delineamento de perspectivas pedagógicas como a que entendemos subjacente à *pesquisa como princípio educativo*, as quais surgiram no final do século XX e início do século XXI, é o percurso dos Estudos Culturais, que têm em Stuart Hall um de seus principais expoentes.

Esse sociólogo compreende que, por conta dos processos de globalização, aquilo que foi da ordem de uma cultura nacional – que, entre outros aspectos, contribuiu para a criação de sistemas educacionais nacionais – hoje está sendo deslocado, e o discurso forjado de uma identidade nacional unificada somente é possível “[...] através do exercício de diferentes formas de poder cultural” (HALL, 2015 [1992], p. 36), visto que as nações contemporâneas são caracterizadas pelo ‘hibridismo’. A categoria de ‘identidade’, então, ganha substantiva proeminência – ainda segundo esse estudioso, diversas novas

identidades são criadas neste momento histórico denominado por ele de *modernidade tardia*, o qual tensiona aquilo que é do âmbito do local com o que é do âmbito do global na transformação das identidades.

A particularidade do lugar e da cultura nunca pode ser desconsiderada, nunca pode ser absolutamente transcendida. A globalização também é associada, de fato, a novas dinâmicas de re-localização. Trata-se da realização de um novo nexos global-local, novas e complexas relações entre o espaço global e o espaço local (HALL, 2015 [1992], p. 44).

No âmbito escolar, entendemos que a reiterada reverberação de compreensões tais pode implicar exacerbação da subjetividade, em nome, não raro, do necessário respeito às singularidades dos estudantes – particularidades estas referentes às suas características cognitivas e à sua pertença cultural (MARTINS, 2010). De acordo com Oliveira (2004, p. 23-4, EIAP), pouco pode ser feito na *esfera escolar* se não forem priorizados os interesses dos sujeitos: “[...] o interesse das pessoas é o central para o trabalho, [...] é possível intelectualizar as pessoas a partir de qualquer interesse [...]” – a educação escolar passa, assim, a conferir lugar de destaque às vivências, às histórias individuais, à construção das identidades. Implicações referentes a etnicidade, religiosidade, sexualidade, gênero dos estudantes têm, sob essa perspectiva pedagógica, uma substancial importância para o processo educacional. Tais aspectos apontados até aqui parecem subjacentes ao conteúdo da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC no tangente à EJA, como suscita o excerto a seguir, no qual esses interesses são sublinhados, prospectando-se um diálogo coletivo, porém possivelmente afeto ao entorno imediato desses mesmos interesses individuais:

[...] o espaço da EJA enseja uma educação que nasça da necessidade dos/das estudantes, partindo do diálogo entre estudante e professor/a; uma educação crítica do ponto de vista dos conteúdos, havendo a necessidade de serem significativos aos/às estudantes. Há que ser, ainda, uma educação que permita, aos/às estudantes aumentar a consciência sobre os problemas que **afetam**

suas vivências, ao mesmo tempo em que dialogue com a cultura regional e local, valorizando suas expressões e códigos (FLORIANÓPOLIS/SC, 2016, p. 242, grifos nossos, EIAP).

Giroux (1994) – no que entendemos ser uma segunda fase de filiação de sua produção teórica –, defende a pedagogia como o aspecto central dos Estudos Culturais e registra que tais estudos passaram a possibilitar o questionamento acerca dos modos sob os quais o poder opera na construção do conhecimento, bem como possibilita a crítica aos parâmetros que definem as formas e os conteúdos dos currículos das instituições de ensino. Ele afirma: “[...] las luchas sobre el significado, lenguaje y textualidad se convirtieron en sintomáticas de una lucha más extensa sobre el sentido de autoridad cultural, el rol de los intelectuales públicos, y el significado de identidad nacional” (GIROUX, 1994, *online*). Entendemos, pois, que os conceitos de ‘cultura’ e ‘identidade’ ancoram essa perspectiva – “Culture now plays a central role in producing narratives, metaphors, and images that exercise a powerful pedagogical force over how people think of themselves and their relationship to others” (GIROUX, 2004, p. 62).

Nesse diapasão, um dos fatores que parecem influenciar a escolha pela *pesquisa como princípio educativo* coloca-se na dimensão relacional entre professores e estudantes, que historicamente apresenta, em diferentes contextos, problemas atinentes à violência, questão que, em abordagens como os Estudos Culturais, parece ser compreendida pelo enfoque de temas como poder e exclusão, os quais eliciam segregações afetas a pertencimentos grupais e desdobramentos afins, como inferimos em:

Daí a pesquisa pode ser um meio de pacificar a relação entre alunos e professores, entre os próprios alunos, entre os alunos e a escola, hoje quase que militarizada e **permeada por vários tipos de violência simbólica e física, mormente quando o público da escola provém dos ‘conglomerados de exclusão’** [...]. A pesquisa coletiva é uma negociação permanente entre os agentes envolvidos [...].

Na escola tradicional, quando os alunos são destes conglomerados e os professores de classe média,

as incompreensões podem acirrar o conflito entre as partes de tal maneira que todo o fazer pedagógico fica prejudicado. A pesquisa será, nesses casos ainda mais que em outros, um importante canal para o diálogo e o estabelecimento de parcerias que, a médio e longo prazo, pode fazer com que a escola tenha sentido para essa população [...] (OLIVEIRA, 2004, p. 56-7, grifos nossos, EIAP).

Tais concepções parecem compor as proposições em torno da *pesquisa como princípio educativo*, que secundariza o currículo dado *a priori* para colocar em proeminência o local, o cotidiano e os interesses dos estudantes: “[...] o principal deixa de ser quais conteúdos o Estado acha que os cidadãos precisam saber e passa a ser quais conhecimentos os estudantes querem criar ou ter para planejar melhor sua inserção na sociedade” (OLIVEIRA, 2004, p. 43, EIAP). Em convergência com essas concepções, a vivência com o campo ilustra a projeção da *pesquisa como princípio educativo* na condição de alternativa à negação do que se compreende como *escola tradicional*:

- (01) *[Intervalo no turno escolar] Um estudante pergunta o que é a pesquisa, pois não entendeu direito “isso de escolher um assunto”, e questiona se não vai ter matéria, Matemática Português...A resposta é de que “isso é como acontece na escola tradicional”, mas na EJA é diferente, “é mais livre”; afirma-se que os conteúdos vão entrar, mas não da forma como o estudante está acostumado.* (EIA, fev. 2018. Evento n. 01).

Em outro *evento*, reitera-se a mesma menção crítica à pedagogia dita *tradicional*, quando alguns estudantes são chamados a atentar para conteúdo da fala de seus colegas:

- (02) *Ao se pedir silêncio a um grupo de estudantes, afirma-se que na “escola tradicional deve-se decorar diversos conteúdos”, o que é ali qualificado como enfastante, encaminhamo contra o qual a esfera se coloca, buscando-se desenvolver um “trabalho legal para todos”.* (EIA, fev. 2018. Evento n. 02).

Ainda um outro exemplo de contraposições à *escola tradicional* registradas no campo de pesquisa diz respeito à resposta dada a um comentário discente sobre “falta de conteúdos” no processo educativo em referência ao conteúdo constante no quadro negro; nessa resposta enfatiza-se tal contraposição:

(03) *Um estudante fala que deveria ter “mais coisa escrita no quadro”, “mais contas”. Explica-se que a pesquisa como princípio educativo nasceu como uma proposta alternativa ao “ensino tradicional”, registrando-se que “muitos alunos estão ali porque o modelo tradicional não deu certo para eles”.* (EIA, jun. 2018. Evento n. 03).

Quanto a essa compreensão de “não dar certo para alguns”, tal qual consta nesse *evento* (03), referências de Oliveira (2004, EIAP) remetem a outro movimento que entendemos embasar as concepções aqui em discussão: trata-se do *pós-colonialismo*, que tem em Boaventura de Sousa Santos uma de suas importantes referências. Esse autor português afirma que as tantas transformações que têm se dado – quer na *esfera escolar* quer em outras *esferas da atividade humana* – acontecem porque não há mais, no momento histórico presente, a confiança na epistemologia como tal, havendo uma sensação irreparável de perda.

Estamos de novo regressados à necessidade de perguntar pelas relações entre a ciência e a virtude, pelo valor do conhecimento dito ordinário ou vulgar que nós, sujeitos individuais ou colectivos, criamos e usamos para dar sentido às nossas práticas e que a ciência teima em considerar irrelevante, ilusório e falso; e temos finalmente de perguntar pelo papel de todo o conhecimento científico acumulado no enriquecimento ou no empobrecimento prático das nossas vidas, ou seja, pelo contributo positivo ou negativo da ciência para a nossa felicidade (SANTOS, 2010 [1987], p. 18).

O modelo de racionalidade científica historiado como tal, de acordo com esse estudioso português, é totalitário, já que nega o carácter

racional a formas de conhecimento que não sejam pautadas por princípios epistemológicos e regras metodológicas as quais tendem a ser, segundo ele, dogmáticas e autoritárias. Tal movimento se coloca, assim, como pressuposto para “[...] a ideia de ordem e de estabilidade do mundo [...]” (SANTOS, 2010 [1987], p. 30). O que é do âmbito da ciência, então, passa a ser questionado, já que a produção científica esteve por muito tempo vinculada ao desenvolvimento de países colonizadores; tais conhecimentos, assim, nessa compreensão, têm um escopo etnocêntrico, pois não consideraram as perspectivas sociais e históricas dos povos que estavam à margem desse mesmo processo de produção, na condição de colonizados.

Olhares convergentes com essa crítica voltam-se, pois, às perspectivas de tais povos colonizados, e passa a haver o que reputamos ser sobrevaloração do senso comum: “A mais importante de todas [as formas de conhecimento] é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida” (SANTOS, 2010 [1987], p. 88). Entendemos estabelecerem-se intrínsecas relações entre essa perspectiva e a *pesquisa como princípio educativo*, a qual tem em Demo (2000, p. 16, EIAP) um de seus principais propositores, autor cuja obra não tomamos como alinhada à ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2013[1979]), nisso considerada também sua fluidez de filiação, mas que tomamos como crítica daquilo que temos entendido como *totalidade*:

O conhecimento gerado na academia é diferente do conhecimento comum, mas seria incompatível soberba não reconhecer neste também “saber”. O analfabeto “não sabe” frente a critérios do culto, mas em seu universo gera níveis próprios do saber, que por vezes não precisam ser menos críticos [...].

Os princípios teorizados com base no ‘paradigma científico emergente’ tal como o nomeia Santos (2010 [1987]), ou a ‘ciência pós-moderna’, colocam em proeminência interpretações e representações locais e imediatas, em detrimento da compreensão da realidade com base em teorizações gerais. A educação certamente não se situa à deriva desse movimento, e o reflexo para o currículo escolar é a problematização dos conteúdos, já que há uma denegação dos

conhecimentos sistematizados historicamente, dando lugar àqueles da ordem do senso comum, buscando distanciar-se, pois, da “[...] submissão do homem aos valores e aos dogmas tradicionais e eternos” (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 20) – a realidade passa a ser compreendida a partir de distintos compartilhamentos interpretativos; eis o relativismo cultural e epistemológico do qual trata Duarte (2010). Em convergência com esse relativismo, escreve Oliveira (2004, p. 47-8, grifos do autor, EIAP): “[...] não julgamos, assim, que alguns conhecimentos são ‘da escola’ e outros não são, que alguns são *tratáveis* e outros não são. [...] Excluir da escola interesses significa excluir as próprias pessoas [...]”. Ainda em defesa desse posicionamento, Oliveira (2004, p. 70, EIAP) entende que, nele, os estudantes estabelecem uma relação não subordinada com o conhecimento:

Enquanto que o sistema tradicional, fixado nos produtos do chamado ‘conhecimento universal sistematizado’ leva o aluno a repetir o sabido, a admitir sua infinita pequenez frente aos ‘grandes’ que formularam o conhecimento [...], a citar todo o tempo o CÂNONE [...], a pesquisa o leva, ao contrário, a apostar num conceito de VERDADE construído sobre bases dialógicas e topologicamente adequadas (isto, é, localmente verificáveis).

Parece-nos, pois, haver aqui a denegação dos conhecimentos historicamente produzidos, em favor de que a *pesquisa como princípio educativo* valorize o senso comum, como defende Santos (2010 [1987]), conferindo-lhe proeminência no percurso escolar. Entendemos que esse princípio está fortemente relacionado à fragmentação pós-moderna, que, na conformação que vem assumindo desde o final do século passado (LYOTARD, 2013 [1979]; HARVEY 2014 [1989]), tende a favorecer uma compreensão da ação educativa sob a lógica de temáticas – derivadas de interesses individuais e do grupo social imediato ao indivíduo – e não de disciplinas – delineadas na historicidade da *esfera escolar* (com base em SANTOS, 2010 [1987]). No caso da *pesquisa como princípio educativo* da EJA de Florianópolis/SC, são as problemáticas, perguntas em torno de um tema, que guiam o processo educativo (OLIVEIRA, 2004, EIAP). Segundo Santos (2010 [1987], p. 77), o conhecimento cunhado como ‘pós-moderno’ é um conhecimento

sobre as “[...] condições de possibilidade da acção humana projectada no mundo a partir de um espaço-tempo local [...]”, sendo constituído, explica o autor, a partir de uma pluralidade metodológica, portanto “relativamente imetódico”. Reverberações dessa ordem no campo educativo são apontadas por Martins (2010, p. 21):

Os conhecimentos sincréticos, empíricos, fortuitos, heterogêneos e de senso comum substituem a sistematização de relações explicativas causais já conquistadas pela humanidade e, assim, (res)significa-se a realidade, identificada, então, com o compartilhamento de interpretações. Delega-se, sobretudo, à “sabedoria de vida” o papel de orientar o sujeito no mundo, identificado minimamente com a vida cotidiana e com intensas e rápidas transformações.

Sob ancoragens tais, uma base subjetivista parece sustentar a concepção de conhecimento, sendo compreendido como produto não da realidade, mas da subjetividade – compreendemos, no entanto, tal qual coloca N. Saviani (1994, p. 77), que a “[...] atividade do sujeito cognoscente não é arbitrária, nem pode ser totalmente livre, porque parte da realidade, que lhe impõe condicionantes (biológicos, culturais, de classe)”.

Oliveira (2004, p. 72, EIAP), sob a argumentação de que estaríamos organizados numa sociedade da informação, afirma: “As informações e os saberes se sucedem e se destroem num ritmo veloz, marcados por grandes progressos científicos e tecnológicos, exigindo assim uma atualização contínua dos saberes”. Sob essa perspectiva, a denegação de um currículo *a priori* estaria justificada pela natureza provisória do conhecimento.

Assim, o delineamento pedagógico básico em relação à *pesquisa como princípio educativo* está, segundo Oliveira (2004, EIAP), em enunciar uma pergunta e, em seguida, buscar respostas para ela, de forma que professores e estudantes sejam alçados à condição de produtores de conhecimento. Inferimos essa concepção, no campo de pesquisa, em manifestações por parte da *esfera* em questão, como quando, no início do primeiro ciclo de pesquisas, explicou-se aos alunos que (04) “*A ideia de estar aqui é de construir conhecimento junto*” (EIA, mar. 2018. *Evento* n. 04). Concepções como essa convergem com argumentações de Demo (2015a, p. 149, EIAP), segundo o qual a

relevância do processo formativo não é a apropriação de leis e regularidades científicas por parte do estudante, mas sua inserção na “[...] máquina da ciência como protagonista central [...]” – aprende-se ciência, segundo esse autor, fazendo ciência. Em outro texto, afirma que “[...] é a metodologia que coloca mais propriamente a pretensão científica, e seu domínio define na prática quem é ou não cientista” (DEMO, 2000, p. 25, EIAP). Parece possível inferir que há, à luz desses postulados, um apagamento das especificidades dos processos empreendidos na *esfera escolar* e dos processos característicos da *esfera científica*, na dissolução de especificidades distintivas entre ambos – “[...] em nome da pesquisa, todo ‘professor’ deve ser cientista” (DEMO, 2000, p. 77, EIAP). Problematizações acerca dessa ótica são levadas a termo por N. Saviani (1994, p. 92), ao afirmar que “[...] a mera utilização, na escola, dos procedimentos metodológicos das ciências, torna-se insuficiente para a formação do conhecimento científico”. A autora ainda registra:

Trata-se, então, de entender a especificidade da atividade científica e precisar seu papel na educação escolar e o lugar que deve ocupar na formação de estudantes dos diversos níveis de ensino – o que exige estabelecer-se a distinção entre ensino e pesquisa/investigação, ainda que se admitindo sua íntima relação (N. SAVIANI, 1994, p. 92).

Assim concebidas essas distinções, a escola tem como tarefa trabalhar a ciência na história, na lógica e no método respectivo à atividade científica, e isso não se reduz a desenvolver nos estudantes as habilidades próprias dos cientistas (N. SAVIANI, 1994), visto que cada uma dessas duas *esferas*, *científica* e *escolar*, se organiza e se fundamenta sob uma lógica distinta: os objetos de conhecimentos, na *esfera científica*, são tomados sob a lógica do estudo e da pesquisa como tais; na *esfera escolar*, esses mesmos objetos são tomados sob a lógica do ensino e da aprendizagem. Tal imprecisão em relação ao papel da escola e ao lugar da pesquisa emerge reiteradamente em nosso campo de tese, do que o *evento* a seguir é um exemplo: (05) *Respondendo-se às críticas de alguns estudantes acerca da pesquisa como princípio educativo na EJA, afirma-se que “a maior parte do que se faz nos cursos da universidade é pesquisa”* (EIA, jun. 2018. *Evento* n. 05).

Parece-nos inferível em (05) explicitação do que entendemos ser um argumento que sublinha o *status* acadêmico, o que, em assim procedendo, contrapõe-se diametralmente às defesas da ‘condição pós-moderna’ tais quais vemos em Santos (2010 [1987]), no ataque frontal à chamada ciência positivista, à sobrevalorização dos conhecimentos instituídos pela Academia e instituições a ela afetas.

Em convergência com esse desiderato de fazer ciência, agora em se tratando da pergunta – a problemática – da *pesquisa como princípio educativo*, Oliveira (2004, EIAP) recomenda que seja enunciada pelo estudante, expressando a sua vontade de saber e de agir, indiciando especificidades de sua inserção social e apontando para estratégias de superação de determinadas constrições que lhe são impingidas, de modo a lhe serem facultadas novas inserções cada vez mais compatíveis com seus interesses.

É a partir do desenvolvimento concreto da criança²⁰, das suas necessidades e dos seus impulsos, dos seus sentimentos e dos seus pensamentos, que se forma o que ela há de vir a ser [...]. Os educadores não podem ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 31-2).

Nos *eventos* a seguir, inferimos essa concepção em torno da *pesquisa como princípio educativo* atendendo aos interesses mais imediatos dos estudantes:

- (06) *Os estudantes são orientados a projetar uma pesquisa com duração de um mês, escolhendo um tema que seja objeto de sua curiosidade, que não os enfatie ou canse. Em favor dessa orientação, enuncia-se: “tem que ser uma coisa que vocês querem saber muito, muito, muito”. Um estudante diz que quer saber sobre a planta da maconha (EIA, mar. 2018. Evento n. 06).*

²⁰ Ressalva: mesmo que, aqui, o estudioso esteja tratando de crianças, entendemos tratar-se de processo extensível ao aprendizado de modo geral. Vale ressalva análoga às menções aos outros quadros teóricos constitutivos desta tesa.

- (07) *Já para uma estudante que não estava presente no dia anterior, é recomendado que escolha um tema pelo qual tenha interesse, “alguma coisa que possa melhorar a sua vida”, e se dá como exemplo uma pesquisa sobre alimentação saudável feita por outro estudante, assim como se menciona a pesquisa de Laís – interactante deste estudo –, sob a informação de que Laís vê notícias nos jornais sobre o tema e não as entende, “por isso escolheu pesquisar sobre esse tema” (EIA, mar. 2018. Evento n. 07).*

Inferimos, em encaminhamentos tais, indícios de uma concepção utilitarista da formação escolar, segundo a qual importa que os conteúdos considerados significativos para o estudante revistam-se de utilidade prática em seu cotidiano. “Soma-se a esse utilitarismo o princípio epistemológico pragmatista de que o conhecimento tem valor quando pode ser empregado para a resolução de problemas da prática cotidiana” (DUARTE, 2010, p. 37).

Nesse alinhamento, importa sublinhar que Demo (2000, p. 17, grifo do autor, EIAP), reconhecendo que a criação implica relação com o já existente, entende que “[...] criar já é o processo de *digestão* própria, pelo menos a impressão de colorido pessoal em algo retirado de outrem [...]”, suscitando que a criação começa pelo que denomina de ‘cópia retocada’, implicada naquilo que a educação tem de fazer, que é a ‘instrumentação criativa’. “O que conta aí é *aprender a criar*. Um dos instrumentos essenciais da criação é a pesquisa” (DEMO, 2000, p. 18, grifos do autor, EIAP).

O ponto de partida é, então, mostrar aos estudantes que eles podem construir conhecimento e que têm condições de atingir outros níveis de reconstrução individual e coletiva, já que, de acordo com Demo (2011, p. 71, EIAP), “[...] formar um aluno que sabe pensar significa que ele precisa reconstruir conhecimento com qualidade, aprender bem as matérias escolares pela via da pesquisa e elaboração”. Na ótica de Silva (1998, p. 9), perspectivas pedagógicas como essa colocam “[...] ênfase na transferência do controle para o indivíduo, feita em nome da autonomia e da liberdade [...]”, e esse autor problematiza tal movimento, que é empreendido pelo que denomina de ‘pedagogias psi’:

Na esfera educacional, as pedagogias psi se inscrevem num conjunto mais extenso de pedagogias libertárias, autonomistas e emancipatórias que partilham do pressuposto de uma oposição entre as estruturas de poder e dominação, de um lado, e a ação autônoma e livre do indivíduo ou grupo, de outro.

Com a pesquisa, o aprendizado se processaria, nas palavras de Oliveira (2004, EIAP), “naturalmente”, de forma “operacional”, já que se daria durante a própria operação com os objetos de conhecimento. Esse autor atribui os sentidos da aprendizagem ao seu potencial de aplicação, “[...] mesmo que seja um fazer virtual, projetivo. Não há, na visão do ensino via pesquisa, conteúdos que não sejam operacionais e não há operação que não demande conteúdo [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 60, EIAP). A partir de um exemplo de problemática – “Por que deu fungo na minha horta?” –, o autor defende a operacionalidade do conteúdo de pesquisa pelo potencial de o estudante agir sobre a horta, argumentando que ele não poderia operar sobre sua horta sem produzir tal conhecimento.

Saviani (2012a [1983]), educador assumidamente crítico da *pesquisa como princípio educativo*, distingue cabalmente ensino, de um lado, e pesquisa, de outro lado, e postula que o desconhecido somente pode ser definido em termos sociais, não individuais, defendendo ser a dimensão social o tórus de relevância da produção de conhecimento. No exemplo de Oliveira (2004, EIAP) aqui em menção, em cotejo com Saviani (2012a [1983]), compreendemos que as respostas acerca das razões do surgimento de fungos nas hortas já estão dadas pela produção científica humana, de forma que a pesquisa que toma essa problemática como origem não contribuiria para o enriquecimento cultural da humanidade (SAVIANI, 2012a [1983]). Tratar-se-ia, nesse caso, de o sujeito apropriar-se do que já foi objeto de pesquisa, o que implica ensino [e não pesquisa].

Reverberações dessa denegação do conhecimento sistematizado historicamente aparece no campo e, durante as entrevistas, emerge como objeto de insatisfação para com o processo educativo em curso e/ou revozeia argumentos por parte da *esfera* sobre o *status* acadêmico da pesquisa: (08) *Eu gosto do modo didático que eles lidam aqui, é bem...é diferente, mas...não acrescenta conteúdo, sabe. Conteúdo tipo acadêmico, talvez. É mais acadêmico eu me refiro, na verdade* (EIAV,

jun. 2018. *Evento n. 08*)²¹. Vítor, *interactante* em menção aqui, ao ser questionado acerca de suas expectativas em relação à EJA, responde: (09) *Eu esperava que tivesse mais conteúdo, assim. Poderia continuar fazendo a didática do jeito que eles fazem, mas eu acho que deveria ser posto algum conteúdo* (EIAV, jun. 2018. *Evento n. 09*). Quando indagado sobre as razões de valorar o ‘conteúdo’ como tal, evoca a autoformação, em favor da qual espera encontrar suporte na educação escolar:

- (10) *É essencial, né, pra vida. Pra desde você saber falar bem, eu me vejo agora nessa fase assim, de...de quem sou eu no mundo, sabe. Daí eu meio que tô correndo atrás disso, sabe. Querendo concluir meus estudos, sabe, formar uma personalidade em mim, que eu tô em busca disso aos poucos* (EIAV, jun. 2018. *Evento n. 10*).

Já Laís, outra *interactante* de pesquisa, menciona a dimensão pragmática do conhecimento, concebido como recurso para a qualificação da vida cotidiana:

- (11) *Cada vez a gente vai precisando mais, né. [...] Pra melhorar um pouquinho, né, até pra gente falar com as pessoas, né...pra gente conversar. [...]*
Porque se eles [os estudantes] tão aqui é porque eles também querem aprender, né. Não é só pesquisa, pesquisa tá ajudando, mas ajudaria outras, né...Matemática, um pouco de Português, sei lá...Assim, um problema pra poder resolver, sabe, porque ali tem contas, né, tem matemática, né. Sei lá, tem tanta coisa, né. Tem muita coisa pra gente poder...(EIAL, jun. 2018. *Evento n. 11*).

²¹ A fim de tornar mais didática a leitura dos excertos transcritos, apresentamos os significados das marcações de fala que aparecem ao longo de todos os capítulos analíticos: ... pequena pausa; ::: alongamento da consoante ou da vogal; CAIXA ALTA ênfase para alterações no tom de voz; ((aaa)) comentários da pesquisadora.

Natália, outra *interactante* deste estudo, converge com Laís e Vítor nessa insatisfação, no que concerne à limitação do percurso discente aos interesses de pesquisa:

- (12) *O processo que eu passei eu não gostei. Sinceramente, eu não gostei do que eu fiz na EJA. No começo tava legal de fazer a pesquisa, a pesquisa era pra ser um mês, tá sendo até agora [três meses]. E::: eu, pelo menos eu, já tô terminando a EJA, então eu fiz uma pesquisa numa EJA inteira. Então, eu aprendi o que eu fiz no meu tema, na minha pesquisa, mas eu não aprendi nada além disso. Eu aprendi cada vez mais o tema que eu escolhi, que é importante pra mim. Mas, entre outras coisas, eu não aprendi muita coisa* (EIAN, jun. 2018. Evento n. 12, ênfases em negrito nossas).

Em nossos grifos em (12) anterior, a isomorfia “uma pesquisa = EJA inteira” provoca problematizações especialmente importantes, sobretudo no que concerne à natureza da atividade de pesquisa como tal. Seguramente essa isomorfia não pode ser convergente com o todo de um percurso escolar, porque, em o sendo, esse percurso, na sua completude, corresponderia a uma única pesquisa. Sob essa lógica, o sujeito estaria encapsulado na busca por uma resposta específica a um problema igualmente específico em todo o decurso de sua formação escolar.

Tendo acompanhado essa *interactante* de pesquisa, podemos afirmar que a equação, enunciada por Natália, “uma pesquisa = EJA inteira” não é figura de retórica. Natália efetivamente se manteve ao longo de todo o tempo escolar respectivo a um semestre de EJA na realização de uma única pesquisa. Essa sobrevaloração do ‘fazer a pesquisa’ suscita *reificação* exatamente do ‘fazer pesquisa’, o que se converte no centro dos processos educativos em detrimento do papel instrumental que lhe cabe na formação os sujeitos. ‘Fazer pesquisa’ tornar-se-ia a grande busca da abordagem educacional em tela. Reincidiremos nesta discussão ao longo desta tese, especialmente no capítulo subsequente a este, no qual colocaremos enfoque nos *Eventos Integrados B*, que remetem justamente à *reificação* do ‘fazer pesquisa’.

Tal sobrevaloração da atividade individual de pesquisa suscita concepções em torno do que seja a educação – mais especificamente a EJA – as quais se originam no modo de conceber a *sociedade* e o

sujeito, o que evoca Lyotard (2013 [1979]) e a compreensão do que seja a ‘condição pós-moderna’ – que já mencionamos anteriormente – na qual, em tese, estaríamos imersos. A *sociedade*, sob essa condição, é concebida como uma “[...] massa composta de átomos individuais [...]” (LYOTARD, 2013 [1979], p. 28), em que não há grandes divisões, mas também não há um todo, já que teria ocorrido, durante o desenvolvimento humano, uma dissolução dos vínculos e das coletividades sociais – o conceito-chave passa a ser, pois, a ‘diferença’ (HALL, 2015 [1992]), daí a hipervaloração dos interesses individuais e grupais. O *sujeito*, nesta perspectiva, é descentrado, deslocado, fragmentado, e o conceito de ‘identidade’ ganha especial projeção, já que, segundo Hall (2015 [1992]), o *sujeito* caracteriza-se por diversas identidades, que não são fixas ou essenciais, e muitas vezes se tornam contraditórias; não há, de acordo com o sociólogo jamaicano de formação inglesa, um ‘eu’ coerente. O enfoque situa-se, pois, nas especificidades da subjetividade. Colocam-se, aqui, à luz de Löwy (2015 [1985], p. 95), os dilemas próprios do relativismo – “[...] várias verdades parciais que se opõem, sem conciliação possível”. Eis o desafio do desenvolvimento do currículo sob essa compreensão: “Como definir conteúdos que devam ser ensinados [...] se o critério de relevância ou até mesmo de veracidade dos conhecimentos é a cultura específica à qual pertence o indivíduo?” (DUARTE, 2010, p. 36).

Como resposta a essa questão, a proposta da *pesquisa como princípio educativo* delinea um percurso que não tem conteúdos estabelecidos de antemão, de maneira que os próprios estudantes definem o que lhes compete estudar:

[...] não teremos jamais a possibilidade de fixar o que os alunos aprenderão ou devem aprender, mas apenas a possibilidade de intervir durante o processo para chamar sua atenção sobre determinadas questões e de registrar posteriormente o que eles aprenderam, produzindo um currículo *post factum* (OLIVEIRA, 2004, p. 58, grifos do autor, EIAP).

Um currículo *post factum*, entretanto, parece não se consolidar mais efetivamente quando se dá a *reificação* do ‘fazer pesquisa’, o que entendemos historiar-se no campo desta tese, como argumentaremos ao longo dos capítulos que a constituem. Se ‘fazer a pesquisa’ e apresentá-

la a outrem passa a constituir o centro do percurso educativo, a dimensão conceitual decorrente – *post factum* – desse mesmo percurso de pesquisa perde em importância porque no processo em si mesmo e não no seu resultado em termos de conhecimento está de fato a proeminência. Entendemos que concorre para isso a inexistência de uma prospecção de abordagem conceitual emanada – mais uma vez: *post factum* – dos interesses discentes de pesquisa.

Em busca de maior clareza: se o sujeito quer, a título de exemplo, pesquisar ‘como é feito o sabão’ (sem retomar menção anterior sobre o quanto de ensino e não de pesquisa tem aqui, já que está amplamente historiado esse *modus operandi* industrial ou artesanal do sabão), o delineamento da pergunta de pesquisa tende a ser eximido das implicações conceituais físico-químico-biológicas, de um lado, e econômico-ambientais, de outro, por exemplo. Essas implicações conceituais requereriam questões-suporte de pesquisa que facultassem uma abordagem conceitual decorrente do interesse de pesquisa. Sem esse requisito, parece-nos pouco possível um currículo *post factum*. Cria-se, pois, um vazio quanto à abordagem conceitual e em diferentes *eventos*, durante a interação em campo, emerge a insatisfação de estudantes frente a esse esvaziamento de conteúdos:

- (13) *Noite de assembleia, cuja pauta está baseada nos elogios e nas críticas que os estudantes haviam feito antes do período de greve dos servidores, no Envelope Celestino*²². *Entre os elogios, estão os professores, as refeições e os colegas. As críticas estão organizadas em ‘blocos’; a questão da estrutura física toma o primeiro momento da*

²² (14) *No quadro, há o registro: “Célestin Freinet / Envelope Celestino / Elogio, Crítico, Sugiro”. A proposta de atividade é detalhada, convocando-se os estudantes a escreverem acerca de como têm avaliado o trabalho docente e da escola, criticando ou elogiando, ou acerca daquilo que gostariam de ter na escola – dá-se como exemplo um aluno que gostaria de ter leitura no primeiro momento da noite, e pesquisa somente no segundo. É um momento de avaliação do que tem sido feito até aqui, e, enfatiza-se, “Freinet foi quem criou o método de elogiar, criticar e sugerir”. Os estudantes, então, devem escrever, sem precisar se identificar, e então colocar no Envelope Celestino disponibilizado para tal. (EIA, abr. 2018. Evento n. 14).*

discussão, já que os estudantes se mostram insatisfeitos com goteiras, falta de computadores, dentre muitos outros problemas apontados.

*No bloco seguinte, está registrado: “Conteúdo chato / **Conteúdo é muito debate e opinião, é ‘precário’ / Ensino é precário**”. Uma estudante afirma que gosta de debate, e é apoiada por outro colega. Questiona-se se alguns dentre os autores das críticas estão presentes, e um dos estudantes se apresenta, afirmando **“achar que o ensino é precário”**. Argumenta que deveria haver **“mais conteúdo, por exemplo, ciências”**, **“ter mais trabalho do que pesquisa”**, compreendendo que **“não se aprende quase nada”**; ele afirma, ainda, que **“não adianta pegar o certificado sem aprender”**. (EIA, jun. 2018. Evento n. 13, ênfases em negrito nossas nas transcrições de fala).*

Sobre essa questão, Oliveira (2004, EIAP) atenta para que não se tome a pesquisa como um pretexto para a inserção das disciplinas, pois ela não tem esse objetivo, já que o critério disciplinar relacionado ao conhecimento é sobremaneira um “empecilho”. O autor salvaguarda a pesquisa como um princípio educativo “não-disciplinar”:

[...] as áreas são o produto do longo percurso do pensamento ocidental e não um *a priori* sem o qual não podemos pensar. Se focalizarmos o processo ontogenético do pensamento e deixarmos de lado por um momento seu lado filogenético, veremos que, antes de um treinamento de longos anos de envolvimento pessoal, via escola, com o assunto, as pessoas pensam a partir de seus problemas e não a partir de áreas [...]. Na sua origem, no início da nossa vida, [...] aprendemos porque refazemos práticas e porque pensamos em nossos problemas, que são outro – e o mais forte – critério para recortar a realidade existente. Também é a forma pela qual aprendem todos aqueles que não foram nem serão expostos sistematicamente ao recorte disciplinar, como é o caso do público tradicional da EJA (OLIVEIRA, 2004, p. 61-62, EIAP).

Posicionamento oposto encontra defesa em Saviani (2012a [1983]), autor que critica o apagamento dos conteúdos na escola, alegando que, sem eles, a aprendizagem deixa de existir em grande parte dos casos. Sob a perspectiva desse educador, os conteúdos se constituiriam como forma de luta contra as farsas do ensino, principalmente no que tange à educação das massas populares – nas quais estão inseridos os *interactantes* desta pesquisa. Nelas, os conteúdos, atinentes à produção cultural humana, são indispensáveis para sua efetiva participação política, com vistas à crítica do presente e ao propósito de melhorá-lo (SUCHODOLSKI, 2002 [1960]). O domínio dos conteúdos significa, pois, sob esse enfoque, o domínio da cultura. No que entendemos ser clara sintonia com o pensamento de Gramsci (1968 [1949]), escreve o educador brasileiro:

Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, pois ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação. [...] Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação (SAVIANI, 2012a [1983], p. 55).

Tal qual vimos mencionando, compreendemos que as contraposições aos conteúdos historiados, afetas à ‘condição pós-moderna’, têm implicações da chamada ‘virada discursiva’ e, por desdobramento, do pensamento pós-estruturalista, que coloca em xeque a forma como a discursivização da dominação se historia (com base em FOUCAULT, 2014 [1969]; 2001 [1975]). Sob essa lógica, contrariamente ao que propõem Gramsci (1968 [1949]) e Saviani (2012a [1983]), a questão não seria facultar aos excluídos a apropriação dos conhecimentos do excludor, mas colocar os conhecimentos do excludor em xeque para denegá-los, em um processo de legitimação dos conhecimentos dos excluídos, o que tem intrínsecas relações com o pensamento pós-colonialista tal qual já mencionamos anteriormente (SANTOS, 2010 [1987]).

Oliveira (2004, p. 64, EIAP), nesse diapasão pós-estruturalista e pós-colonialista, e retomando a discussão sobre a organização de tal conhecimento historiado em disciplinas escolares, compreende que a

divisão das áreas pode restringir o processo de pensamento e concebe a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, conforme já apontado, como ‘não-disciplinar’ – não é interdisciplinar, nem transdisciplinar, porque “[...] o ponto de partida é a problemática escolhida pelo aluno, recorte sobre o qual o aluno tem total domínio e que está firmemente ancorado na sua visão de mundo e nos seus interesses”.

Saviani (2013a [1991]) explica que, de modo geral, as disciplinas correspondem ao momento analítico a partir do qual se identificam os diferentes elementos da totalidade – na síntese, há o caos, não se tem clareza sobre esses elementos; na síntese, há a visão do todo com a clareza das partes que o constituem. No momento analítico, pois, diferencia-se a matemática da biologia, por exemplo, da história, da geografia etc. O autor chama atenção, entretanto, para a indissociabilidade entre elas: “Numa visão sincrética, isso tudo parece caótico, parece que tudo está em tudo. Mas na visão sintética percebe-se com clareza como a matemática se relaciona com a sociologia, com a história, com a geografia e vice-versa” (SAVIANI, 2013a [1991], p. 124). Já N. Saviani (1994) chama atenção para aspectos intervenientes na inclusão ou exclusão das disciplinas, ou na ordem hierárquica entre elas, os quais estão relacionados com as próprias finalidades educacionais, imbricadas a configurações sociais mais amplas, variando conforme o contexto histórico e político de cada época.

Retomando menção anterior ao pensamento foucaultiano, é importante registrar que estamos cientes de que o desiderato de abordagens como o pensamento pós-estruturalista, os Estudos Culturais e a perspectiva pós-colonialista – salvaguardadas as especificidades de cada qual delas e sem nenhum propósito de tomá-las isomorficamente como bloco homogêneo –, que vimos mencionando aqui, dentre outras congêneres, têm como mote a ressignificação exatamente do que é da ordem do ‘dominante’, daí porque o ‘poder’ como categoria analítica ganha projeção nessas abordagens. De todo modo, compreendemos que, mesmo sob os interessantes contornos desse desiderato, emerge como inequívoco o risco do escamoteamento do maior dentre todos os domínios, o econômico. Harvey (2014 [1989], p. 107, grifo do autor) escreve: “[...] parece razoável concluir que a virada para o pós-modernismo não reflete nenhuma *mudança* fundamental na condição social”. Em relação à *esfera escolar*, as reverberações disso se colocam na crítica daquilo que é do ‘dominante’, entretanto, como aponta N.

Saviani (1994, p. 96, grifos da autora), esse movimento não incorpora criticamente as “[...] contradições presentes tanto na ‘*cultura erudita*’ (sempre negada) quanto na ‘*cultura popular*’ (sempre afirmada), nem das lutas inerentes à sua produção, difusão e apropriação e das [suas] mútuas influências [...]”.

Nessa direção, Natália se enuncia durante a assembleia mencionada anteriormente, donde inferimos a relação que ela estabelece entre domínio do conhecimento e alteração do modo de vida dos sujeitos:

- (15) *Natália insiste na crítica e é enfática quando diz que “a pesquisa não é nada relevante para os estudantes”. Argumenta que eles têm de fazer ENEM, vestibular, e que precisam “aprender coisas para ter uma profissão e alterar o modo da sua vida” – afirma que deseja “parar de ganhar novecentos reais por mês e que ficar na escola estudando sobre empoderamento não ajudará nisso”. (EIAN, jun. 2018. Evento n. 15).*

A estudante está dentre os que mais participam do momento de avaliação crítica da EJA, que reportamos em (13), colocando-se enfaticamente:

- (16) *Natália afirma que “a pesquisa é para conhecimento pessoal”, e dá como exemplo o seu tema de pesquisa – o empoderamento; argumenta que “não há como ingressar na universidade com isso” e afirma que “fazemos a pesquisa é para a gente mesmo”. (EIAN, jun. 2018. Evento n. 16).*

Em resposta à Natália, a *esfera* posiciona-se contrariamente, como fazemos constar no *evento* a seguir:

- (17) *Argumenta-se que, no ano passado [2017] uma aluna que foi da EJA e hoje está na faculdade de Direito veio à escola contar aos colegas “como é possível entrar na universidade” tendo feito esta modalidade pela pesquisa. Afirma-se que “há n pessoas que ‘chegaram até lá’, fizeram uma faculdade e se formaram, tendo feito EJA”, e se afiança que os estudantes também “chegarão lá”.*

Uma estudante compartilha que, ao terminar o Ensino Fundamental na EJA, deseja ir para o supletivo do Ensino Médio, no qual se trabalham matérias e conteúdos, e que por isso teme “ficar perdida”. Natália, respondendo a ela, afirma, em tom crítico, que a colega não saberá nada, pois passou a EJA fazendo pesquisa. (EIA, jun. 2018. Evento n. 17).

Por ocasião da entrevista, Natália retoma esse posicionamento seu registrado em (17) anterior:

- (18) *Então eu acho que pesquisa pra mim não é o suficiente, pra mim aprender, pra mim me formar, pra mim ser esperta e inteligente e conseguir emprego e um trampo decente...só com pesquisa, eu queria que fosse algo a mais, enfim...*

[...]

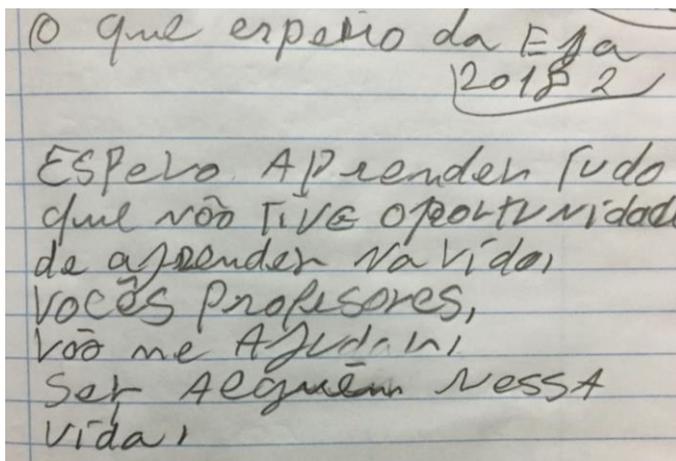
Na EJA, eu acho que tem que ter no mínimo o mais básico de você pra fazer o ENEM, assim. No mínimo, porque é impossível uma pessoa não passar pelo ENEM, só se ela tiver dinheiro, se for uma faculdade assim que você vai direto, que você consegue pagar, enfim. Mas você que não tem salário, ou que você é pobre, você vai precisar passar pelo::: pelo ENEM, entendeu? E como a EJA não é só de::: de adolescente, é de todas as idades, todos têm a oportunidade de passar e fazer o ENEM, né. Então no mínimo deveria ser o básico do ENEM, pras pessoas...pra tipo, uma cozinheira, que hoje só é auxiliar, e tem que bancar três filhos e com o salário muito baixo e fazer uma EJA e fazer um...aí a EJA passa o ensino de ENEM, nem que seja o básico, e aí a pessoa vai lá, faz o ENEM e consegue uma faculdade, faz uma Gastronomia, consegue dar uma família melhor, entendeu? Um estado, uma vida pros filhos, pra ela mesma. É o que eu acho, é o que eu penso assim. (EIAN, jun. 2018. Evento n. 18).

Ainda que em (18) infirmamos a força de uma educação teleológica – e não propedêutica –, uma escolaridade para alçar a outro

patamar econômico e não uma escolaridade como formação humana (com base em SAVIANI, 2013a [1991]; LYOTARD, 2013 [1979]); e ainda que infirmos, também, uma tangencial compreensão do ENEM, tomado possivelmente como puramente conceitual e não pela lógica de conceito aplicado que entendemos sustentá-lo, parece-nos indiciar-se, nesse excerto de entrevista, a compreensão de Natália acerca das [im]possibilidades decorrentes de um percurso educacional centrado em seus próprios interesses. E, nesse caso, [im]possibilidades definidoras de uma condição maior ou menor de emancipação, nela considerada a inarredável dimensão econômica.

Já Laís, outra *interactante* deste estudo, durante a entrevista, justifica que não sabia que a EJA de Florianópolis/SC se organizava por meio da *pesquisa como princípio educativo*, e afirma: (19) *Eu achava que era igual estudar na quarta série...que era fazer continha, ditado, essas coisas assim, sabe. Eu achava que era isso* (EIAL, jun. 2018. Evento n. 19). Isso emerge também em um registro feito em seu diário, no início do ano letivo, quando os estudantes foram convidados a responder ‘o que esperavam da EJA’ – a Figura 3 a seguir traz a resposta de Laís:

Figura 3 – Diário de Laís (EIBL)



Fonte: Geração de dados da autora

Inferindo, pois, que a estudante encontra pouco retorno na *esfera escolar* em relação ao que esperava – “aprender tudo que não tive

oportunidade de aprender”, como aparece na Figura 3 –, na ocasião da entrevista ela conta, então, que está, paralelamente ao processo da EJA, estudando em casa com uma interlocutora mais experiente:

- (20) *Tô fazendo umas aulinhas em casa. A minha amiga, lá, ela tá me dando umas aulinhas em casa, assim, de matemática. [...] Eu tô fazendo assim sobre:: sobre, sobre assim, ah, eu, tu, ele, nós ((português?)), é, português. Mas já faz uns dias que eu não fiz mais, porque não sobra mais tempo. [...] Mas eu quero ver se começo a ficar nos finais de semana e meter a cara.*
 [...] *Ela me ensinou a ler umas contas ali, que eu disse nossa, eu não ia saber NUNCA isso daí. Como fazer...Sozinha não tem como, eu não ia saber nunca daquelas regrinhas, como que eu ia saber daquelas regrinhas? Não tem como...pegar um livro e tá ali, mas e as regrinhas? É isso que eu acho interessante. (EIAL, jun. 2018. Evento n. 20).*

Quando questionada se ela gostaria que essas aulas fossem na escola, Laís enuncia: (21) *Ah, com certeza, né, seria bom pra todos, né (EIAL, jun. 2018. Evento n. 21).* Interpelada, então, acerca das razões pelas quais ela pensa não ter aulas como as que ela tem tido em casa, Laís afirma: (22) *É, por que será? Porque outro dia eu perguntei, mas eles disseram que a EJA trabalha com pesquisa, não com matemática ou... Mas seria bom assim... (EIAL, jun. 2018. Evento n. 22).* A *interactante* reflete, à vista disso, acerca da possibilidade de cursar as aulas em casa durante a semana, paralelamente à pesquisa na escola, e aponta como única preocupação a questão do acúmulo de horas de presença, que é o modo pelo qual a certificação da EJA de Florianópolis/SC se dá:

- (23) *Eu poderia vim uns três dias fazer pesquisa, e os dois dias ficava em casa fazendo essas aulas. Eu tava até pensando outro dia, mas só que tem que ter muitas horas, né, pra gente...O que que tu acha? Se eu fizer essas aulas em casa, assim, eu posso trazer? [Fica muito alegre quando explico*

que pode contar como HPEJ]. (EIAL, jun. 2018. *Evento* n. 23).

Respondendo às críticas feitas por Natália e alguns estudantes na noite da assembleia mencionada em (13) anteriormente, no *evento* (24) a seguir elicia-se a subjetividade a partir da qual a *esfera* compreende a *pesquisa como princípio educativo*:

- (24) *Afirma-se que a EJA do município “não é a única que existe”; logo, “os estudantes podem buscar supletivo ou EJA de outros municípios”. Pondera-se que a reclamação discente é acerca do principal que a escola em questão oferece. Afirma-se que os métodos não são universais; cada ser humano é diferente; então, “pode ser que uma determinada abordagem metodológica não funcione com todos”. (EIA, jun. 2018. *Evento* n. 24).*

Isso posto, importa também apontar que, por conta do esvaziamento no aprofundamento conceitual nos documentos do campo acerca do que seja *princípio educativo*, a pesquisa tem se colocado, conforme inferimos em (24) anterior, como ‘método’, redundando no que temos compreendido como a *reificação* do ‘fazer pesquisa’. Reverberações dessa ordem serão foco de nossa análise no capítulo subsequente a este.

Ainda no início do ano letivo, Dorval, outro *interactante*, evadido da escola no segundo mês de aula, durante uma atividade na qual os estudantes tinham de levar a termo uma produção gráfica que representasse a si mesmo, em forma de desenho, pintura, colagem, mostrou-se incomodado com o esvaziamento de objetos de ensino:

- (25) *Ao retornarem do intervalo, os estudantes colam em seus diários o resultado de suas produções gráficas. Dorval²³ ressentido com a colega sentada a seu lado: “Para que serve fazer isso, não aprendi nada”; pergunto o que ele disse, e o*

²³ Dorval, tal qual expusemos no primeiro capítulo desta tese, foi, inicialmente, um *interactante* deste estudo, de modo que nossas interações com ele e sua pesquisa – que ficou inacabada – foram constantes; o estudante, entretanto, como já explicitado, deixou de frequentar a escola antes da etapa da entrevista. Nossas remissões a ele, portanto, dar-se-ão por meio das *notas de campo*.

estudante repete: “Não aprendi nada hoje”. (EIA, fev. 2018. Evento n. 25).

No documento em que se explicitam os fundamentos do modelo utilizado na EJA de Florianópolis/SC, Oliveira (2004, EIAP) afirma que, para que a pesquisa funcione como princípio educativo, é necessária uma “antropologia própria”, uma visão de sujeito. Assinala o autor:

[...] eles [os estudantes] estão ali em busca de alguma coisa, em busca de conhecimento, do *prazer* mas sobretudo da *potência* que o conhecimento proporciona, em busca das chaves de compreensão do mundo que o conhecimento proporciona, em busca de poder agir, em busca de reconhecimento pessoal, emotivo afetivo, eles estão ali em busca de sua própria humanização, mesmo que não saibam explicitá-lo (OLIVEIRA, 2004, p. 54-5, grifos do autor, EIAP).

Inferimos, nas sublinhas do autor – ‘prazer’ e ‘potência’ –, coocorrência de fundamentos já anteriormente mencionados atinentes à filiação à ‘condição pós-moderna’, quer respectivamente à subjetividade do ‘prazer’, que remete à contraposição às admoestações disciplinadoras da escola, quer respectivamente à força coercitiva do poder (com base em FOUCAULT, 2001 [1975]), ao ‘empoderamento’, caro aos Estudos Culturais.

Como contraponto, Britto (2012; 2015) adverte para o risco da ‘pedagogia do gostoso’, que tem a satisfação das vontades dos estudantes como pontos de partida e de chegada e que, via de regra, termina por encapsular os mais pobres em seu cotidiano imediato. Já Saviani (2012a [1983]) entende que as disciplinas têm uma importância cabal para o processo de busca pela emancipação humana – neste caso, implicações econômicas dela –, já que sem as disciplinas o processo de aprendizagem ganha dificuldades adicionais – logo, a ‘potência’, o ‘empoderamento’ não estariam no discurso, mas na apropriação crítica do conhecimento. Sob essa compreensão, é papel da escola buscar caminhos e procedimentos metodológicos que garantam que tais conteúdos sejam realmente compreendidos criticamente por parte dos estudantes.

Em se tratando da *pesquisa como princípio educativo*, a qual tem o processo de ensino secundarizado, é de se esperar – tal como já mencionamos anteriormente – que as disciplinas sejam elididas, já que elas se constituem justamente como “[...] um conjunto peculiar de conhecimentos, dispostos especificamente para fins de ensino” (N. SAVIANI, 1994, p. 58). A humanização da qual trata Oliveira (2004, EIAP) na citação em discussão aqui, somente é possível, na perspectiva de Saviani (2013a [1991], p. 13), a partir do trabalho educativo, o qual se organiza por meio das áreas e seus componentes:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No âmbito dessa discussão e no tangente ao cronograma deste estudo, vale mencionar vivências de imersão nossas durante cerca de vinte dias respectivos ao período em que grande parte dos servidores da Prefeitura Municipal de Florianópolis/SC entrou em greve em razão da contrariedade ao projeto de lei que então propunha uma espécie de terceirização da gestão de unidades da saúde e da educação do município. Dentre os oito docentes do núcleo de EJA campo deste estudo, seis aderiram à greve.

- (26) *Em nome da instituição, explica-se aos estudantes que dois professores não aderiram à greve e que estarão, pois, à disposição dos estudantes para que deem andamento às suas pesquisas. Registra-se, assim, que, considerada a presença desses dois profissionais não-grevistas, a escola permanecerá aberta de modo que as atividades escolares continuarão ocorrendo salvaguardadas as possibilidades de acompanhamento desses dois profissionais.* (EIA, abr. 2018. Evento n. 26).

Em que pese tratar-se de um período breve, inferimos, nos desdobramentos desse episódio, compreensão institucional de que a pesquisa pode prescindir dos educadores das diferentes áreas para sua continuidade. Assim posto, durante o tempo de greve, os estudantes contaram com professores de duas disciplinas a sua disposição, podendo, em tese, encaminhar normalmente suas pesquisas. O único impedimento ali acordado foi a conclusão das pesquisas, porque, para a apresentação delas, demandava-se aprovação de todo o corpo docente. Também aqui, em nossa compreensão, há fortes indícios da *reificação* do ‘fazer pesquisa’: ‘fazer e apresentar’ – poderiam ‘fazer’, mas precisam ‘apresentar’. De novo o processo de facção e o fecho burocrático. Caso os estudantes finalizassem sua primeira pesquisa nesse ínterim, poderiam, assim, já definir uma nova problemática para o segundo ciclo de pesquisas.

Parece-nos instigador, no âmbito desta discussão, considerar compreensões de Demo (2000, p. 82, EIAP) de que a pesquisa “[...] está na raiz da consciência crítica questionadora [...]”, o que, para Saviani (2012a [1983], p. 47), deixa de fazer sentido quando esse princípio educativo não parte do já conhecido para então detectar o e incursionar pelo não conhecido: “[...] o desconhecido só se define por confronto com o conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido”. Importa compreendermos, aqui, que a referência ao já conhecido não diz respeito àqueles saberes pragmáticos e cotidianos dos sujeitos, mas àqueles conhecimentos que foram produzidos historicamente pela humanidade, respectivos a explicações conceituais e científicas para questões que são incorporadas ao cotidiano das sociedades. Saviani (2012a [1983]) defende, pois, que, partindo-se desses conhecimentos, os sujeitos podem vir a aprender outros.

Sublinhamos, aqui, à luz de Suchodolski (2002 [1960]), que este movimento de negação da *escola tradicional*, que inferimos constar no conteúdo de documentos e nos enunciados proferidos em nomes da *esfera* no campo de pesquisa, e a consequente proposição de um outro fazer pedagógico, não é novo na área da Educação, e se coloca na relação com aquilo que esse estudioso polonês aponta como a histórica busca por hegemonia entre o que ele denomina como as *pedagogias da essência* e as *pedagogias da existência*. Enquanto as primeiras delas partem de uma concepção ideal de *sujeito*, as segundas o tomam como

ele é, e não como deveria ser, de modo que, fundamentadas nas perspectivas filosóficas do essencialismo e do existencialismo respectivamente, as diferentes pedagogias que se desenvolveram historicamente são pautadas nessas duas concepções – “[...] a história do pensamento pedagógico é quadro de uma luta travada entre as concepções da essência do homem e da sua existência [...]” (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 69).

A *pedagogia tradicional*, assim, concebe “[...] a educação como medidas para desenvolver no homem tudo o que implica a sua participação na realidade ideal, tudo o que define a sua essência verdadeira, embora asfixiada pela existência empírica” (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 13). A partir do Renascimento, ainda segundo o autor, concepções de *educação* totalmente opostas passaram a surgir:

No plano do programa de formação isso tornou-se mais evidente. Todos os princípios que presidiam à escolha e à composição das matérias de ensino até ali em vigor [início do século XX] foram reexaminados; exigiu-se uma adaptação precisa destas matérias às necessidades em vias de desenvolvimento da criança no plano intelectual; o programa de ensino deixou de ser escolha das matérias para se tornar o curso das experiências intelectuais [...] (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 53-4).

Parece-nos, no âmbito desta discussão, que o conflito entre essas duas correntes é “[...] um conflito entre educar guiado por um ideal abstrato de ser humano, por uma essência humana aistórica, e educar para a realização dos objetivos imanentemente surgidos na vida de cada pessoa, na sua existência” (DUARTE, 2003, p. 36). Na relação com o conteúdo empírico de análise tanto a partir dos documentos que subsidiam a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC quanto a partir das vivências no próprio campo de pesquisa, inferimos haver uma explícita negação à *pedagogia da essência*, compreendida como evasão do sujeito da realidade, e mencionada repetidas vezes por meio da expressão *escola tradicional*, como registramos anteriormente. A essa contraposição, confronta-se uma proposição a partir dos fundamentos do existencialismo, os quais Suchodolski (2002 [1960]) afirma que ancoram as pedagogias que

visam à adaptação dos sujeitos à sociedade. Um exemplo desse movimento é inferível no excerto a seguir, que aponta o posicionamento da EJA de Florianópolis/SC em vistas a contemplar os desejos mais imediatos dos sujeitos. No conteúdo que segue, uma mudança de conformação das atividades é prospectada em razão de dissociar-se do gosto dos estudantes:

- (27) *Informa-se aos estudantes que a quadra da escola foi interditada, e por conta disso eles podem dar sugestões de atividades para os momentos de integração, os quais acontecem todas as sextas-feiras após o intervalo – configuram jogos diversos e o que mais for da vontade dos estudantes. Argumenta-se, ainda, que tudo o que é feito na escola deve ser em conjunto, **por isso a esfera empenha-se para que os estudantes “escolham as coisas, assim como podem escolher aquilo que querem estudar”**. Nesse enunciar-se em nome da esfera, registra-se que estudantes que não vêm à escola nas sextas-feiras justificam essa ausência afirmando “não ter nada a fazer ali”, e, em contraposição a essa postura discente, reitera-se o propósito de que todos estejam presentes nesses momentos de integração. Em nome da instituição, argumenta-se: “era para ser o momento em que todos mais gostassem de estar ali”, e, como esse propósito não se consolidou, a configuração de tais momentos deve ser mudada. **Espera-se, assim, que os estudantes sugiram atividades que gostariam de fazer nessas noites**. (EIA, abr. 2018. Evento n. 27, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).*

Superando, pois, a negação das *pedagogias da essência* – a qual está colocada nas discussões teóricas que defendem a *pesquisa como princípio educativo* – em relação às *pedagogias da existência* e vice-versa, Suchodolski (2002 [1960], p. 103) defende um movimento outro no campo educativo, que transcenda essa luta histórica pela hegemonia de uma ou de outra concepção pedagógica, nomeado pelo autor como ‘educação para o futuro’, a qual não prescinde “[...] do conhecimento dos grandes processos sociais do mundo moderno [...]”; ao contrário, considera-o justamente para que se possa “[...] compreender o meio

concreto em que se age e se vive”. Tal compreensão do meio concreto, entretanto, coloca-se com o fito da transformação desse mesmo meio, de maneira que os estudantes possam considerar, então, que a realidade presente não é a única possível e que, não o sendo, ela pode ser alterada.

Relacionando, pois, tal proposta às pedagogias que historia e analisa, Suchodolski (2002 [1960], p. 101-2) afirma que a educação voltada para o futuro relaciona-se à *pedagogia da essência*, na medida em que pressupõe um ideal que ultrapassa o presente, no entanto tal relação é, segundo o autor, de uma simples afinidade, tendo em vista as profundas distinções entre elas – a principal diferença está, pois, “[...] no fato de este ideal [da educação para o futuro] se caracterizar por uma diretriz de ação no presente, ação que deve transformar a realidade social de acordo com as exigências humanas”. Essa educação orientada para o futuro relaciona-se, desse modo, também com a outra corrente pedagógica, a *da existência*, entretanto, ao invés de uma afinidade entre ambas, o que aponta o autor é a principal das divergências entre elas: na sua proposta de educação, “[...] a vida é o aspecto presente da edificação do futuro” (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 102).

Tentemos ver esta questão pelo ângulo filosófico: a concepção da “essência” humana não pode dar origem a uma existência do homem correspondente a esta “essência”; no entanto, nem toda a “existência” humana dá necessariamente origem à “essência” do homem. O que importa é facultar à vida humana condições e encorajamentos, garantias e organizações tais que possa tornar-se a base do desenvolvimento e da formação, base da criação da “essência” humana (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 99).

Compreendendo, assim, que tal movimento proposto pelo autor polonês tem uma estreita relação com o processo de formação humana no âmbito escolar, propusemo-nos, ao longo desta seção, a analisar de que modo se delinea tal formação em nosso campo de estudo, a EJA de Florianópolis/SC, que toma a *pesquisa como princípio educativo*. À luz, então, dos documentos que fundamentam esse campo e das representações que emergiram quando de nossa imersão nele, parece possível a afirmação, em resposta ao questionamento que dá título a esta seção, que o modo como o processo educativo na EJA de Florianópolis/SC se delinea, tendo por base a *pesquisa como princípio*

educativo, vincula-se a uma perspectiva de sobrevalorização da subjetividade, dos interesses imediatos, dos gostos dos estudantes – em nossa compreensão, uma ode, portanto, ao cotidiano e ao local.

Problematizando a importância dos conteúdos e do conhecimento objetivo sobre a realidade, produzido historicamente nas diferentes *esferas da atividade humana*, a proposta da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, a partir dos documentos e da conformação do campo, instaura um processo educativo no qual o estudante, sendo o centro dele, torna-se responsável tanto pela seleção do que deseja estudar, quanto pelo próprio processo de busca ao conhecimento. Objetivando, assim, atender às necessidades muitas vezes insularizadas dos sujeitos empíricos, o processo escolar tal qual se coloca no campo deste estudo tangencia necessidades do sujeito concreto, síntese das relações humanas; e, assim, em nossa compreensão, ao descurar dos objetivos relacionados à apropriação do conhecimento, coloca em xeque o potencial da educação escolar de incidir de modo consequente e profundo no desenvolvimento discente. As necessidades, em nossa concepção, consideradas não a partir da subjetividade, mas à luz do gênero humano (HELLER, 2014 [1970]), são capitais em um trabalho educativo comprometido com a promoção dos sujeitos, distanciando-se dos riscos da sua insularização no cotidiano e no local.

Do ponto de vista da educação o que significa, então, promover o homem? Significa tornar o homem cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação para intervir nela transformando-a no sentido de uma ampliação da liberdade, da comunicação e da colaboração entre os homens (SAVIANI, 2013b [1980], p. 46).

Questionando, assim, uma perspectiva que toma a história somente no plano individual, sem tensioná-la com a história humana mais ampla, compreendemos que a *esfera escolar* tem a potência de, em detrimento de uma organização subordinada à adaptação, agir em favor “[...] de uma liberdade utópica do homem no mundo utópico de um futuro indeterminado” (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 81).

2.2 O protagonismo do estudante como centro do processo educativo: a coocorrência de perspectivas na ênfase no *aprender a aprender*

Como já exposto neste capítulo no que concerne ao campo deste estudo, implementou-se a *pesquisa como princípio educativo* primeiramente nas chamadas Classes de Aceleração de Florianópolis/SC e, sendo os resultados avaliados como satisfatórios pelos gestores, a proposta foi estendida também para a EJA. Segundo Oliveira (2004, EIAP), a pesquisa foi implementada nas Classes de Aceleração, no entanto a conformação estrutural e operacional dessa pesquisa foi produzida mais tarde para a EJA. Essa modalidade educacional passou, então, por duas rupturas do ano de 2000 para o de 2001: uma ruptura na forma de contratação dos professores e, conseqüentemente, uma ruptura no encaminhamento proposto (OLIVEIRA, 2004, EIAP).

Oliveira (2004, EIAP) registra que, numa primeira exposição aos professores da EJA, ainda no ano de 2000, tal proposta foi recebida negativamente, avançando-se, no ano seguinte, para contratação docente dissociada da divisão disciplinar em aulas de quarenta e cinco minutos. O papel do professor, a partir daquele momento, passou a ser de assessor das pesquisas que aconteciam nos grupos de estudantes: “[...] ele precisava dialogar com aquele grupo e ele devia produzir respostas intelectuais para aquela pesquisa que estava sendo encaminhada. Portanto, se ele não soubesse como encaminhar, ele precisaria buscar resposta” (OLIVEIRA, 2004, p. 32, EIAP), tornando-se, de acordo com o autor, um parceiro do estudante no processo de pesquisa.

Quanto a postulados tais, Duarte (2010, p. 41-2) chama atenção para a profunda alteração que se coloca em relação ao papel docente, a qual está vinculada, segundo ele, à concepção contemporânea do *professor reflexivo*, o que esvaziaria, assim, o trabalho pedagógico,

[...] pois [nessa perspectiva] o conhecimento decisivo para as decisões que o professor toma em sua atividade profissional não é aquele proveniente dos livros e das teorias, mas o conhecimento tácito que se forma na ação [...]. E o maior objetivo do trabalho do professor seria contribuir para que seus alunos também aprendam a pensar e resolver problemas postos em suas práticas cotidianas.

Compreendemos, pois, que, em postulações como essas, o docente deixa de ser responsável por trabalhar com os conhecimentos sistematizados, assumindo-se um organizador das atividades que derivam da pesquisa – atividades, segundo Duarte (2010, p. 38), que promovem a “[...] negociação de significados construídos no cotidiano dos alunos”. A função docente na EJA é sublinhada no conteúdo da Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (2016, p. 247, EIAP) no capítulo que trata dessa modalidade de ensino, documento segundo o qual o professor é um “organizador dos encaminhamentos [do processo educacional]”.

Natália, ao comentar a participação dos professores das diferentes áreas do conhecimento em sua pesquisa, cuja temática foi o ‘empoderamento’, remete à não-disciplinaridade da *pesquisa como princípio educativo*, reiterando-se Oliveira (2004, p. 63, EIAP): “[...] não [se] pressupõe disciplinas nem [se] conduz a elas, visualizam[se] apenas determinados tipos de operações que eventualmente se encontram em uma ou outra disciplina [...]”. Acerca disso, assim se enuncia Natália:

- (28) *Sobre a disciplina deles [dos professores], como Matemática, Geografia, História, de cada professor, eu não senti nada. Eu senti que todos estavam sendo o mesmo, todos estavam dizendo a mesma coisa pra você fazer na pesquisa sobre um certo tema, então, eu acho que a disciplina do que eles passam e do que eles estudaram e que eles tiveram que fazer uma faculdade pra tá aqui na EJA não serviu de nada, então o que eu diria, digamos, né, não por ironia que eu diria, é que você estudou Matemática pra você chegar na EJA e não passar nada disso, sabe. É uma coisa que me decepcionou e que eu gostaria de ver. Não só eu, com certeza. Todas as pessoas. Então é isso. (EIAN, jun. 2018. Evento n. 28).*

As reverberações do apagamento do papel do professor como aquele que ensina sobre seu componente curricular parecem-nos claras, no campo de estudo desta tese, também por meio de enunciações advindas da própria *esfera*: (29) *Informa-se aos estudantes que os professores estão ali “para mediar, além das pesquisas, as relações*

sociais entre os alunos” (EIA, mar. 2018. Evento n. 29). E também, sob essa mesma lógica:

- (30) *Ainda em meio à incompreensão dos estudantes, são retomados os fundamentos de atuação na EJA, explicitando-se que “quem dita o que aprende todos os dias” são os próprios estudantes, de modo que não há conteúdos a serem ministrados; assim, não há como eles “perderem conteúdo caso não compareçam às aulas”. Informa-se que as aulas “andam ou não”, a depender dos estudantes, de maneira que não há como os professores os prejudicarem.* (EIA, mai. 2018. Evento n. 30).

Compreendemos que o processo educativo, concebido desse modo, instaura sua centralidade no estudante, delegando à ação discente a responsabilidade pelo percurso de desenvolvimento que justifica a existência do processo educacional como tal – “[...] o eixo estruturante [...] define-se na articulação indivíduo-situação [...]” (MARTINS, 2012, p. 61). Assim, de acordo com Oliveira (2004, p. 83, ênfases do autor, EIAP), coloca-se na relação ‘aluno-conhecimento’ a mudança principal, que dá sentido às outras mudanças: o foco está, então, no aprender “[...] e não no ensinar, porquanto parte dos INTERESSES dos próprios agentes do aprendizado, os alunos, colocando o professor num novo papel, o de ASSESSOR do processo de aprendizagem [...]”. Tal secundarização do papel docente aparece no campo também por conta das limitações objetivas que se colocam para que os educadores das diferentes áreas possam acompanhar o grande número de pesquisas que acontecem ao mesmo tempo:

- (31) *Informa-se aos estudantes que, ao longo do ano, eles farão outras pesquisas, e nem sempre todos os professores conseguirão acompanhar todas, argumentando-se que, “depois da primeira, ficará mais fácil para aqueles que nunca fizeram pesquisa”.* (EIA, mar. 2018. Evento n. 31).

Sobre a centralidade nos interesses dos estudantes, Saviani (2013a [1991], p. 121) enfatiza a necessária compreensão em torno dos conceitos de *estudante empírico* e *estudante concreto* e das distinções

entre eles, já que o sujeito empírico “[...] pode querer determinadas coisas, pode ter interesses que não necessariamente correspondem aos seus interesses enquanto aluno concreto”. Segundo esse autor, o atendimento aos interesses deve sempre corresponder àqueles dos estudantes concretos, que se constituem como a “[...] síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais. Portanto, o que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não escolheu” (SAVIANI, 2013a [1991], p. 121). Essa distinção conceitual coloca em xeque encaminhamentos educacionais em que os estudantes tenham de se ater a suas próprias opções, o que tangencia a realidade humana como tal no que respeita ao desenvolvimento dos sujeitos.

É nesse âmbito que se situa o problema do conhecimento sistematizado, que é produzido historicamente e, de certa forma, integra o conjunto dos meios de produção. Esse conhecimento sistematizado pode não ser do interesse do aluno empírico, ou seja, o aluno, em termos imediatos, pode não ter interesse no domínio desse conhecimento, mas, a meu ver, ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, pois, enquanto síntese das relações sociais, ele está situado numa sociedade que põe a exigência do domínio desse tipo de conhecimento (SAVIANI, 2013a [1991], p. 121-2).

Em nossa compreensão, na convergência com o que registra Saviani (2013a [1991]), o papel docente é fundamental nessa relação, considerando que o professor é aquele que, por já ter se apropriado²⁴ de modo sintético das relações sociais, é historicamente investido do papel de viabilizar a apropriação, por parte dos educandos, das objetivações culturais historiadas.

Entendemos, sobre isso, que as teorizações de Dewey (1978 [1902], p. 46) são seminais para as proposições em torno das pedagogias que centralizam os interesses cotidianos dos sujeitos, as quais secundarizam o papel do professor; esse autor é reconhecido por

²⁴ Essa afirmação sustenta-se no papel historicamente delineado para a função social do professor; estamos, porém, cientes das especificidades e das contradições que essa afirmação implica na Educação brasileira atual.

defender uma organização escolar em torno do estudante, sendo ele “[...] o ponto de partida, o centro e o fim”. A educação, tal qual afirma Teixeira (1978) – em indiscutível afinção com o pensamento de John Dewey –, dá-se a partir das experiências vividas pelos sujeitos. O meio exterior, segundo o educador brasileiro, fornece as condições e os estímulos, mas as respostas e as reações têm de vir de ‘tendências’ existentes no sujeito, de maneira que ele participe, assim, da direção de seus atos. Torna-se compreensível, desse modo, que, para esta perspectiva, “A quantidade e a qualidade do ensino, a criança [em nosso, caso, o jovem e o adulto] é que as determina, e não a disciplina a estudar” (DEWEY, 1978 [1902], p. 46), já que o foco não está na acumulação de conhecimentos, mas no desenvolvimento de capacidades individuais.

Em se tratando do campo deste estudo, no qual se coloca a *pesquisa como princípio educativo*, os contornos do processo de escolaridade vão nessa direção, como já foi discutido até aqui nesta tese. Durante o primeiro ciclo de pesquisas, no qual se historia nossa interação como os sujeitos nesse mesmo campo, a instituição requereu dos profissionais envolvidos uma intervenção menor nas pesquisas dos estudantes, suscitando a compreensão de que o assessoramento proposto por Oliveira (2004, EIAP) não implica planejamento ou aprofundamento docentes das questões elegidas pelos estudantes para a realização das pesquisas:

(32) *Após o intervalo, a atenção aos estudantes é requerida e, em nome da instituição, explica-se que haverá mudanças na forma como os professores orientam as pesquisas, dada a recomendação de intensificarem rodízio entre eles, “circulando mais entre os estudantes”, para que tais estudantes “não fiquem dependentes do professor” (EIA, mar. 2018. Evento n. 32).*

Em outro momento reitera-se essa mesma observância: (33) *O turno da noite se inicia sob a reiteração de que os professores circularão na sala, mas “não ficarão por muito tempo com um mesmo estudante” (EIA, abr. 2018. Evento n. 33).*

Entendemos que tais concepções em relação ao papel do professor distinguem-se do que prevê Oliveira (2004, EIAP) quando afirma que os docentes que trabalham na EJA de Florianópolis/SC são

desafiados a incidir sobre a pesquisa dos estudantes, cuja potencialização é de sua responsabilidade, de forma que suas metas e seus critérios estão relacionados ao desenvolvimento da pesquisa e não a conteúdos previamente definidos. Segundo esse autor, questões tangentes às disciplinas surgirão em ordens diversas, e cada pesquisa requer articulações mais efetivas ou menos efetivas com uma área ou outra. Impõe-se, assim, segundo ele, atenção docente para identificação dessas articulações, que implicam intervenções suas de modo a potencializar o aprendizado dos estudantes (OLIVEIRA, 2004, EIAP). Em nossa imersão em campo, inferimos que tal movimento não converge com uma organização na qual o tempo que os docentes despendem com cada aluno seja reduzido em nome de uma ‘não-dependência discente’, tal qual registramos em (33).

Durante a assembleia mencionada em (13), na qual os estudantes puderam expor suas críticas ao processo educativo em questão, pareceu-nos haver a busca por maior protagonismo discente, em encaminhamentos que, em boa medida, terminam por redundar na responsabilização dos estudantes pela complexificação de seu próprio percurso de estudo, minimizando o papel docente de, no acompanhamento das pesquisas, reconhecer necessidades discentes respectivas às áreas de habilitação profissional de cada professor. O *evento* a seguir captura essa inferência:

- (34) *Expõe-se aos estudantes que a proposta da pesquisa data de vinte anos, e que é o único momento da vida em que tais estudantes vão “parar de ser preparados para fazer provas”. O ‘ensino tradicional’, sublinha-se, “trabalha com a memória, e isso não é suficiente”. Argumenta-se que a pesquisa “ensina a buscar qualquer coisa de que se precisar” – logo, “os alunos aprendem a buscar”.*
Após a defesa de um estudante acerca de a pesquisa englobar diferentes disciplinas, outra estudante informa que a sua pesquisa não tem Matemática, por exemplo. A defesa institucional, então, registra: “Isso é muito de vocês buscarem”. Voltando-se para Natália – interactante deste estudo –, sugere-se que ela, por exemplo, poderia usar a Matemática para trabalhar com estatísticas de crime, de

preconceito, relacionados à sua temática de pesquisa, 'empoderamento'. A atenção institucional se volta para o estudante autor da crítica e, em retomada do conteúdo dela, recomenda-se ao grupo "buscar mais desafios quando não estiverem satisfeitos" com as possibilidades de suas pesquisas. (EIA, jun. 2018. Evento n. 34).

A responsabilidade pelo delineamento de seu percurso de maior ou menor aprofundamento quanto aos objetos de estudo tende, pois, a recair sobre o estudante, a quem se delega eleger as áreas do conhecimento a serem contempladas em suas pesquisas. Problematicamos, aqui, convergência de encaminhamentos tais com proposições de Oliveira (2004, EIAP) sobre o papel docente nos ciclos de pesquisa, fragilidade que inferimos no campo e que entendemos intrinsecamente atrelada à coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos distintos em torno da *pesquisa como princípio educativo*, bem como ao tangenciamento de aprofundamentos no que diz respeito às concepções que ancoram documentos norteadores da EJA em Florianópolis/SC.

Um dentre esses documentos legais parece-nos de relevância significativa porque fundamenta a *pesquisa como princípio educativo* na EJA do referido município: trata-se da Resolução nº 02/2010 (EIAP), que determina que essa modalidade educacional terá como centro o *estudante* e a *aprendizagem*, reiterando-se a secundarização do papel do professor e das áreas do conhecimento. O mencionado documento registra que, para dar conta disso, a modalidade deve atender a alguns requisitos, entre eles o “atendimento à pluralidade e à diversidade cultural”, o “desenvolvimento de competências e habilidades para a inserção e a qualificação no mercado de trabalho” e o “fortalecimento da *pesquisa como princípio educativo*” (FLORIANÓPOLIS/SC, 2010, s. p., EIAP).

Inferimos, pois, nessa legislação, ecos de distintas concepções pedagógicas coocorrendo, distinção cuja convergência parece-nos ser o ideário do *aprender a aprender*, conforme Duarte (2011). A primeira dessas concepções está relacionada à discussão empreendida na seção anterior, atrelada à perspectiva multiculturalista na educação, a qual acrescenta ao *aprender a aprender*, segundo esse autor, o princípio do respeito às diferenças e da diversidade cultural. Os conceitos de

competências e habilidades, por outro lado, estão relacionados à *pedagogia das competências*, a qual suscita uma perspectiva tecnicista na educação, em que o ‘saber fazer’ se coloca de modo proeminente e, sob tal prisma, eliciam-se princípios de administração e gestão escolar alinhados ao mercado empresarial (MARTINS, 2010). De acordo com Frago (2012, p. 104), o conceito de *competência* é um termo tomado da formação profissional e técnica, “[...] y entendido como destreza, habilidad o saber hacer mensurable, cuantificable y por tanto evaluable, empleabilidad, flexibilidad y polivalencia o adaptación a las necesidades del mercado”.

Perrenoud (1999, p. 7, grifos do autor), um dos principais propositores da organização escolar por meio das competências, conceitua a *competência* como “[...] *uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*”. Construir uma competência, assim, explica Perrenoud (1999, p. 22), “[...] significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes” –; eis, em nossa compreensão, convergências com o ideário do *aprender a aprender*. Ainda na concepção deste último autor, no desenvolvimento de suas competências, os estudantes devem “[...] trabalhar mais, correr novos riscos, cooperar, projetar-se e questionar-se” (PERRENOUD, 1999, p. 17). A mencionada compreensão de Frago (2012) ecoa em teorizações acerca dessa pedagogia que toma a construção de competências como objetivo do processo:

Concebidas dessa maneira, as competências são *importantes metas da formação*. Elas podem responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também podem fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais (PERRENOUD, 1999, p. 32, grifos do autor).

Nos *eventos* sob os quais se historiou nossa imersão em campo, inferimos priorização de fundamentos dessa concepção, a exemplo de, durante a apresentação de uma atividade sobre ‘gráficos’, à qual faremos remissão no capítulo subsequente desta tese, é explicitada a importância de os estudantes vivenciarem o que se denominou ‘desenvoltura’:

- (35) *Durante a troca de grupos, incentiva-se os estudantes, elogiando-se suas apresentações e sua “coragem para ir à frente”, em remissão à exposição da face, requerida em falas para o coletivo. Enfatiza-se ser “isso que importa à EJA” e sublinha-se que “quando eles forem apresentar suas pesquisas, precisarão disso, dessa desenvoltura”.* (EIA, fev. 2018. Evento n. 35).

Parece haver, como já apontamos, uma relação entre a proposta de organização escolar por meio das competências e a perspectiva tecnicista da educação, reconhecidamente comprometida com exigências do mercado de trabalho. A formação educativa no âmbito da escola estaria implicada, à luz de Bobbitt (2004 [1918], p. 43), numa efetiva ação no mundo prático – “O indivíduo é educado para desempenhar de forma eficiente os trabalhos que lhe são exigidos [...]”. Sublinhando a importância desse autor seminal no que se refere à discussão acerca do delineamento curricular – e ao que foi denominado como *currículo da racionalidade técnica* –, parece certo que a escola vem sendo tomada por perspectivas vinculadas a um ideário que tributa a essa instituição função preparatória para a vida laboral.

[...] a educação, nestas circunstâncias tem uma dupla tarefa a realizar: (1) actuar como uma primeira agência de progresso social, elevando o mundo do emprego ao nível mais alto e desejável; (2) fazer isto educando a geração jovem para que realize as suas funções profissionais de uma forma muito superior à dos seus pais (BOBBIT, 2004 [1918], p. 91).

Isso posto, desde tempos já seculares, no que concerne à constituição do *currículo da racionalidade técnica*, o foco dissocia-se dos conteúdos em si mesmos, ocupando-se do desenvolvimento, nos estudantes, daquilo que irá ser requerido pelo mercado de trabalho: a boa vontade, o espírito de serviço, as atitudes necessárias para ações em grupo (BOBBITT, 2004 [1918]). Reverberações dessa ordem podem ser vistas no excerto (35) imediatamente anterior. Aquilo que, em outras perspectivas pedagógicas, é tomado como epifenômeno da educação escolar – o senso de responsabilidade, a tomada de iniciativa e de

decisões –, na *teoria tecnicista* parece ser central. Os conhecimentos com fim em si mesmos abrem espaço para que os sujeitos passem, desde os tempos de Bobbitt (2004 [1918]), a ter proficiência no trato com situações práticas, já que os objetivos educacionais devem estar vinculados aos tipos de comportamento que a escola suscitará nos estudantes (TYLER, 1975 [1949]). Embora dissociada da racionalidade, mas seguramente associada com a técnica – ainda que sob outra roupagem –, a *pesquisa como princípio educativo* remete a essa proficiência com situações práticas, que é cara a tais teóricos da primeira metade do século passado.

E, para além de evocações tais, entendemos também implicada nesse ideário educacional outra perspectiva pedagógica referenciada como *pedagogia de projetos*, a qual concebe o processo educativo com base na pesquisa, destacando “[...] que o conhecimento deve ser buscado pelos alunos a partir de necessidades de sua vida real, opondo-se aos currículos preestabelecidos nos quais o conhecimento é organizado [...]” (DUARTE, 2010, p. 41). O que é objeto de crítica de Duarte (2010) é concebido como ganhos desse processo na compreensão de Oliveira (2004, p. 11-2, EIAP), para quem o ato fundante da pedagogia prospectada neste campo de tese, é “[...] a possibilidade de se tornar um aliado de pessoas e grupos para que essas pessoas e grupos possam se instituir como agentes do seu próprio aprender através do agir sobre o mundo”.

Inferimos nessa proposta uma concepção muito particular acerca da educação escolar: “[...] a função da escola é a transmissão de formas de aprendizagem, de produção, apropriação e operação com e sobre o conhecimento” (OLIVEIRA, 2004, p. 59, EIAP). Há, assim, uma aproximação com um ideal que ficou bastante conhecido no campo educacional brasileiro no século XX e que se coloca em relevante proeminência nas discussões do campo da educação: o já citado ‘lema’ do *aprender a aprender*. De acordo com Saviani (2012a [1983], p. 9), “[...] trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender”.

Corroborando esse desiderato, Demo (2000, p. 64, grifos do autor, EIAP) o compreende como ferramenta fundante, dado o desenvolvimento, no estudante, da capacidade de criar soluções para os problemas com os quais se defronta: o primeiro passo, sob a ótica desse autor, é “[...] *aprender a aprender*, que significa não imitar, [não] copiar, [não] reproduzir. A verdadeira aprendizagem é aquela construída

com esforço próprio através de elaboração pessoal”. Tal compreensão reitera-se na Resolução CNE/CEB nº 1/2000 (EIAP) anteriormente referenciada, a qual, ao listar os objetivos da formação básica dos estudantes, estabelecidos no Artigo 3º, apresenta, no primeiro e no terceiro pontos, a ênfase no *aprender a aprender*:

I – **desenvolver a capacidade de aprender**, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

III – **desenvolver a capacidade de aprendizagem**, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores (FLORIANÓPOLIS/SC, 2010, s. p., grifos nossos, EIAP).

Oliveira (2004, EIAP), nessa relação, compreende que o conhecimento é um conjunto de técnicas e de procedimentos; o autor é enfático ao defender que a escola deve ser o lócus da produção de conhecimento, e isso se torna possível por meio da pesquisa. Para ele, a pesquisa é uma prática cotidiana, uma forma de se relacionar com o conhecimento e com o mundo – e essa forma deve ser estendida a todos os setores da sociedade, de modo a não haver mais um monopólio de grupos sociais em relação ao acesso e sobretudo à maneira como se produz o conhecimento. A restrição do domínio da capacidade de gerar conhecimento, ainda de acordo com Oliveira (2004, EIAP), está diretamente relacionada à desigualdade social, na qual uma maioria é mantida fora dos “canais de produção”. Dessa forma, a proposta da EJA de Florianópolis/SC, sob a ótica de Oliveira (2004, EIAP) e dos documentos mencionados, defende que o sistema de educação pública possibilite aos estudantes a produção de conhecimento e a mobilização de recursos para essa produção.

Há uma proeminência colocada, pois, na perspectiva dos autores que embasam a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, naquilo que denominam como ‘produção do conhecimento na *esfera escolar*’. Tal ponto de vista está também expresso na Proposta Curricular do município, como se infere no excerto que segue:

Se, para aprender, basta estar vivo, então, compreende-se que qualquer pessoa que esteja viva está apta e suscetível ao aprendizado.

Acrescente-se a essa concepção o conhecimento prévio, que é o repertório interno de informações que se pode recuperar ou reconstruir, mais o interesse pessoal e está feito o amálgama capaz de **resultar em produção de conhecimento**. Desse entendimento, deriva o modelo pedagógico e organizativo da EJA de Florianópolis cujo ponto de partida é sempre o interesse das pessoas e o seu conhecimento prévio, extrapolando-o, a fim de **qualificar o processo de produção** e apropriação do conhecimento (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 247, grifos nossos, EIAP).

Considerando tratar-se de um documento cujo objetivo é nortear as práticas pedagógicas dos educadores da rede de ensino do referido município, inquieta-nos o que entendemos ser um aplanamento do conceito de *aprendizagem*, tomado, ao que parece, numa ótica naturalizante, senão espontaneísta: bastaria o sujeito existir para que aprendesse. Parece-nos possível inferir que concepções dessa ordem reverberam, em alguma medida, a perspectiva naturalizante que predominou por muito tempo no campo da psicologia, compreendendo-se, sob esse prisma, o desenvolvimento das funções psíquicas superiores nos sujeitos como um processo natural (VYGOTSKI, 2012 [1931]).

Encontramos convergência com esse posicionamento na *pedagogia nova* – atrelada às pedagogias da existência –, a qual se colocou em proeminência no campo educacional brasileiro na década de 1930 em uma forte contraposição à perspectiva da *pedagogia tradicional*. Como nos parece hoje amplamente sabido, a *pedagogia nova* problematiza a compreensão de que os conteúdos escolares se distanciam daqueles que correspondem aos interesses e às experiências dos educandos, e parece claro que há uma profunda relação entre tal concepção e as propostas acerca da *pesquisa como princípio educativo*. Passa a ser evocado, com o movimento escolanovista, o assim chamado “caráter biológico da educação”, numa oposição àquele que seria o caráter classicista da *escola tradicional*. Segue excerto do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual se observam tais aspectos:

[...] a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção

vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, [...] deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, **para assumir um "caráter biológico"**, com que ela se organiza para a coletividade em geral, **reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social.** A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "**hierarquia das capacidades**", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (AZEVEDO et al, 2006 [1932], p. 191, grifos nossos).

O eixo da escola, à luz dessa concepção, é o estudante e o respeito à sua personalidade, já que a função da educação é satisfazer as necessidades materiais e espirituais dos educandos (AZEVEDO et al, 2006 [1932]), tendo em vista que, segundo Teixeira (1978), o processo educativo não tem fim além de si mesmo. Parece haver, aqui, uma sobrevalorização das estratégias de formação em detrimento do conteúdo de formação, já que a experimentação prática tem lugar central, o que entendemos aproximar-se das proposições em torno da *pesquisa como princípio educativo*. Importa destacar que, no campo da Psicologia, teorizações piagetianas deram importantes subsídios para o desenvolvimento de ideais escolanovistas – Jean Piaget defendia alguns princípios que embasaram essa perspectiva, a exemplo da autonomia do estudante e do trabalho em grupo (PIAGET, 2012 [1970]). Isso se explica pela compreensão de que, sob essa lógica, a aprendizagem é um percurso que se inicia internamente, envolvendo um processo de assimilação orgânica. Ao ser organizada em um processo natural, a apropriação do conhecimento, sob a ótica de Teixeira (1978), tornar-se-á inevitavelmente acidental.

Infere-se, pois, que o conceito de *experientiação* tem grande relevância para que se compreendam as bases em que se funda a *pedagogia nova*, já que a educação é definida como o “[...] processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos

mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras” (TEIXEIRA, 1978, p. 17, grifos do autor). O desenvolvimento, que, segundo Dewey (1978 [1902]), tem de ser ‘da experiência e pela experiência’, somente será possível, nesta perspectiva pedagógica, se o meio educativo permitir o funcionamento dos interesses, que dependem essencialmente dos estímulos que os envolvem. O foco do programa escolar e das disciplinas passa a ser, de acordo com este autor, mostrar ao professor os caminhos e as condições para que os estudantes, por sua própria atividade, se orientem para seu desenvolvimento.

Obtém-se interesse, exatamente, não se pensando e não se buscando conscientemente consegui-lo; mas, ao invés disto, *promovendo as condições* que o produzem. Se descobirmos as necessidades e as forças vivas da criança, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos e forças, não temos que pensar em interesse. *Ele surgirá naturalmente*. Porque então a mente se encontra com aquilo que de que carece para *vir a ser* o que deve (DEWEY, 1978 [1913], p. 113, grifos do autor).

À luz desse enfoque – aqui tomado sob menção de diferentes quadros teóricos cuja convergência nos parece ser a centralidade no estudante –, parece-nos que se torna inteligível a secundarização do objeto do conhecimento, já que a ênfase está no próprio *aprender*. O foco, pois, coloca-se na relação sujeito-objeto, o que, em nosso entendimento, exacerba a dimensão intrapsíquica, sem tensioná-la com a dimensão interpísica. Vygotski (2013 [1930], p. 77) – contrariamente a esse enfoque unilateral no estudante – escreve, sobre tais dimensões, de modo a problematizar essa perspectiva:

Toda forma superior de comportamiento aparece en escena dos veces durante su desarrollo: primero, como forma colectiva del mismo, como forma interpísica, como un procedimiento externo de comportamiento. No nos damos cuenta de este hecho porque su cotidianeidad nos ciega.

Reverberações desse enfoque vygotskiano são encontradas na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC (FLORIANÓPOLIS, 2016, EIAP), especialmente nos capítulos introdutórios, de modo que parece constituir contradição²⁵ em relação às concepções que ancoram o delineamento da *pesquisa como princípio educativo*. Se, por um lado, a pesquisa se organiza a partir da centralidade na aprendizagem e no estudante, a fundamentação teórico-epistemológica que embasa a Proposta Curricular alinha-se na direção das proposições do psicólogo bielorrusso, em defesa do processo de ensino – a partir de objetos do conhecimento – para que se dê o processo de aprendizagem:

Definir *ensino e aprendizagem*, sob essa perspectiva, significa assumir que há práticas de ensino que favorecem o aprender e o desenvolvimento do sujeito, sob o ponto de vista social e pessoal.

[...]

Partindo dessa perspectiva, o ensino passa a ser entendido como ato didático-pedagógico em que os/as estudantes, em interação com professor/a e colegas, experienciem o tensionamento entre os diferentes conhecimentos escolares e aqueles resultantes de distintas vivências individuais e coletivas.

[...]

Tal aprendizagem, por sua vez, é compreendida como a apropriação de conhecimentos de forma significativa, por meio de vivências e interlocuções com o outro mais experiente no objeto cultural a ser conhecido, levando em consideração especificidades da historicidade dos diferentes sujeitos, na busca pela formação humana integral (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 28-29, EIAP).

²⁵ Considerada a participação de nosso Grupo de Pesquisa na produção desse documento municipal em 2016, a presente contradição, à época de produção, foi posta à mesa, encontrando como resposta a assunção institucional da EJA sob outros contornos de filiação (com base em banco de dados do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização).

Eis o que parece ser a reivindicação dos estudantes que se colocaram na assembleia referenciada em (13) anteriormente, nesta tese, e que emergiu também nas entrevistas dos três *interactantes* deste estudo: uma necessária ação docente, planejada e consequente, para que seja possibilitada a apropriação de objetos do conhecimento por parte deles. Os apontamentos derivados da assembleia aqui em menção reverberaram no modo como o grupo de educadores passou a organizar as noites de atividades, o que interpretamos como um movimento em busca de convergir mais efetivamente com reivindicações discentes, como enfatizamos no *evento* a seguir:

- (36) *Explica-se aos estudantes que não se designa como 'aula' aquilo que envolve as atividades cotidianas, pois "as práticas da EJA não permitem que os professores deem aulas, mas os momentos que iniciarão a partir daquela noite [junho/2018] podem ser chamados de oficinas ou de círculos de estímulo ou de atividades diferenciadas". Explica-se ainda que tais momentos vêm em favor do pedido em relação a conteúdos que alguns estudantes fizeram no dia da assembleia. Reitera-se, no entanto, que "não serão aulas com conteúdos, mas atividades que englobam aquilo que é do ensino tradicional"* (EIA, jun. 2018. *Evento* n. 36, grifos em negrito nossos nas transcrições de fala).

Adicionalmente à nossa ênfase na mudança narrada em (36) – que, tal qual se coloca aqui parece pontual, mas que reputamos de substantiva importância porque põe em xeque a base do *aprender a aprender* em si mesma –, parece-nos explícita a negação do conceito *aula* a ponto de haver a recomendação do apagamento da nomeação do conceito, movimento intrinsecamente atrelado à contraposição à *pedagogia tradicional* – no que nela inferimos haver de *pedagogia da essência*; também aqui reputamos ancoragem em Demo (2000, p. 86, EIAP), que defende uma

[...] reação sistemática e criativa contra os vezos tradicionais da mera “aula”. De partida, saber “dar aula” é sobretudo não recair na “aula”, compreendida como fala autoritária, vazia, apenas

formal, de um agente preposto, cópia caricaturada de outra cópia, que só vive de pacotes alheios e os repassa em frente.

[...]

Todavia, há lugar para a aula, como expediente informativo, para introduzir temas e unidades, para ouvir-se recado do professor.

À luz dessa compreensão, e a partir do que Giroux (1992, p. 61) discute sobre a *pedagogia tradicional*, *aula* parece significar, sob esses contornos, um momento de depósito de artefatos, no qual o conhecimento é qualificado como uma espécie de código sagrado, “[...] fora do alcance do questionamento crítico [...]”. Corroborando a contraposição aos processos educativos que se colocam com esse delineamento, compreendemos, no entanto, que, ao se denegar conceitualmente a *aula*, exato oposto da *pesquisa como princípio educativo*, em que se prescinde, como já discutido, de uma organização escolar pelas áreas do conhecimento –, incorre-se em riscos de gaseificação do percurso de formação, tal qual inferimos no campo deste estudo: tendem a prevalecer momentos descontextualizados, nos quais os objetos do conhecimento têm seus sentidos gaseificados para os estudantes.

- (37) *A partir da temática da Copa do Mundo, em estreia no dia seguinte a este evento, desencadeia-se uma explicação oral docente acerca dos fusos horários, com o apoio de um mapa-múndi (exposição das placas tectônicas) aposto no quadro negro. Natália está alheia à exposição, interagindo em paralelo com colegas. A estudante é então interpelada na instância coletiva, interpelação na qual são evocadas em voz alta suas demandas anteriores por ‘conteúdos’, na busca institucional de reaver atenção ao foco da explicação em curso. A estudante, por sua vez, argumenta – também no âmbito coletivo – não se tratar de tema de seu interesse, acentuando não ter havido consulta institucional aos alunos sobre especificidades de suas demandas conceituais. (EIA, jun. 2018. Evento n. 37).*

Inferimos, no posicionamento de Natália, reverberações do modo como se delinea o trabalho educativo por meio da pesquisa: a *interactante* explicita a compreensão de que os docentes devem tornar objeto de ensino conteúdos eleitos pelos estudantes, de modo que os objetos culturais que não são de seu interesse parecem não ter relevância quando se tornam foco dos processos de ensino e aprendizagem. A lógica que se coloca na fala de Natália parece ser justamente aquela que ancora a *pesquisa como princípio educativo* – a centralidade está no estudante e nos seus interesses mais imediatos.

Entendemos haver, aqui, mais do que uma dissimetria entre interpelação institucional e resposta discente: a dissimetria parece se estabelecer entre fundamentos filosófico-epistemológicos da EJA e a história dessa mesma EJA no campo em estudo. Nesse caso específico, tal qual em (36), para além da coocorrência de fundamentos que vimos apontando nesse mesmo campo, entendemos tratar-se de oposição entre fundamentos: possivelmente o que o *evento* (37) narre seja efetivamente uma *aula* sobre fusos horários. Em o sendo, tangenciam-se os interesses dos estudantes tanto (i) pela lógica do *aprender a aprender* (não está sendo focalizado o que lhes interessa), quanto (ii) pela lógica da *pedagogia da essência* (abordagem conceitual dissociada do todo de que faz parte o objeto de conhecimento em questão; ocasional, portanto). No momento da entrevista, quando questionada sobre seu posicionamento em (37), a *interactante* corrobora nossa compreensão:

- (38) *Eu não tenho ideia de algo especificamente que eu queria ter aprendido. Mas o que aconteceu. Depois que teve vários debates sobre isso, que eu falei que isso não era suficiente, que a gente tinha que aprender mais, os professores inventaram de:: uma professora de [menciona o componente curricular], eu acho, inventou de falar sobre a Terra, o horário que o mundo girava e tal. E aí no momento eu tava conversando com uma colega, e a professora chamou minha atenção, dizendo ah, não era você que tava pedindo matéria e tal, conhecimento? Eu falei então, sim, mas você tá passando uma coisa que eu aprendi na quinta série, tá mais que certo isso, mas eu não vou prestar::, deveria prestar atenção numa coisa que eu já aprendi, mas como*

eu já sei, eu não vou prestar tanta atenção assim. Mas uma pessoa que nunca aprendeu nada, uma senhora de sessenta anos, que parou na quinta série, óbvio que isso vai ser muito necessário pra ela. Só que::: foi uma coisa...que tipo::: ai, não vamos conversar com ninguém do que eles querem aprender, vamos pegar qualquer coisinha, a gente vai lá e dá. E aí ela veio me xingando, ela veio nervosa pra cima de mim, porque eu disse que eu não queria ter aprendido aquilo, que ninguém pediu pra ela ensinar aquilo, entendeu. Mas, óbvio, é necessário pra várias pessoas, mas nem pra todo mundo, então eles não podem pensar em uma só, eles têm que pensar em todos, chamar num cantinho e falar “mano, o que que vocês querem aprender?” Mas eu não quero saber só o que tu, quero saber o que todos, entendeu. Então não é pegar só qualquer coisa e passar. (EIAN, jun. 2018. Evento n. 38).

Os apontamentos feitos em tom de crítica por alguns estudantes durante a imersão em campo – especialmente na assembleia referenciada em (13) – compõem o conjunto de justificativas para evasão discente do Núcleo de EJA campo deste estudo. Duas das *interactantes* estabeleceram essa relação durante as entrevistas, e Natália, na noite anterior à assembleia, explicitou este posicionamento para os professores e sua turma:

- (39) *Dá-se início às atividades da noite prenunciando-se a atividade da noite seguinte, uma assembleia com os estudantes para debaterem sobre a escola a partir daquilo que escreveram no Envelope Celestino no dia anterior. Em nome da instituição, registra-se tratar-se de uma assembleia fruto de iniciativa de gestão, já que “a escola parece muito parada, sem movimento, e escola tem de ter movimento”. Argumenta-se que cada aluno está fazendo seu trabalho isoladamente, muitos pararam de frequentar a EJA, e “isso não é se estar fazendo um bom trabalho”.*

Isso posto, anuncia-se que a noite será destinada à pesquisa, e Natália toma a palavra dizendo achar que “as pessoas não tão vindo por causa da pesquisa mesmo”. Ela diz que, enquanto alguns alunos fazem a pesquisa, outros ficam parados e, de acordo com a estudante, é muito tempo destinado a isso, e acaba por se tornar “perda de tempo”. Defende que a pesquisa deve ser feita em duas semanas; um mês é muito tempo.

Em nome da instituição, contra-argumenta-se, então, que há pesquisas que, “se for mais a fundo”, levam mais tempo; Natália, então, diz: “A galera não vai a fundo, esse é o problema, o pessoal quer mais é fazer e terminar logo”. Replica-se que os professores estão neste processo para buscar instigar os estudantes mais efetivamente, e outra estudante concorda com as colocações de Natália, afirmando ser “muito tempo para pouca coisa, vai enjoando”.

Defende-se, em nome da instituição, não ter aparecido até o momento nenhuma pesquisa considerada pronta, compreendendo-se que “se alguém estiver sentindo a necessidade de apresentar, que não deseja mais ir a fundo, isso pode ser pensado”. Defende-se que o corpo docente deseja que “nada fique chato” para os alunos, sublinhando-se que, se houver um problema em relação “à empolgação deles, isso tem que ser conversado”. (EIA, abr. 2018. Evento n. 39, grifos nossos em negrito nas transcrições de fala).

A evasão escolar coloca-se, historicamente, como uma problemática que preocupa os gestores da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC – o que é extensivo à EJA de um modo geral no país (HADDAD, 2007) –, e essa questão é apontada na Proposta Curricular do município, explicitando-se as razões pelas quais o público dessa modalidade de ensino deixa de frequentar a escola. De acordo com o documento, é um grande desafio, intrínseco à EJA,

[...] a manutenção da frequência às aulas por parte dos/das estudantes e a conseguinte continuidade dos seus estudos. Os/As trabalhadores/as têm diferentes atribuições que acabam dificultando sua permanência nos bancos escolares: horários de trabalho nem sempre compatíveis, exigência de cumprimento de horas extras, cuidado e atenção a filhos e familiares, compromissos religiosos, mudanças de moradia, cansaço ao fim da jornada, entre outros fatores (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 250, EIAP).

Eis uma das razões pelas quais a *pesquisa como princípio educativo* se constitui como uma alternativa para que os estudantes possam ir e vir ao longo do percurso, de modo que não haja *aprioris* para sua inserção no processo em qualquer momento do ano letivo. O apontamento feito por Natália, entretanto, sublinha uma complexa questão acerca dessa problemática – a estudante relaciona o próprio delineamento do processo educativo com a evasão de seus colegas. Durante a entrevista, essa *interactante* corrobora o que havia explicitado em (39):

- (40) ***Cansaram*** [os alunos que se evadiram]. ***Porque, tipo, você vinha, você escrevia quatro linhas, já tava suficiente, então, quatro linhas vai durar muito tempo, sabe. Tinha que ter uma pressão, tinha que ter uma coisa em cima, de mano, você tem que fazer isso, você é obrigado a fazer isso, se não faz isso, só isso que você acha que tem que fazer e vai embora, porque você acha que vai ganhar horas, entendeu. Tinha que ter uma pressão, tinha que ter aquela coisa 'gente, falta dois dias pra bater o mês, vamo terminar isso logo, quem não terminar vai ficar sem horas e vai ter que começar tudo de novo'. Não teve essa coisa, sabe. Eles só largaram e disseram que a gente tinha que fazer e... é isso. Ok, teve essa questão da greve, das pessoas virem, outras não, mas...tinha que ter parado, tinha que ter parado tudo, as pessoas não poderiam continuar vindo, tinha que ter pressão em cima, tinha que...sabe, as pessoas tinham que tá em cima disso, dessa pesquisa, pra ela, assim ó, é um mês, é um mês,***

não é um mês, quatro meses, três meses. Então, tinha que ter pressão.

*[...] Quem é que vai pra uma EJA pra escrever quatro coisinhas pra gastar oito reais de ônibus pra escrever, sei lá, cada coisa e...ok, ganhou horas, vai embora, sabe. As pessoas estão gastando oito reais pra elas aprenderem alguma coisa. Elas... Eu não acredito que... Eu não acredito até agora que eu fiquei muito tempo só aprendendo 'empoderamento'. Eu queria ter aprendido muito mais coisas, e assim, olha, eu tive tempo suficiente pra ler um livro, um dicionário inteiro, a mesma coisa que você tinha que fazer só a justificativa, várias coisas da pesquisa, sabe. **Foi muito tempo desperdiçado.** (EIAN, jun. 2018. Evento n. 40, ênfases em negrito nossas).*

Láís, outra *interactante* deste estudo, quando questionada acerca da nova organização do processo, sendo incluídas as 'oficinas', afirma estar satisfeita com a possibilidade de se apropriar de conhecimentos sistematizados e atribui tal reorganização da prática educativa à desistência de parte de seus colegas:

- (41) *Agora tá ficando bom, porque todo dia eles [os professores] têm uma coisinha assim pra gente, né. Tá ficando mais interessante, porque bastante gente desistiu, né. Porque muita gente reclamava por causa dessa pesquisa...que é só pesquisa, pesquisa, pesquisa, [...] e eles tavam reclamando disso...**muito tempo perdido eles tavam falando.** (EIAL, jun. 2018. Evento n. 41, ênfases em negrito nossas).*

Importa sublinhar que não buscamos, por não ser este o foco de nossas discussões, as razões pelas quais os estudantes do segundo segmento do núcleo de EJA campo deste estudo evadiram-se da escola. Esse enfoque parece-nos, aqui, relevante no que respeita a sua imbricação com o *aprender a aprender* do modo como entendemos configurar-se no campo de tese. Compreendemos, entretanto, que é uma problemática importante, e que pode se tornar objeto de estudo de pesquisas futuras, tanto na área da Educação quanto na área da

Linguística Aplicada, porque nos parece possível a inferência de que, em não havendo encontrado, na *esfera escolar*, aquilo que objetivam, a apropriação de conhecimentos, muitos dos sujeitos, sem identificar um sentido mais consequente no seu desenvolvimento por meio do processo educativo em curso, evadem-se da *esfera escolar* para priorizar outras demandas de seu cotidiano.

A partir, assim, da discussão empreendida neste capítulo de tese, parece possível afirmar que a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, apesar de consolidada no que se refere à legislação e à legitimação no que tange ao tempo em curso no referido município, está a exigir um necessário aprofundamento no que se refere às suas bases filosófico-epistemológicas, de maneira que elas sejam mais efetivamente compreendidas tanto pelos gestores quanto pelos educadores, e, então, as concepções implicadas nesse *princípio educativo* e no campo, sustentadas por essas bases, possam ser esquadrihadas, evitando-se um aplanamento conceitual. E, ainda que nos distingamos do ideário do *aprender a aprender*, quer por nossas concepções acerca do que seja *educação*, quer pelas condições socioeconômicas objetivas – e de consequente escolaridade familiar – de países como o Brasil, entendemos que a implementação desse ideário, caso se opte por ele, exige precisão teórica e ciência de filiação, em se buscando facultar que a aprendizagem de fato se historicize. Na ausência de ambas – e nas mencionadas condições socioeconômicas –, parecemos que a gaseificação da ação pedagógica e o espontaneísmo discente são corolários previsíveis.

Nessa análise, parece-nos pertinente trazer, ainda, a esta discussão, um *evento* que ilustra os reflexos do que compreendemos como aligeiramento conceitual em torno das concepções do campo, na relação com a coocorrência de bases filosófico-epistemológicas distintas:

- (42) *No intervalo do período da noite, profissional ligado à instituição, em comentário informal sobre o andamento das atividades, faz-me um questionamento sobre minha pesquisa de doutoramento, acerca do objeto dela, e iniciamos uma conversa sobre a pesquisa como princípio educativo e o modo com a EJA se organiza no núcleo campo deste estudo. Ouço opinião desse interlocutor no sentido de que somente neste momento [quase quatro meses após o início do*

ano letivo] o grupo de professores “estava começando a compreender” efetivamente o processo; “se sentiam perdidos” e agora estariam conseguindo implementar algumas ações que entendiam relevantes para a formação dos estudantes. **É-me confiada a preocupação com haver o entendimento de que, com o delineamento da pesquisa tal qual se coloca, parece que o processo educativo se volta para “formação de mão de obra”.** Elicia-se o descontentamento, também, em relação ao que foi solicitado ao grupo docente, de que não interferisse nas pesquisas dos estudantes. Do mesmo modo, me é reportado um desapontamento em relação às formações voltadas para os professores, nas quais foi solicitado que fizessem pesquisas sobre a EJA e o princípio educativo norteador dessa modalidade de ensino; **compartilha-se comigo questionamento acerca da impossibilidade de fazer pesquisa sem antes compreender-se minimamente de que modo se constitui o campo.** (EIA, jun. 2018. Evento n. 42, grifos nossos na transcrição de fala).

Em (42) e outros desdobramentos congêneres, compreendemos haver um posicionamento docente que instiga uma reflexão em torno da relevância, quando se trata dos processos educativos, de uma fundamentação consistente no que se refere às bases filosófico-epistemológicas, para que os profissionais possam, nessa perspectiva alinhada ao ideário do *aprender a aprender*, delinear suas ações de modo coerente, afastando-se, assim, de um agir docente destituído de uma compreensão mais efetiva, o que parece ser a problemática apontada em (42), sobretudo tendo presente que esse ideário parece, sob vários aspectos, ser levado a termo ali pelo veio do espontaneísmo, o que entendemos constituir corruptela de seus efetivos fundamentos. E reputamos esse risco de espontaneísmo exatamente à ausência de clareza filosófico-epistemológica e respectivo aprofundamento conceitual de que tratamos no presente capítulo.

Parece instigadora, também, a aparente relação, constante em (42), entre aplanamento conceitual em torno de concepções fundantes do campo e contornos de uma educação que se coloca a serviço do que é referenciado como “formação de mão de obra”, enfatizada por teóricos

que compreendem a escola como lócus da reprodução social. Althusser (1980, p. 22, grifos do autor), por exemplo, faz entender que a escola está condicionada à reprodução de uma organização econômica e social e por isso tem em seus conteúdos os saberes práticos “[...] em moldes que asseguram a *sujeição à ideologia dominante* [...]”. Tal sujeição ideológica age, segundo esse filósofo, em favor da reprodução das relações de produção – a reprodução das relações de exploração. O sistema escolar realiza, pois, sob essa perspectiva, uma função social de conservação e uma função ideológica de legitimação (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1970]).

Para essa conservação e legitimação do *status quo*, a escola, então, segundo Althusser (1980), age em favor da divisão social e técnica do trabalho, de forma que há instruções distintas para operários, técnicos e para aqueles que são destinados a ocupar postos superiores – os conteúdos ensinados, assim, visam a sua utilização prática nos diferentes lugares de produção. Ao mesmo tempo, a instituição escolar instrui comportamentos, principalmente aqueles que envolvem as “[...] regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe” (ALTHUSSER, 1980, p. 21). Tais implicações operacionalizam-se, tanto na perspectiva desse filósofo, quanto naquela de Bourdieu e Passeron (2014 [1970]), com a escola sendo representada como instituição neutra, desprovida de ideologia, já que “[...] um dos efeitos da ideologia é a *denegação* prática do carácter ideológico da ideologia, pela ideologia [...]” (ALTHUSSER, 1980, p. 101, grifos do autor).

[...] a Escola pode melhor do que nunca e, em todo caso, pela única maneira concebível numa sociedade que proclama ideologias democráticas, contribuir para a reprodução da ordem estabelecida, já que ela consegue melhor do que nunca dissimular a função que desempenha (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1970], p. 205-6).

Giroux (1992, p. 40), em conhecida contribuição a essa discussão – e importa reconhecer, aqui mais próximo da ‘virada linguística/discursiva’ do que da *episteme* –, enfatiza a importância do trabalho docente, já que ele pode, segundo o autor, mesmo dentro de uma instituição que tem como papel a (re)produção da cultura

dominante, facultar aos alunos “[...] discursos alternativos e práticas sociais críticas, cujos interesses estão frequentemente em dissonância com o papel hegemônico da escola e com a sociedade que a mesma apoia”. Para que tal movimento se efetive, entretanto, e para além da ‘virada linguística’, compreendemos de fundamental importância a apropriação, por parte dos professores, dos princípios filosófico-epistemológicos que ancoram as diferentes perspectivas do campo da Educação. Desse modo, tornar-se-ia possível o rompimento do processo de escolarização como reprodução, delineando-se, pois, a escola como uma “[...] instituição fundamental para analisar as relações e tensões dialéticas entre as esferas econômica, política e cultural” (APPLE, 1989, p. 113).

Importa, aqui, um registro adicional: entendemos que a *pesquisa como princípio educativo* – como parece ser concebida na EJA de Florianópolis/SC e como mencionamos ao longo desta tese – suscita, na coocorrência de fundamentos que compreendemos caracterizá-la, aproximações com o quadro filosófico pós-estruturalista e, em o fazendo, seguramente (e a despeito de haver maior ou menor ciência dos envolvidos quanto a esse quadro) tem implicações de questionamento das relações ideológicas e de poder, do modo com que elas são problematizadas – sob quadro teórico distinto – por filósofos como Althusser (1980) e por sociólogos como Bourdieu e Passeron (2014 [1970]). Ocorre, porém, que o inferível desconhecimento de imbricações pós-estruturalistas tais, por parte dos profissionais envolvidos no campo desta tese – decorrência provável de não haver ciência acerca deles nos documentos fundantes da EJA de Florianópolis/SC, como vimos argumentando – culmina na já mencionada ação espontaneísta que concorre para a ‘formação de mão de obra’ reportada em (42).

Em nome de maior precisão: um percurso de formação educativa que, embora suscite a crítica pós-estruturalista a relações de poder tributadas ao enfoque ‘curriculista’, não se historicar a partir da efetiva ciência a tais bases filosóficas, pode terminar por esvaziar conceitualmente o percurso formativo e, ao fazê-lo, contribuir para aprisionar os sujeitos em seu próprio e conhecido cotidiano, o que indiretamente nos parece fecundo para que tal sujeito se mantenha na servilidade ao mercado, dado não lhe ser facultada a possibilidade de compreensão crítica de ‘a quem’ serve e ‘por que’ o faz. Nesse diapasão, na EJA em estudo, a *reprodução* de que tratam Bourdieu e Passeron (2014 [1970]) não seria fruto de uma escola que tematiza

conteúdos de elite distantes da compreensão das classes populares, mas fruto exatamente de uma escola que não tematiza conteúdo nenhum, deixando os sujeitos sob suas próprias escolhas quanto ao que lhes apraz aprender.

Considerando, assim, que todas essas relações intrínsecas ao universo da Educação estão necessariamente implicadas no campo de nosso estudo, a EJA de Florianópolis/SC, buscamos, ao longo deste capítulo, problematizar a explicitação das bases filosófico-epistemológicas da *pesquisa como princípio educativo*, tanto quanto a explicitação dos conceitos nelas implicados, por entendermos que o modo como o campo tem se colocado – com aligeiramento conceitual e coocorrência de bases distintas – favorece ações educativas tangenciais no que respeita à formação humana daqueles que, nesse *princípio educativo*, são o centro do processo, os estudantes. Sublinhamos, enfim, que a evocação, nesta análise, de autores filiados a quadros teóricos flagrantemente tão distintos justifica-se em nome exatamente de defender o argumento da coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos na ancoragem deste campo educacional em estudo, tanto quando em nome de estabelecer contrapontos a tais autores.

3 EXACERBAÇÃO DA IMANÊNCIA OPERACIONAL NO PROCESSO EDUCATIVO: A REIFICAÇÃO DO ‘FAZER PESQUISA’

[...]

Assim, cantas sem que existas.

Ao fim do luar pressinto

Melhores sonhos que este da ilusão.

(Fernando Pessoa)

Colocamos em foco, no capítulo anterior desta tese, a coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos distintos que entendemos caracterizarem a concepção de *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, o que nos parece constituir tanto causa como consequência do que compreendemos serem apagamentos no aprofundamento conceitual respectivo a tais fundamentos. Feito isso, no presente capítulo discutiremos implicações dessa coocorrência e desse apagamento conceitual a ela respectivo no modo como o processo educativo se desenvolve nessa modalidade de ensino.

Para tanto, analisamos ações por meio das quais o primeiro ciclo de pesquisas se desenvolveu no núcleo de EJA campo deste estudo no período de imersão concernente a esta tese. Nossas análises apontam para um movimento de *reificação do ‘fazer pesquisa’*, no qual as ações desenvolvidas parecem prevalentes no zelo em favor da implementação das etapas que devem ser seguidas na facção das pesquisas, em detrimento da razão pela qual essa facção se justificaria: a apropriação discente do conhecimento objeto de estudo na pesquisa.

Durante a imersão em campo, vivenciamos ainda a proposição de outras ações, que lidaram com temas distintos dos enfoques de pesquisa dos estudantes – em referência, por exemplo, a datas comemorativas –, tangenciando-se relações com as pesquisas em andamento, o que pode indiciar, como discutiremos em seção deste capítulo, privilegiamento temático que tende a prevalecer na chamada ‘pedagogia de projetos’ (DUARTE, 2010) e em abordagens congêneres.

Importa destacar que, tal qual se deu no capítulo anterior, os *eventos* não serão analisados em sequência cronológica, de modo que a orientação da análise é tomá-los ao longo do percurso de defesa da tese. Neste terceiro capítulo, portanto, colocaremos o enfoque nos *Eventos Integrados B*, que se delinearão em favor da compreensão da pesquisa por parte dos estudantes, bem como do desenvolvimento de cada etapa

da pesquisa antes da coleta²⁶ de dados, fase que será focalizada no capítulo posterior desta tese. Além disso, como já apontamos, analisaremos alguns *eventos* que, paralelamente à pesquisa, se colocaram em favor do trabalho com diferentes temáticas propostas pela *esfera*, grande parte delas relacionadas a datas e acontecimentos do contexto histórico contemporâneo.

Reiteramos, assim, que nosso comprometimento não é com a cronologia a partir da qual as etapas de pesquisas discentes se deram, tendo em vista, também, que cada *interactante* desenvolveu-a em configurações cronotópicas distintas, considerando que essa é uma característica própria da *pesquisa como princípio educativo* no campo deste estudo. É relevante sublinhar, aqui, que não há desiderato de isomorfia entre os diferentes *eventos* no acompanhamento que levamos a termo com cada um dos seis *interactantes*. Em busca de maior clareza: na abordagem de cada *interactante*, não nos ocuparemos de mencionar equanimemente *eventos* – os mesmos *eventos* para todos os sujeitos; ao contrário, a relevância na seleção dos *eventos* em relação aos *interactantes* é o movimento argumentativo levado a cabo do segundo ao quarto capítulos desta tese. Essa menção aos *Eventos Integrados B* seguirá a mesma lógica do Capítulo 2; portanto as iniciais dos nomes de cada *interactante* aparecerão quando os *eventos* em análise os tiverem como protagonistas – D para Dorval; G para Gael; L para Laís; N para Natália; V para Vítor; Z para Zilá.

O critério de recorte para os *eventos* que serão analisados neste capítulo permanece, tal qual já exposto, em torno do processo de *reificação* do ‘fazer pesquisa’ (*Eventos Integrados B* – EIB), e fica evidente a relação desse processo com o foco de nossa análise no capítulo anterior, os *Eventos Integrados A*, considerando que, em nossa compreensão, a referida *reificação* do ‘fazer pesquisa’ coloca-se como reverberação da coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos – e da respectiva ausência de aprofundamento conceitual acerca deles – na proposição da *pesquisa como princípio educativo* no campo deste estudo.

²⁶ Em estudos de nosso Grupo de Pesquisa, preferimos tomar conceitualmente como ‘geração de dados’; mantemos, aqui, ‘coleta de dados’ em razão de o campo desta tese conceber como tal.

3.1 A instrumentalização para o primeiro ciclo de pesquisas: gêrmen da reificação do ‘fazer pesquisa’

No começo do ano letivo, momento no qual também se iniciou nossa imersão no campo, os encaminhamentos propostos aos estudantes estavam voltados para a sua compreensão em torno de conceitos tidos como relevantes para o desenvolvimento da pesquisa que tão logo seria introduzida. Desse modo, na segunda semana do processo educativo, realizou-se um conjunto de ações que, em princípio, convergiriam para que os estudantes se apropriassem do *gênero do discurso* ‘gráfico’, com o propósito pedagógico de que, em conhecendo a sua função e o modo como é produzido, pudessem se valer dele durante o processo de pesquisa.

A introdução dessas ações se deu a partir da retomada de um movimento que havia sido desenvolvido na primeira semana do ano letivo, o que capturamos no *evento* a seguir, veiculado aqui sob nossa ciência de constituir uma longa vinheta narrativa, mantida em nome da relevância que lhe tributamos:

- (43) *Questionados, na classe escolar, acerca do que havia sido produzido em sala de aula na semana anterior, os estudantes respondem que fizeram entrevistas uns com os outros, e citam algumas perguntas. Incitados a comentar o objetivo disso, eles respondem que foi “para se conhecerem melhor”. Os estudantes são, então, informados de que o objetivo era criar a identidade da turma, e lhes é proposto o delineamento da noite de estudo. Primeiramente, são quantificados homens e mulheres presentes na sala (dez homens e oito mulheres). Feito isso, os estudantes são interpelados sobre informações que potencialmente emergem dessa quantificação e, diante de seu silenciamento, lhes é dito: “somos mais homens do que mulheres”. Feita essa introdução, são orientados para que, em grupos de três, compilem os dados das entrevistas feitas na semana anterior – cada grupo recebe uma das perguntas do questionário utilizado na entrevista para que quantifique as respostas. A atividade é feita rapidamente por alguns grupos, que ficam à espera de que os demais a concluam. O próximo*

passo é a socialização das compilações. A cada exposição de grupo, os dados são anotados no quadro negro, contendo informações ditadas, entre elas os bairros onde residem os estudantes, mencionados nas respostas das entrevistas. Logo o quadro fica cheio, e um quadro branco móvel é trazido para a sala para que o restante dos registros seja feito.

Após o intervalo, segue o mesmo andamento: os estudantes ditam os seus dados, que são registrados no quadro branco móvel. Ao terminar esse longo processo, eles são questionados sobre a forma com que aqueles dados poderiam ser organizados mais claramente. Alguns estudantes respondem “gráfico”, enquanto outros dizem não saber o que é um gráfico. São expostos, então, diferentes tipos de gráficos e são projetados na parede exemplos de gráficos tomados avulsamente. O objetivo parece ser a exibição das formatações do texto nesse gênero, considerando que o conteúdo do qual decorrem e o conteúdo deles inferível são tangenciados. Em um dos gráficos, a fonte do texto está ilegível, de modo que não é possível saber do que se trata. Interpelam-se, então, os estudantes com questões como: “Onde aparecem os gráficos?”, tendo como respostas enunciados a exemplo de “no jornal”. Retomando-se o propósito de exemplificação, outros suportes de gráficos – para além dos jornais – são referenciados para conhecimento dos estudantes. A indicação, então, é que os grupos têm de escolher um tipo de gráfico para produzir, entre formatações sob barras ou ‘pizza’, inserindo os dados que compilaram anteriormente a partir das respostas das entrevistas. Os estudantes desenham os gráficos e pintam-nos à mão, com o auxílio docente. (EIB, fev. 2018. Evento n. 43).

O evento (43) é, dentre outros eventos congêneres, ilustrativo da pontualidade que vivenciamos no tratamento conceitual – neste caso, o gênero do discurso ‘gráfico’ tomado conceitualmente. Nessa situação

específica, assim como em outras que mencionaremos no curso desta tese, tal pontualidade – da qual entendemos redundar abreviação de abordagem – parece derivada de duas implicações específicas: a primeira delas suscita que o conhecimento, por parte dos estudantes, do que seja um ‘gráfico’ e de sua função, tenha sido tomado como um *a priori*; já a segunda implicação remonta a nossas discussões do capítulo anterior desta tese, concernentes à coocorrência de fundamentos – e à respectiva ausência de aprofundamento conceitual acerca deles – em se tratando das concepções em torno da função da escola e, por derivação, dos processos de ensino e aprendizagem e dos papéis dos sujeitos vinculados a eles.

A primeira implicação pode ser problematizada quando, por exemplo, fazemos constar, em (43), que alguns estudantes explicitaram seu desconhecimento do *gênero do discurso* em questão, o que coloca a função da *esfera escolar* em proeminência. A auscultação a esse desconhecimento parece-nos questão cara à ambientação educacional, tendo presente que a ação educativa, nas diferentes epistemologias, historia-se para incidir exatamente entre o conhecido e o desconhecido. Podemos tomar essas incidências por uma perspectiva de força epistêmica como em Vygotski (2014 [1934], p. 239) e “[...] la conocida e indiscutible tesis de que el niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que atuando por si mismo”. Podemos tomar, também, sob uma perspectiva de força pragmatista, como em Dewey (1978 [1913], p. 93, grifo do autor), para quem importa facultar ao estudante “[...] tanto material *novo* quanto seja necessário para que ele reconstrua aquelas capacidades em nova direção [...]”, o que também suscita compreensões construtivistas de Piaget (2012 [1970], p. 8), para quem o problema inicial do conhecimento é o da construção de mediadores entre sujeito e objeto:

[...] partindo da zona de contato entre o próprio corpo e as coisas, eles [os sujeitos em desenvolvimento] progredirão, então, cada vez mais, nas duas direções complementares do exterior e do interior, e é essa dupla construção progressiva que depende a elaboração solidária do sujeito e dos objetos.

Podemos, ainda, tomar sob uma ancoragem dos Estudos Culturais no tangente à hibridização de práticas de letramento, como em Street (2003a, p. 12), autor que confronta concepções em favor da não intervenção do educador em nome de “[...] deixar o paraíso folclórico impoluto [...]”, criticando a sacralização folclorizante dos conhecimentos já de domínio dos aprendizes. E – como menção final, mas não exaustão de possibilidades – podemos tomar também Freire (2014 [1992], p. 97-8), quando se contrapõe a compreensões que atribuem a ele a proposta de que o educador viabilize um processo educativo limitado ao ‘saber de experiência feito’ dos estudantes – “[...] partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. [...] Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos [...]”.

Assim, parece-nos certo que, independentemente da perspectiva que adotemos – e elas tendem a ser várias no campo da Educação – o papel da *esfera escolar* implica ausculta à relação conhecido/desconhecido. Isso nos leva, então, à segunda implicação: em não havendo clareza sobre tal papel da *esfera escolar* quando se trata da *pesquisa como princípio educativo*, essa mesma *esfera* parece se colocar de modo a exacerbar aquela que é, como já discutimos, uma das características desse *princípio educativo*, a centralidade no estudante e no processo de aprendizagem, de maneira que importa que ele seja o produtor do seu próprio conhecimento – eis o foco de nossas discussões no capítulo anterior desta tese, para as quais foram colocados em proeminência os *Eventos Integrados A*.

Essa centralidade, no entanto, traz consigo implicações de complexidade substantiva, tendo presente que, para que se consolide, há que haver uma concorrência de fatores que favoreçam o protagonismo discente, o que está intrinsecamente relacionado à autorregulação de sua conduta, sobretudo no processo de ‘leitura de estudo do texto’ (com base em GERALDI, 1997). Se não há quem detalhe o que sejam os conceitos – neste caso, ‘gráfico’ – e onde encontrá-los, o estudante terá de ‘pesquisar’, e isso implica dois comportamentos fundantes: (i) selecionar o que ler, o que requer critérios já desenvolvidos; e (ii) ler o conteúdo selecionado, compreendendo-o e aprendendo com essa compreensão. Para tal, lhe são requeridas atenção seletiva e memória mediada, um disciplinamento da conduta de estudo que requer, ainda, projeção sobre a *zona de desenvolvimento iminente* (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]) e, não havendo essa ‘iminência’, o que se

coloca são desafios que estão muito além das possibilidades de assunção efetiva desse protagonismo. Voltaremos a isso no próximo capítulo desta tese, tendo presente a relevância da modalidade escrita da língua nesse desiderato de *pesquisa como princípio educativo*.

Chama atenção também em (43) o modo como o tempo dedicado a tal *evento* se delineou, dispensando-se grande parte da noite para o registro, no quadro negro e no quadro branco móvel, das respostas dadas pelos estudantes nas entrevistas. Em nossa compreensão, o questionamento, ao término desse procedimento, em torno das possibilidades de organização dos dados, poderia prescindir dessa etapa de registro coletivo, que pareceu ser tornar inócua para os estudantes, os quais passaram a maior parte do tempo daquela noite observando, em seus postos discentes, as anotações sendo feitas. E isso ganha contornos mais agudos em tempos nos quais as tecnologias podem abreviar substancialmente uma captura de dados como esta.

Aqui, vale menção a perspectivas pedagógicas afetas à ‘condição pós-moderna’, as quais se opõem à conformação ‘tradicional’ da escola, fazendo-o também sob a alegação de nela se dar o disciplinamento do corpo. Pautam-se, para tanto, em compreensões filosóficas pós-estruturalistas que apontam a escola dentre as agências nas quais se produz a disciplina a partir dos métodos que controlam minuciosamente as operações do corpo – “Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável!” (FOUCAULT, 2001 [1975], p. 136).

Perspectivas pedagógicas tais – que entendemos cocorrerem no campo de pesquisa – buscam apontar novos caminhos, a exemplo da *pesquisa como princípio educativo* aqui em estudo, o que, porém, evocando (43), não parece fugir ao disciplinamento do corpo: os estudantes estão corporeamente presentes, mas possivelmente só no âmbito dessa mesma materialidade corporal. Nesse caso, a inércia não decorre de um disciplinamento imposto externamente pelo rigor do controle autocrático, mas pela exata ausência de razões para que se requeira da corporeidade outro tipo de movimento, outro tipo de presença.

Talvez esse outro tipo de presença pudesse ser o monismo entre a corporeidade e a abstração do pensar, mas isso implicaria conceber epistemicamente – e não discursivamente/culturalisticamente – a função da educação. Sob uma abordagem da *episteme*, “É papel da

escola ensinar o aluno a pensar, desenvolver suas capacidades mentais, propiciar-lhe condições para descobertas e acesso independente aos conhecimentos” (N. SAVIANI, 1994, p. 70). Essa é, porém, uma compreensão à qual a ‘condição pós-moderna’ se contrapõe, concebendo-a, não raro, como do campo das ‘pedagogias psi’:

Nessa perspectiva, a consciência e a ação do sujeito podem estar momentaneamente bloqueadas, impedidas, imobilizadas, pelos efeitos da ação das estruturas de poder e opressão, mas, em última análise, desde que utilizadas as devidas estratégias de desbloqueamento (o papel precisamente das pedagogias emancipatórias), são elas que constituem a fonte de oposição ao poder e à opressão. É esse pressuposto que certas perspectivas pós-estruturalistas, Foucault incluído, têm questionado (SILVA, 1998, p. 9).

Isso posto, reiteramos nossa compreensão de que postulados da ‘condição pós-moderna’ estão intrinsecamente implicados na proposição da *pesquisa como princípio educativo* e, nessa postulação, confrontam-se fundamentos do enfoque epistêmico-emancipatório, quer nomeados como ‘pedagogias psi’ ou não. A questão que se coloca, porém, com base em (43), parece-nos ser a compreensão de que, em não havendo clareza (para o que concorre essa coocorrência) de fundamentos epistemológicos da qual decorra uma abordagem metodológica consequente na *pesquisa como princípio educativo*, a negação tanto do que é da ordem do disciplinamento corporal característico da ‘tradição’ escolar, quanto o que é da ordem do desiderato ‘psi’, perdem em relevância porque o que se coloca em seu lugar é um esvaziamento que igualmente neutraliza o corpo, mas na inércia derivada da ausência se sentidos da atividade em curso para os sujeitos aos quais ela se endereça. E essa ausência seguramente não provoca nem a corporeidade, nem a cognição²⁷ para lidar com o ‘novo’ – e entendemos o ‘novo’ como ingrediência do papel da escola.

²⁷ Estamos cientes de que uma abordagem monista – como aquela a que nos filiamos – não dissocia corpo e mente/pensamento/cognição. Aqui, nossa evocação é ao cognitivismo, que suscita o subjetivismo, quando não o biologicismo (a exemplo, respectivamente, de Morais (1996) e Dehaene (2012), entre outros).

Assim, retornando à atividade relacionada ao ‘gráfico’ de (43), em que pese a relevância da organização quantitativa dos dados para o traçado de um ‘gráfico’, a sua lógica, como *gênero do discurso* – e é nessa condição que ele se justifica socialmente – esvai-se ali, sobretudo tendo presente as novas tecnologias, nas quais os processadores eximem os sujeitos desse percurso custoso de transcrição, delegando-o a algoritmos computacionais, hoje de acesso amplamente facultado. E, se o mote da *pesquisa como princípio educativo* é educar os sujeitos para os processos e não para os produtos, (43) parece-nos exemplo ilustrativo da já insistentemente mencionada coocorrência de fundamentos, dado suscitar uma ‘aula clássica’ – objeto de crítica de Demo (2000, p. 83), autor presente no escopo da *esfera* do campo desta tese, que compreende que a sala de aula torna-se, com esses contornos, “[...] um ambiente meramente transmissivo e imitativo [...]” – em que os quadros negro/branco são tomados como instrumentos; neste caso, portanto, rudimentares para um processo hoje plenamente informatizado.

Entendemos historiar-se, em (43), uma abordagem que se coloca como serviçal ao ‘fazer pesquisa’: considerada a fecundidade do *gênero do discurso* ‘gráfico’ nos processos de pesquisa [quantitativa] de modo geral, haveria, pois, igual fecundidade em orientar os estudantes, em linhas gerais, para a ‘facção’ de um ‘gráfico’. Predicamos como ‘aligeirada’ essa orientação; e se trata de um aligeiramento que nos pareceu reiterativo em campo quando dos enfoques conceituais e que se sustentaria em nome da centralidade do estudante, do protagonismo do processo [e não da ênfase ao produto] e questões tais já amplamente mencionadas aqui, que remetem à concepção de que a aprendizagem mais valorosa é aquela construída através de elaboração individual (DEMO, 2000).

É importante sublinhar, porém, que no modo como as ações educativas são propostas, aparentemente não há clareza sobre os fundamentos educacionais em nome dos quais esse aligeiramento se dá e tampouco sobre os fundamentos em nome dos quais se elege um ou outro conceito pontual para tratamento coletivo. Inferimos, em (43), uma pressuposição, de fundo, de que, em desenhando ‘gráficos’ a partir dos dados das entrevistas, os estudantes estariam se apropriando desse *gênero do discurso* para agenciá-lo em seus percursos de pesquisa. E, reiteramos, isso seria feito no campo de pesquisa porque ‘gráficos’ existem em pesquisas [quantitativas]; logo, ‘fazer pesquisa’ suscita

‘fazer gráficos’ e, assim, ‘aprender’ gráficos se coloca na servilidade do ‘fazer pesquisa’.

Em assim sendo, (43) evoca uma perspectiva que beira o espontaneísmo, possivelmente inspirada pela concepção dos documentos oficiais, que, como já exposto no capítulo anterior, sugerem que “basta estar vivo para aprender” (FLORIANÓPOLIS, 2016, EIAP). Em compreendendo, pois, que a própria transitividade do verbo ‘aprender’ sinaliza para o necessário apontamento acerca dos objetos de aprendizagem – aprender o quê? – parece que a ênfase, como já discutido no capítulo anterior, recai sobre o processo de aprendizagem em si mesmo – neste caso, aprender a ‘fazer pesquisa’.

Problematizando essa perspectiva que parece secundarizar o papel da *esfera escolar* e assumindo a transitividade tanto do ensinar como do aprender como questão-mor, compreendemos, à luz das proposições de base histórico-cultural, que há uma significativa relevância nos encaminhamentos a partir dos quais se dá o processo educativo, sem que tais encaminhamentos sejam o fim em si mesmos – isso se coloca com ainda mais força quando há a assunção de um percurso que busque facultar a apropriação conceitual por parte dos estudantes. Convergindo, assim, com Martins (2015, p. 37), entendemos que

A relação entre apropriação e objetivação é mediada pelas ações de outros indivíduos. As objetivações trazem consigo toda uma significação social, representam o resultado de uma ampla prática social, e assim é que não se pode conceber essa relação como uma relação automática, independente, que se dê entre o indivíduo e as objetivações. Essa relação pressupõe, necessariamente, a mediação do outro, e, portanto, estará sempre na dependência da qualidade dessa mediação.

Ainda quanto a essa transitividade do verbo ‘aprender’ – e, por implicação, do verbo ‘ensinar’, mesmo na denegação pela via da qual o campo de pesquisa concebe esse segundo verbo –, ela nos parece extensiva às diferentes epistemologias. Freire (2014 [1992], p. 152, grifos nossos), em sua abordagem fenomenológica, escreve:

Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. E **ensinar é um verbo transitivo relativo**. Quem ensina ensina alguma coisa – conteúdo – a alguém – aluno.

A questão que se coloca não é a de se há ou não educação sem conteúdo, a que se oporia à outra, a conteudística, porque, repitamos jamais existiu qualquer prática educativa sem conteúdo.

O problema fundamental, de natureza política e tocado por críticas ideológicas, é saber quem escolhe os conteúdos, a favor de quem e de que estará o seu ensino, contra quem, a favor de quê, contra quê.

Já na perspectiva epistêmica emancipatória à qual nos filiamos, essa transitividade nos parece inconteste e nela reside exatamente a tônica dessa mesma perspectiva: “Os conteúdos devem ser selecionados em função de sua relevância social [...] a partir do acervo cultural disponível e convertidos em saber escolar [...]” (N. SAVIANI, 2003, p. 61). Bourdieu e Passeron (2014 [1970], p. 130), por sua vez, sob a ótica da sociologia crítica, reconhecem essa transitividade exatamente para problematizá-la: “[...] os conteúdos transmitidos dos modos institucionalizados da transmissão foram objetivamente adaptados a um público definido [...]”. E também Lyotard (2013 [1979]), no delineamento da paralogia que coloca em xeque a narratividade conceitual, reconhece a transitividade: “A pedagogia não sofrerá necessariamente com isso, pois será preciso, apesar de tudo, ensinar alguma coisa aos estudantes [...]”.

Já a partir de outra perspectiva, Apple (1989, p. 46, grifo do autor) aponta para as relações entre a forma e o conteúdo na *esfera escolar*, afirmando que a questão nodal não é a inserção de mais conhecimentos ou conhecimentos distintos no currículo; o autor atenta para um necessário questionamento em torno de dois aspectos curriculares: “O primeiro diz respeito ao próprio conteúdo. Qual é esse conteúdo? E de forma igualmente importante: O que *não* faz parte desse conteúdo?”. E continua: “O segundo aspecto a ser examinado é a forma. De que modo o conteúdo, a cultura formal, é reunida? O que está ocorrendo ao nível da própria organização do conhecimento?” – eis também aqui a transitividade à qual vimos nos referindo nesta discussão.

Assim, em se dando a mencionada ênfase no aprender, esse aprender necessariamente será aprender algo, no entanto o campo desta

tese não parece sinalizar para a ocupação com esse complemento do verbo ‘aprender’, tomando-o como epifenômeno do ‘fazer pesquisa’. Retomando, ainda, (43), no *evento* ali descrito a ênfase recai não sobre a aprendizagem – o que suscita o complemento do verbo ‘aprender’ –, mas sobre a pesquisa em si mesma: o ‘fazer pesquisa’. Se essa última compreensão é minimamente procedente, ‘pesquisar’ sobrepor-se-ia a ‘aprender’ e, por implicação, não teríamos, no campo de pesquisa, os fundamentos escolanovistas do *aprender a aprender*, mas fundamentos atomísticos de ‘condição pós-moderna’ conformados no aprender a ‘fazer pesquisar’ em meio a esses tantos átomos (com base em LYOTARD, 2013 [1979]). Reiterando: a relevância maior ou a relevância menor do produto da pesquisa, o aprendido, seria flagrante epifenômeno.

Em nome dessa servilidade do estudo dos ‘gráficos’ ao ‘fazer pesquisa’ entendemos que (43) instaura uma inequívoca incoerência: ao preferir o ensino sistematizado de objetivações culturais aos estudantes como foco do processo educacional, o campo desta tese, nos argumentos que apresenta – e dos quais vimos nos ocupando largamente –, suscita já mencionadas filiações ao pós-estruturalismo, exatamente no âmbito do qual entendemos estar a aguda problematização que Geraldi (2010) faz para o que chama de *objetificação*²⁸ dos gêneros do discurso, problematização que se assenta em uma leitura desse conceito bakhtiniano sob as lentes da ‘virada linguística’ (com base em LYOTARD, 2013 [1979]; AMORIM, 2009).

À luz dessa crítica de Geraldi (2010), o modo como foi proposto o trabalho com ‘gráficos’ remete a uma perspectiva que tem se colocado com grande força no cenário educacional brasileiro, especialmente nas aulas de Língua Portuguesa, a referida *objetificação dos gêneros do discurso*, movimento que *reifica* a prática social e, ao fazê-lo, destitui do conceito de *gêneros do discurso* a sua matriz filosófica (BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Geraldi (2010) afirma que tal processo está vinculado a uma normatividade que engessa os *gêneros* em fórmulas, com temas e estilos pré-definidos, reduzindo o conceito bakhtiniano de *gênero do discurso* a bases formalistas, deslocando-o de sua gênese; os *gêneros* deixam de ser processuais, segundo o linguista

²⁸ O autor usa este termo ‘objetificação’ em lugar de ‘objetivação’, o que tributamos à condição de crítica que imprime ao termo; logo, ‘objetificação’, diferentemente de ‘objetivação’, implicaria inadequação de escopo filosófico-cognoscitivo.

brasileiro, para serem tomados em uma conformação ontológica. Tal *objetificação* dos *gêneros*, asséptica segundo Geraldí (2010), retira-os do âmbito dos usos para reificá-los, e parece ter sido nessa perspectiva que se conformou o *evento* (43) em análise, percurso cujo propósito foi uma espécie de clássico movimento conceitual de definição/identificação/classificação, neste caso de ‘gráficos’, por parte dos estudantes, em favor do ‘fazer pesquisa’.

Em procedendo também esse desdobramento linguístico de (43), reiteram-se duas inferências aportes desta tese quanto ao campo de estudo: (i) coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos com respectiva ausência de aprofundamento conceitual (conteúdo do capítulo anterior a este); e (ii) *reificação* do ‘fazer pesquisa’, conteúdo deste capítulo. Sejam mais claras: a coocorrência mencionada em (i) reiterar-se-ia nessa *objetificação dos gêneros do discurso* exatamente porque torna ontológico o que é do âmbito da prática social e, ao fazê-lo, traz a força epistêmica da transmissão das objetivações culturais como mote de (43), precisamente o que os documentos do campo denegam. Já a *reificação* mencionada em (ii) coloca-se aqui porque essa transmissão do ‘gráfico’ como objetivação cultural surge não como derivada de uma sequenciação conceitual de ordem causal-consecutiva como tendem a se organizar os currículos, mas, ao contrário, projeta-se pontualmente, em servilidade ao ‘fazer pesquisa’, o que inclui o ‘apresentar a pesquisa’, ambos comportamentos para os quais a representação de dados em ‘gráficos’ afigura-se como plenamente fecunda.

Importa reconhecer, porém, que tais ações em torno dos gráficos poderiam convergir com o que propõe Oliveira (2004, EIBP) no que se refere à concepção do ‘aprender fazendo’, no entanto parecem se contrapor ao que estabelece esse autor em sua teorização sobre a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, quando critica a antecipação de um conteúdo em relação ao processo da pesquisa. Oliveira (2004, p. 60, grifos do autor, EIBP) registra que “[...] o aprendizado se processa, naturalmente, através da pesquisa e há um centro que aglutina esse conteúdo: o aprendizado é operacional, é aprendido na operação, ele é **a capacidade mesma da operação**”.

Compreendemos, pois, que diferentemente do que foi observado no campo, o autor propõe que todos os conteúdos que sejam trabalhados na escola devem ser originados das próprias pesquisas – ele ainda afirma que os estudantes devem vivenciar o funcionamento do

conhecimento ao atuar sobre o mundo utilizando-o, e assim “[...] não se relacionam com ele [o conhecimento] da mesma forma que uma pessoa que ‘recebeu’ o conhecimento do quadro negro ou da boca do professor” (OLIVEIRA, 2004, p. 60, EIBP). Então, por que o ‘gráfico’, se não pela *reificação* do ‘fazer pesquisa’? Só nos parece possível uma antecipação coletiva dessa ordem, nesse campo, se o ‘fazer pesquisa’ se coloca tacitamente como pauta-mor.

Na mencionada coocorrência talvez haja, ainda, aqui, como já discutido no capítulo anterior desta tese, uma perspectiva utilitarista que tem se colocado fortemente no campo da educação, que, segundo Duarte (2011, p. 63), é “[...] apenas um reflexo do ambiente político cultural da atualidade, impregnado pelo pragmatismo [...]”. A despeito disso, o que chama atenção, entretanto, é justamente o movimento inverso proposto na *esfera* no que se refere às propostas de Oliveira (2004, EIBP): as ações empreendidas em torno dos ‘gráficos’ anteciparam as próprias necessidades advindas da pesquisa. Novamente coloca-se, em nossa compreensão, uma reverberação da ausência de aprofundamento conceitual dos documentos do campo, em tensionamento com o que entendemos como a coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos da proposta da *pesquisa como princípio educativo*.

O *evento* a seguir registra a continuidade das ações desenvolvidas para a operação com ‘gráficos’, na noite subsequente à sua introdução – importa destacar que, tal qual na noite mencionada em (43), a área das Ciências Exatas não estava institucionalmente representada ali. Justificamos, mais uma vez, a extensão narrativa do *evento* a seguir pela relevância de seu conteúdo para o argumento em curso:

- (44) *Explica-se aos estudantes que os gráficos de barra não devem ser desenhados aleatoriamente, mas devem ser medidos, e explicita-se a necessidade de usar a régua e os ‘eixos x e y’. Os estudantes que faltaram no dia anterior são orientados a se inserirem nos grupos, “tendo calma e prestando atenção para tentarem entender como os outros estão fazendo”. O grupo que acompanho, do qual Dorval faz parte, está representando seus dados em gráfico sob forma de ‘pizza’, e os estudantes são interpelados por terem dividido a ‘pizza’ aleatoriamente, sem*

precisão alguma. São orientados, então, para utilizarem cálculos de porcentagem.

Quando questionados sobre se dominam ou não ‘regra de três’, Dorval e sua colega respondem que não; então recebem uma explicação docente sobre esse cálculo. A orientação se inicia, mas dúvidas surgem por parte de quem orienta os estudantes naquele momento, dado não haver domínio docente no campo dos conceitos da Matemática ali demandados. No curso dessa orientação, emerge diagnóstico de erros de raciocínio de quem orienta: o total do cálculo feito excede 100%.

Evoca-se, então, uma segunda orientação docente, agora contemplando profissional das Ciências Biológicas. Essa segunda orientação recomenda aos estudantes deixarem de lado o conteúdo equivocado da primeira orientação. O raciocínio é, então, refeito. Essa segunda orientação docente explícita em que consiste uma ‘regra de três’, lançando-se mão de um transferidor para desenhar o gráfico sob forma de ‘pizza’. Dorval escuta com atenção o que deve ser feito, enquanto o jovem estudante com quem Dorval divide a tarefa ocupa-se em pintar o gráfico feito manualmente, sem atentar para a orientação estatístico-matemática em curso. (EIB, fev. 2018. Evento n. 44).

À luz das discussões desenvolvidas no capítulo anterior desta tese, inferimos, no *evento* (44), que o apagamento das áreas de especialização coloca-se no campo desta tese já nos momentos que precedem o primeiro ciclo de pesquisas. Oliveira (2004, p. 61, EIBP) sublinha que a ação docente na *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC “[...] não se dá dentro das fronteiras das disciplinas [...], nem se preocupa com a questão de onde começa uma e termina a outra. Não tem como objetivo conduzir a elas, nem é apenas uma oportunidade para que elas ‘entrem’ [...]”. Assim, a postura mantida na *esfera*, da tentativa de se explicar aos estudantes como fazer um ‘gráfico’ sob forma de pizza, parece ancorar-se em tal perspectiva.

O desafio que essa perspectiva impõe nos parece ser a compreensão docente acerca de como implementá-la, sem incorrer no mencionado risco de (i) tangenciar a pesquisa, tomando-a como pretexto para o ensino de conteúdos, a mencionada fortuidade de as “disciplinas entrarem”; ou, por outro lado, (ii) tomá-la sob generalização que, em (43), adjetivamos como ‘quantitativa’ – isomorfia entre ‘fazer pesquisa’ e ‘necessidade de usar gráficos’; ou, ainda, talvez mais proximamente ao que propõe Oliveira (2004, EIBP): (iii) vivenciar a abordagem conceitual a serviço do percurso da pesquisa, como em (44), o que nos parece requerer – mais agudamente do que Oliveira (2004, EIBP) sugere – a especificidade das áreas formativas da docência.

Neste último caso, em não havendo essa especificidade – reconhecidamente da ordem do disciplinar –, tendem a haver sobreposição de *conceitos cotidianos* a *conceitos científicos* (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]), descurando-se do papel da educação de colocar ambos em tensionamento. E, ainda que o campo de pesquisa, nos documentos mencionados, suscite filiações pós-colonialistas que colocam em xeque a legitimidade da ciência como se historia no Ocidente e, por implicação, sua valoração dos mencionados *conceitos científicos* (com base em SANTOS, 2010 [1987]), não nos parece que (44) pudesse ter outro desfecho que não o agenciamento da especificidade docente em se tratando do *conceito científico* ‘regra de três’. Essas alternâncias que mencionamos aqui parecem reiterar as relações causais que vimos defendendo nesta tese: coocorrência de fundamentos com respectiva ausência de aprofundamento conceitual como causal para a *reificação* do ‘fazer pesquisa’.

Parece certo, em (44), que as possibilidades maiores ou menores de representar os dados de campo sob forma de ‘gráfico’ implicam o *conceito científico* ‘regra de três’, suscitado pelas relações entre os conceitos de ‘perfil da turma’ – e categorias constitutivas desse perfil –, ‘percentagem’ e ‘gráfico’. Em não havendo possibilidades de se operar cognitivamente com as complexas relações que essa imbricação conceitual suscita – relações de conceitos com conceitos, para além, portanto, das relações dos conceitos com os objetos – a facção do ‘gráfico’ em si mesma fica em xeque.

Fuera del sistema, em los conceptos solo caben relaciones establecidas entre los propios objetos, es decir, relaciones empíricas. [...] Junto con el sistema surgen relaciones de los conceptos hacia

los conceptos, la relación mediatizada de los conceptos hacia los objetos a través de su relación con otros objetos, y otra relación de los conceptos hacia el objeto. *Entre los conceptos son posibles las conexiones supraempíricas* (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 274, grifos do autor).

Importa, pois, problematizar o recaimento de tal gaseificação das especificidades das áreas no esvaziamento conceitual, o que incide diretamente na aprendizagem (ou não aprendizagem) dos estudantes. Parece-nos que a abordagem que se coloca na *esfera* em relação aos conceitos que não são específicos às áreas de especialidade docente perpassa uma espécie de vulgarização científica, o que implica visível aplanamento conceitual, que pode suscitar, como em (44), uma inquietude no processo educativo.

A sequência dos *eventos* relacionados ao trabalho com ‘gráficos’ se deu no auditório da escola, com as duas turmas reunidas, e o objetivo era cada grupo socializar aos colegas o gráfico que produziu. Tratou-se de uma socialização que nos pareceu mais focada no ‘gráfico’ em si mesmo e menos no fenômeno empírico representado no ‘gráfico’. Nossa ênfase em negrito em (45) a seguir corresponde a essa tentativa de tomada ontológica do ‘gráfico’, ratificando a discussão anteriormente feita com base em Geraldí (2010). Segue o *evento*:

- (45) *À frente, na sala, há um grande recorte de papel pardo afixado à parede, para que os estudantes colem suas produções, feitas em papel A4, depois de apresentarem aos colegas as características e os dados de seu gráfico. As apresentações seguiram ao restante da noite, sob a dispersão dos mais jovens ao fundo o ambiente. Os estudantes foram estimulados a responder perguntas como, por exemplo, as razões acerca da escolha entre gráfico de barra ou sob forma de ‘pizza’, como estruturaram os dados etc. **Ao final das apresentações, os estudantes são cientificados de que, na noite seguinte, serão trazidos gráficos sobre “uma realidade brasileira, que é a violência contra a mulher”, tendo em vista que março é considerado o mês da mulher.*** (EIB, fev. 2018. Evento n. 45, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).

Importa explicitar que havia sido informado aos estudantes que o produto destas ações, o cartaz com os diferentes gráficos, seria exposto em uma das paredes da escola, para que todos pudessem visualizar o perfil daquela turma de EJA; entretanto, quando da necessidade do registro do cartaz para este estudo, uma funcionária do núcleo localizou-o em um armário, sem que tivesse sido, em algum momento, exposto, o que tomamos como evidência adicional da tentativa de tomada ontológica do ‘gráfico’. Em não havendo tal exposição, a etapa última do processo foi a própria apresentação entre os estudantes: apresentaram o ‘gráfico feito’ e não exatamente o fenômeno estudado. Parece-nos que a função social do gráfico, como um *gênero do discurso* cuja textualidade são dados que subsidiam a compreensão do fenômeno em estudo, foi minimizada, colocando-se a relevância no processo em si mesmo – eis a *reificação* do ‘fazer a pesquisa’ à qual temos nos referido reiteradamente.

Ratificamos, nesta discussão, nosso posicionamento em favor da importância de abordagens conceituais, da dimensão ontológica da educação. Compreendemos, tal qual registra Martins (2018, p. 93), numa perspectiva vygotskiana, que

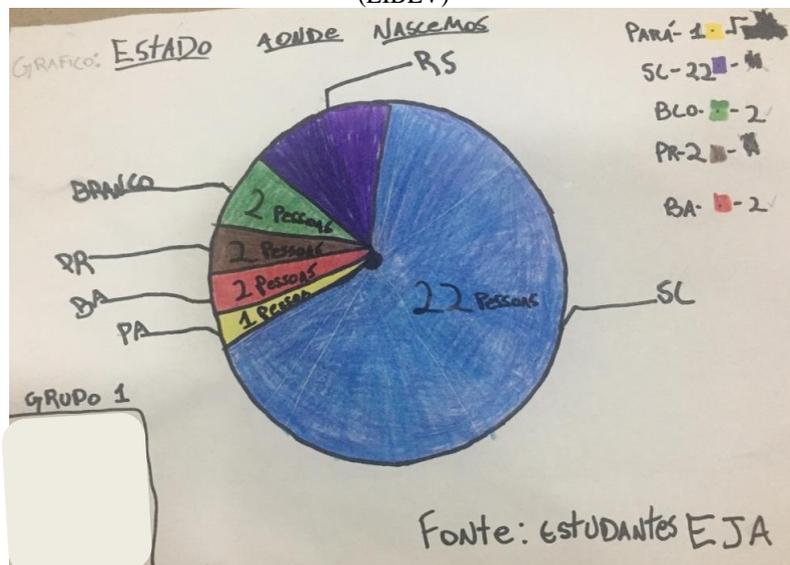
[...] a aprendizagem do universo cultural simbólico é condição imprescindível para o aprimoramento psíquico tornando-o apto para a realização de comportamentos complexos, a exemplo de acuidade sensorio-perceptual, atenção voluntária, memória lógica, operações lógicas do raciocínio, capacidade imaginativa, dentre outras, mas, sobretudo, para a realização do autodomínio consciente da própria conduta.

Em favor dessa mesma abordagem, Britto (2012, p. 88) escreve:

A metacognição – entendida como o ato de controlar o próprio ato de pensar, a administração deliberada das formas de raciocínio e de interação – torna a atividade com a escrita [neste caso, na relação com os números] particularmente significativa no processo de constituição da consciência, no estabelecimento de valores e nas formas de intervenção no tecido social.

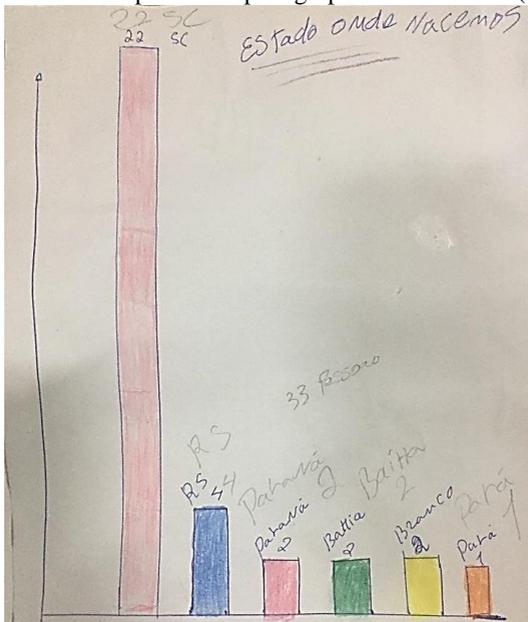
Entendemos, no entanto, que, nos *eventos* aqui em curso, instaura-se a mencionada coocorrência de fundamentos epistemológicos que redundam na incoerência que apontamos anteriormente. Assim, mesmo o percurso de desiderato ontológico ‘definição/identificação/classificação dos gráficos’, em uma busca de tratamento metacognitivo em torno do objeto de estudo, recaiu na imanência procedimental: fazer, desenhar, pintar os ‘gráficos’, o que, em nosso entendimento, não diminui a incoerência em menção, ao contrário, a agudiza, porque culmina por esvaziar o próprio movimento que, em nossa compreensão, tem seu lócus na *esfera escolar*: tratamento metacognitivo dos objetos culturais com vistas à qualificação da prática social. Nas Figuras 4 e 5 a seguir podem ser vistos os ‘gráficos’ sob forma de barras e de pizza produzidos pelo grupo de Laís e Vítor, composições que parecem ter prescindido do uso do transferidor e de cálculos requeridos para conferir precisão aos desenhos.

Figura 4 – Gráfico sob forma de pizza produzido pelo grupo de Laís e Vítor (EIBLV)



Fonte: Geração de dados da autora

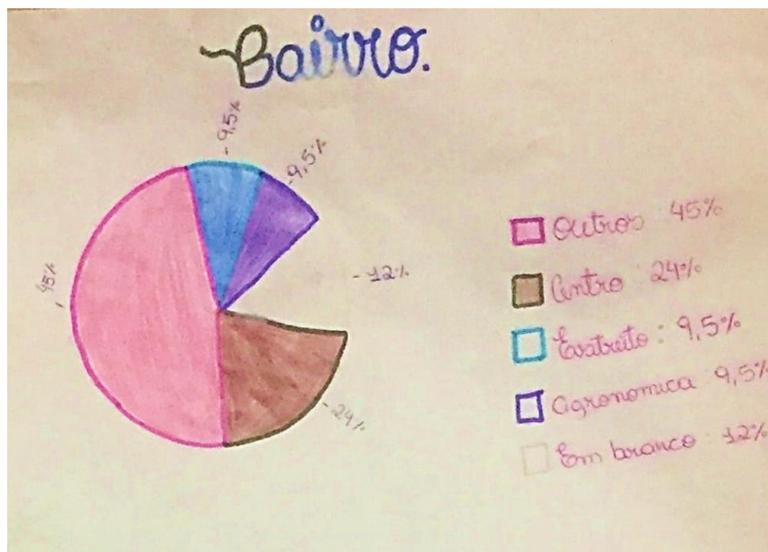
Figura 5 – Gráfico em barras produzido pelo grupo de Laís e Vítor (EIBLV)



Fonte: Geração de dados da autora

Do mesmo modo, a Figura 6 a seguir, que traz o gráfico desenhado pelo grupo no qual estavam Dorval e Natália, evidencia uma imprecisão na representação dos valores numéricos.

Figura 6 – Gráfico sob forma de pizza produzido pelo grupo de Dorval e Natália (EIBDN)



Fonte: Geração de dados da autora

Compreendendo que, para chegar a uma precisão nesse sentido, os estudantes teriam de lidar com cálculos mais complexos, parece-nos que o uso da tecnologia – neste caso, dos programas computacionais criados para a produção de gráficos a partir da inserção dos dados numéricos – seria bastante relevante, tornando-se também objeto de apropriação discente o próprio modo de lidar com tais programas. Quanto aos usos de equipamentos tais, trata-se,

[...] por um lado, de acrescentar à prática pedagógica um recurso auxiliar, que permite ao aluno realizar suas tarefas e, por outro, de capacitá-lo para o uso da máquina. Em outras palavras, a tecnologia tem aí o sentido de otimização dos processos e produtos [...] (BRITTO, 2003, p. 56).

Importa reiterar, entretanto, tal qual expusemos no primeiro capítulo desta tese, que o núcleo de EJA campo deste estudo não contava, à época da pesquisa, com uma sala informatizada ou uma biblioteca com

computadores. Os estudantes, para desenvolver suas pesquisas, utilizavam-se do próprio celular ou de dois *notebooks* que circulavam entre as duas turmas.

Voltando-nos ainda para a Figura 6, que traz o gráfico produzido pelo grupo no qual estavam Dorval e Natália, parece possível afirmar que ela ilustra o distanciamento do produto da ação em relação ao seu objetivo inicial: representar a identidade da turma a partir dos ‘gráficos’. O desenho, como mostra a referida Figura 6, aponta que a maior parte da turma mora em bairros que não são identificados pelo gráfico. Como havia um número grande de localidades, foi sugerido aos estudantes desse grupo que criassem a categoria ‘outros’, de modo que, aparentemente, pouco se pôde conhecer sobre esses dados.

Talvez, porém, exatamente nessa dispersão geográfica esteja uma questão conceitual de relevância ímpar no traçado desse mesmo perfil, porque de impactante conteúdo socioeconômico e político: a condição de ‘outsiders’ da região central da capital em se tratando dos segmentos socioeconomicamente – por implicação, também escolarmente – fragilizados da população local, público que tende a afluir à EJA. Parece-nos, assim, com base em Martins (2015, p. 131), que, tomando esses dados como um fenômeno, o foco se manteve na sua descrição, realizando-se “[...] uma decodificação compreensiva pela qual se constata a incidência do fenômeno, sem julgá-lo e sem apreendê-lo para além de suas aparências”.

Em nossa compreensão, a elisão de dados tais aponta para a secundarização do objetivo inicial da abordagem pedagógica em análise, sobressaindo, pois, como já apontado, o ‘fazer a pesquisa’ em si mesmo. Ao longo desse acompanhamento, inferimos que os estudantes desconheciam que, assim como outros *gêneros do discurso*, os ‘gráficos’ apresentam dados sobre a realidade, a partir dos quais se pode problematizar e compreender aspectos da vida social e natural – para isso, importa que relações sejam estabelecidas entre o traçado desses ‘gráficos’ e os fenômenos em estudo.

Recorrendo mais uma vez a Britto (2003, p. 53), sublinhamos que a informação “[...] não é a expressão de um fenômeno por si. [...] Enquanto recorte específico do real, qualquer informação ganha sentido dentro de uma rede complexa de outras afirmações enunciadas ou possíveis de serem enunciadas”. Eis, em nossa compreensão, o encargo da *esfera escolar* nesse sentido, para que, no caso das ações envolvendo os ‘gráficos’, os estudantes pudessem se apropriar efetivamente do *gênero do discurso* e da sua função social, servindo as informações

representadas para qualificar a discussão sobre a sua realidade, no que está necessariamente implicada a apropriação conceitual.

Na continuidade do trabalho com ‘gráficos’, na noite subsequente àquela aludida em (44), houve, no segundo momento, a retomada e o fechamento das ações em torno desse *gênero do discurso*. Importa ressaltar que, ao longo do primeiro ciclo de pesquisas, não se reeditou, em nenhuma das pesquisas discentes, a produção de gráficos. O *evento* a seguir trata do segundo período da noite – tendo presente (45) anterior –, após o intervalo, no qual houve a última atividade nesse sentido:

- (46) *Como parte da orientação docente, duas expressões são grafadas no quadro negro, instigando-se os estudantes a manifestarem o que entendem por elas: ‘machismo’ e ‘violência contra a mulher’. Diversas opiniões embasadas no senso comum são colocadas. Após esse momento, gráficos distintos relacionados à questão da ‘violência contra a mulher’ são distribuídos, e os estudantes são chamados a ler as informações em voz alta, mas poucos conseguem fazê-lo, porque tal leitura exige também a compreensão dos dados; são, então, auxiliados. Dorval, que está ao meu lado, fala sobre seu gráfico sem que tenha compreendido as informações expostas, limitando-se à leitura do título. A discussão a partir dos dados é difusa, e alguns estudantes vão embora. Há uma intensa troca de opiniões e experiências tangentes ao senso comum, e a noite é finalizada nessa interação.* (EIB, fev. 2018. Evento n. 46).

Inferimos, a partir de (44), (45) e (46) – e de outros *eventos* correlatos que compõem o todo dos dados gerados²⁹ –, que o

²⁹ Na integração a que procedemos dos *eventos* sob três diferentes enfoques, sustentadores dos argumentos que compõem a presente tese, há reincidência de ‘cenas’ muito semelhantes. O todo dos dados gerados, porém, não pode ser aqui registrado sob pena de tornarmos a tese uma sucessão de *eventos* descritos, o que inviabilizaria nossa anunciada ‘descrição em favor da explicação’. Assim, menções como esta objetivam deixar claro que há *eventos* congêneres aos aqui descritos, de modo que os fundamentos empíricos desta análise não estão

delineamento proposto para o trabalho com ‘gráficos’ incidiu na formação discente aquém do esperado para as funções sociais da *esfera*: objetivava-se que esse *gênero do discurso* fosse agenciado pelos estudantes na qualificação das interpretações de seus dados de pesquisas. As razões pelas quais eles não o agenciaram podem estar relacionadas ao aligeiramento com que se deu o processo, tornando intrincada, assim, a necessária apropriação conceitual, a partir de tratamento metacognitivo. Nessa análise, evocamos Martins (2018, p. 86), segundo a qual

O pensamento teórico [...] não deriva diretamente da atividade sensorial em relação aos objetos e fenômenos da realidade, não se limitando ao conhecimento do imediato. Sua característica central é abarcar aspectos que não são observáveis sem elementos de permeio e, para tanto, só pode operar na base de complexas estruturas de generalização consubstanciadas em conceitos.

Convergentemente com esses *eventos*, cujo propósito era concorrer para que os estudantes se apropriassem do *gênero do discurso* ‘gráfico’ – na mencionada *objetificação* de que trata Geraldí (2010) –, durante uma semana do primeiro mês do ano letivo foi desenvolvida uma ‘pesquisa-exemplo’ em conjunto por toda a turma, com o objetivo de que os estudantes compreendessem o delineamento das etapas do ‘fazer pesquisa’, para, então, ser iniciado o primeiro ciclo de pesquisas. O *evento* a seguir traz o registro de parte das ações desenvolvidas em favor desse objetivo – mais uma vez, arriscamo-nos em uma longa narrativa correspondente a um *evento*, extensão justificada, mais uma vez, pela relevância do dado no percurso argumentativo:

- (47) *No quadro negro, está escrita a problemática: “Gênero é doença?”. Um novo aluno é cientificado de que o objetivo é fazer uma pesquisa conjunta “para que os estudantes vejam como é que se faz a pesquisa”. A justificativa da orientação é a próxima etapa, a ser produzida coletivamente. O processo é conduzido com base*

circunscritos apenas aos *eventos* que selecionamos para transcrição, os quais são ilustrativos, mas não exaustivos, do todo de *eventos* integrados.

na proposta de produção coletiva de um texto, no editor eletrônico Word, que aparece projetado na parede. Depois de algumas tentativas de textualização por parte de alguns alunos e da rarefação das falas, a orientação docente busca estimular a participação da turma sob a orientação de que “começar o texto é sempre a parte mais difícil”. Em não havendo a ampliação das falas discentes, o processo é reorientado de modo a contemplar também justificativas produzidas individualmente no primeiro momento da aula. Do recurso a elas, emerge a justificativa coletiva a partir dos excertos das justificativas individuais, numa espécie de ‘colagem’ de partes.

Em salvaguarda a colagens tais, os estudantes são cientificados de que “usar as ideias para formar um texto coerente é uma coisa, mas que montar um Frankstein é outra”.

Os estudantes são instados, então, a copiar a justificativa, depois de serem instruídos de que nesta etapa da pesquisa devem responder ‘por que’ e ‘para que’ querem pesquisar o tema escolhido. Enquanto isso, o mapa de pesquisa, que havia sido feito no dia anterior é transcrito no quadro negro; as perguntas contidas nele são estas:

- O que é gênero sexual?*
- Quais são os tipos de gênero?*
- Onde surgiu a definição de gênero sexual?*
- Gênero é igual a sexualidade? / O que é sexualidade?*
- Gênero é definido biologicamente? / Como é a cirurgia de reversão sexual?*

Os estudantes são, então, orientados a iniciar a fase de coleta de dados, à qual se seguirá a apresentação da pesquisa. A turma é cientificada de tratar-se de uma pesquisa realizada à guisa de teste, de experiência, a ser finalizada, portanto, no transcurso de três dias. Diferentes grupos ficam responsáveis por cada questão do mapa.

Um estudante queixa-se de que no restante de toda a semana ainda será abordado o mesmo tema. (EIB, mar. 2018. Evento n. 47).

Considerando (47) e outros *eventos* congêneres, quer nos parecer que a própria escolha da temática da pesquisa-exemplo aponta para o que já discutimos no capítulo anterior a este: a fragmentação contemporânea a partir da qual é compreendido o *sujeito*, colocando-se com substantiva proeminência a categoria de ‘identidade’ em discussões sobre ‘gênero’. Em nossa ótica, ‘identidade’ como conceito-chave deriva de Hall (2015 [1992]) e de teóricos afins, suscitados na centralidade do debate inferível em (47), a ‘diferença’.

Entendemos que o enfoque dado a essa questão na ‘pesquisa-exemplo aponta para um movimento que tem se colocado nos debates curriculares e reverberado no trabalho educativo, tal qual se elicia em (47). O foco de nossas análises, no entanto, está nas ações empreendidas com vistas a instrumentalizar os estudantes para o ciclo de pesquisas que seria iniciado. Logo, a especificidade do objeto de pesquisa ‘gênero’, ainda que fecunda para discussões de outra ordem, é relevante, no âmbito desta menção, dada a convergência que entendemos haver entre a escolha desse objeto de pesquisa e o quanto inferimos haver de ancoragem dessa escolha nos Estudos Culturais, constitutivos da coocorrência de fundamentos que reputamos prevalecer no campo desta tese.

Desse modo, colocamos luz sobre outro *evento*, apresentado a seguir, delineado com vistas à referida instrumentalização discente, o qual esteve voltado à apropriação do *gênero do discurso* ‘resumo’:

- (48) *Os estudantes recebem um recorte de papel com um breve texto que traz o significado de ‘identidade de gênero’, excerto do site www.significados.com.br. A orientação é que os estudantes levem em conta o conteúdo relevante para fazer a sua pesquisa. No tratamento docente do excerto, ganham ênfase a orientação para como fazer o resumo do conteúdo nele contido e a fonte de referência que deverá ser indicada. Os estudantes são interpelados acerca de sua compreensão do que seja uma ‘palavra-chave’, e manifestam dificuldades para responder. É registrado no quadro negro: “Um pássaro azul*

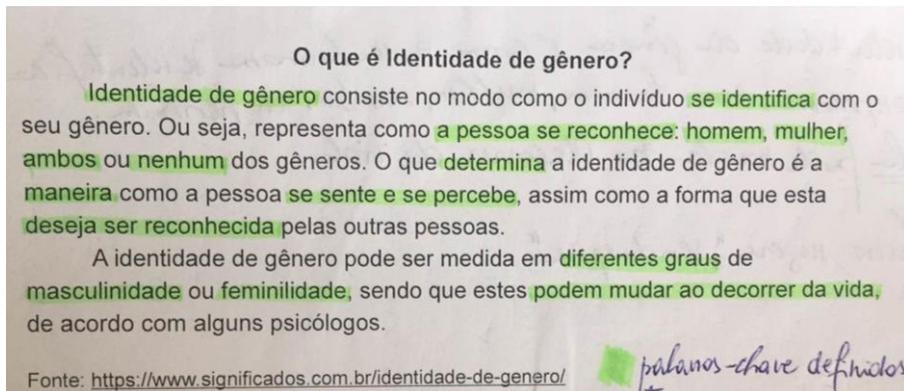
voou muito hoje”, sendo sublinhadas as palavras ‘pássaro’ e ‘voou’. Segue-se a seguinte orientação: “Às vezes há mais de uma palavra-chave num texto, às vezes há somente uma”. Requer-se da turma sublinhar as palavras-chave do excerto que lhes foi entregue, para que, na sequência, seja feito o resumo. Registra-se no quadro negro: “Palavras-chave: palavras mais importantes que dão sentido”.

Um estudante sugere que seja lida em voz alta cada palavra do texto, a fim de que se manifestem aqueles que sublinharam cada uma delas. A sugestão é denegada sob a alegação de que “há palavras que todos deverão sublinhar, pois são essenciais”, devendo ser essas apontadas em conjunto por parte de todos eles.

Coletivamente, vão sendo enunciadas as palavras-chave do texto. São listadas no quadro negro; feito isso, os estudantes são orientados para, a partir delas, produzirem o resumo. Durante essas etapas, alguns estudantes dão sua opinião sobre o tema. As palavras da lista, à medida que são usadas no resumo, vão sendo riscadas. Em meio às opiniões, a turma é cientificada de que o resumo deve respeitar a opinião de quem escreveu o texto, dispensando-se a singularidade das opiniões dos demais colegas. (EIB, mar. 2018. Evento n. 48).

Algumas problematizações a partir de (48) nos parecem pertinentes, sendo a primeira delas a própria escolha do material com base no qual se fez o ‘resumo’: definição tomada como excerto de um *site* de significados e conceitos, composta de dois parágrafos curtos, conforme mostra a Figura 7 a seguir:

Figura 7 – Texto-base para o resumo (EIB)



Fonte: Geração de dados da autora

A despeito da extensão do texto, que compreendemos limitar sobremaneira o processo de *escritura*, tendo em vista os próprios contornos do *gênero do discurso* ‘resumo’, instiga-nos a seleção de um texto que tem como fonte um endereço da internet utilizado em buscas rápidas, o qual, de modo geral, tem uso cotidiano por grande parte dos sujeitos, a partir de necessidades específicas. Compreendemos, assim, que tal uso importa para as lides objetivas com a linguagem, a exemplo de termos pouco claros que passam a ser conhecidos a partir de pesquisas breves – uma atitude pragmática, atrelada ao cotidiano e que, em geral, tende a prescindir da escola para tal. À escola, ao contrário, competiria uma ação educativa que contribuísse para a transcendência de habituações como essa: considerar a consulta rápida a *sites* tais, valorá-la, mas para transcendê-la, tendo presente que

[...] é característico da vida cotidiana em geral o *manejo grosseiro do singular*. Sempre reagimos a situações singulares, respondemos a estímulos singulares e resolvemos problemas singulares. Para podermos reagir, temos de subsumir o singular, do modo mais rápido possível, sob alguma universalidade; temos de *organizá-lo* em nossa atividade cotidiana, no conjunto de nossa atividade vital; em suma, temos de *resolver* o problema. Mas não temos tempo para examinar todos os aspectos do caso singular, nem mesmo os decisivos: temos de situá-lo o mais rapidamente

possível sob o ponto de vista da tarefa colocada. E isso só se torna possível através dos vários tipos de *ultrageralização* (HELLER, 2014 [1970], p. 35, grifos da autora).

Em permanecendo nesse tipo de manejo, possivelmente os sujeitos tenham dificuldades para avançar no seu próprio percurso de desenvolvimento, distinguindo-se dos ‘pré-juízos’ ou ‘preconceitos’ (HELLER, 2014 [1970]); no caso do presente estudo, tomamos essas dificuldades no que tange à educação em linguagem e, por implicação, à função da semiose na formação humana.

Parece-nos possível, desse modo, problematizar a escolha na Figura 7 como texto referência para a produção de um ‘resumo’. Britto (2012, p. 96), crítico assumido da já mencionada *pedagogia do gostoso*, aponta que à *esfera escolar* cabe apagar “[...] o utilitarismo pedagógico e o reducionismo didático que a acompanham”, oferecendo aos estudantes “[...] conteúdos que manifestem realidades e indagações intelectuais que estão além do referencial cotidiano”. Relacionamos essas considerações com tais discussões de Heller (2014 [1970], p. 49) sobre o pensamento cotidiano, o qual se orienta para as atividades imediatas. A autora afirma, pois, que “[...] é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As ideias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano da teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis”. Britto (2012) defende ser atribuição da escola a responsabilidade de desenvolver o pensamento teórico, transcendendo, assim, o que é do cotidiano. O *evento* que estamos analisando – (48) anterior –, entretanto, no qual o *gênero do discurso* em questão é um ‘verbe’, situado no suporte dicionário virtual, tem como característica “[...] formatação e linguagem que buscam permitir a apreensão imediata do conteúdo (léxico e sintaxe próximas do falar cotidiano) [...]” (BRITTO, 2015, p. 70), sendo referenciado em conhecimentos partilhados pelo senso comum.

Em concordância com Britto (2015), nosso propósito não é secundarizar a relevância de discussões acerca de questões que têm se colocado com força na contemporaneidade, relacionadas à ‘identidade de gênero’ e enfoques afins, entretanto compreendemos que se torna bastante relevante que, na *esfera escolar*, tal tratamento ganhe contornos distintos de como se coloca no senso comum, nas *esferas* extraescolares. Assim, ainda em consonância com esse autor, buscamos conceber a escola como “[...] um espaço privilegiado de reflexão e organização de

conhecimentos e aprendizagens, de aprofundamentos e sistematizações do conhecimento [...]” (BRITTO, 2015, p. 35-6), e, para isso, importa o processo de *leitura* – nele implicada a criteriosa seleção dos textos materializados em *gêneros do discurso* –, o que assume lugar central, já que é nele, de acordo com Britto (2015, p. 37-8),

[...] que a articulação entre o sistemático e o assistemático mais se manifesta e merece atenção especial. Isso porque favorece a metacognição – a atividade intelectual autocontrolada, realizada com planejamento e avaliação contínua.

Assim, além das leituras que, em função das formas de participação das pessoas nas diversas esferas de sociabilidade imediata, se fazem e se aprendem na vida prática, há formas de ler mais densas articuladas com o que chamamos de “pensamento especulativo” [...].

Parece-nos, pois, que, do modo como as ações foram delineadas em (48), restringiram-se possibilidades de um tratamento metacognitivo acerca da temática abordada, de maneira que o texto foi tomado como um objeto a partir do qual, em vistas do cumprimento de uma etapa da pesquisa – produzir um ‘resumo’ –, buscou-se identificar ideias centrais, a partir das ‘palavras-chave’.

Este é outro aspecto que chama a atenção em (48), a abreviação no trabalho com o conceito de ‘palavra-chave’, ainda que tenha ficado evidente que os estudantes desconheciam suas estrutura, função e gênese. Reitera-se esse desconhecimento conceitual quando alguns deles enunciam em voz alta os itens de suas sublinhas à guisa de ‘palavras-chave’ do texto. Parece possível inferir, pois, que o delineamento dessa ação se colocou num comprometimento mais efetivo com a etapa, em si mesma, do ‘fazer pesquisa’ – as ‘palavras-chave’ tomadas como foco para que se fizesse um ‘resumo’ coletivo a partir delas –, ficando secundarizada a apropriação, no âmbito conceitual, por parte dos estudantes.

Tal discussão, acerca dessa apropriação conceitual e dos tensionamentos entre os *conceitos científicos* e *cotidianos* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), processos que são mediados pela linguagem, é foco do capítulo seguinte desta tese, no entanto nos parece possível já estabelecer uma relação entre o que temos entendido como a *reificação* do ‘fazer pesquisa’, eixo do presente capítulo, com o raro tensionamento

que se coloca no campo entre os conceitos sistematizados e os espontâneos. A respeito deste esvaziamento conceitual, Britto (2015, p. 38) é enfático em sua crítica, quando afirma que

[...] ao se reproduzirem pragmaticamente as determinações institucionais e [se] insistir que estudar e aprender limitam-se à incorporação de informações e comportamentos supostamente úteis à vida prática, nada mais se faz que fixar a educação a um senso comum em que todo tipo de crença está legitimado. A verdade, a história, o mundo se manifestam como algo fixo, acabado, absoluto e, por isso mesmo, anti-histórico.

Nessa relação, nas ações seguintes, que miravam a compreensão discente em torno do *gênero do discurso* ‘resumo’, instiga-nos, também, o modo como ele foi produzido, a partir das palavras-chave registradas no quadro negro, num processo aparentemente técnico. Do mesmo modo, num viés aligeirado, o trabalho pareceu mais comprometido com a execução de uma ‘etapa de pesquisa’ – neste caso, expor o que, em princípio, os estudantes teriam de fazer ao longo da geração de dados por ocasião de suas próprias pesquisas –, os resumos a partir dos textos que iriam selecionar. O que pode ser visto no campo, entretanto, e isso será objeto de nossa análise no capítulo seguinte a este, foi um movimento reiterativo de cópias de textos utilizados como fonte de referência, sugerindo que os estudantes não se apropriaram de fato do *gênero do discurso* objetificado. Novamente, colocamos o enfoque na problematização em torno da prevalência, nessa *esfera escolar*, do cumprimento de etapas, em detrimento de um processo no qual importaria, primeiramente, o delineamento de ações convergentes para a apropriação conceitual discente – no caso da lógica do campo de tese, essas ações comporiam o percurso da pesquisa discente, não em nome de um etapismo, mas em nome da aprendizagem do novo.

Assim, considerando que cada um dos *eventos* que foram analisados nesta seção tinha como razão a preparação dos estudantes para o primeiro ciclo de pesquisas, inferimos que se objetivava a apropriação em torno dos ‘gráficos’, das próprias etapas de pesquisa, e do ‘resumo’; o que fica em evidência, entretanto, é que, sob o ponto de vista cronotópico, a confluência de tempo e espaço a partir da qual se desenvolveu cada um desses *eventos*, parece não ter havido a

apropriação conceitual pretendida. Todo esse conjunto de *eventos* – e de outros a eles congêneres –, assim, desenvolvidos, de modo atomizado, reverberou minimamente no movimento de compreensão e apropriação discente no que se refere às etapas de pesquisa e aos *gêneros do discurso* ‘gráfico’ e ‘resumo’.

3.2 O cumprimento dos passos anteriores à coleta de dados: a ênfase nas etapas da pesquisa

Tendo sido o foco de nossas análises até aqui a instrumentalização que se compreendia como necessária para que se desse início ao primeiro ciclo de pesquisas no campo deste estudo, abordaremos, nesta seção, as primeiras etapas da pesquisa propriamente dita, anteriores à coleta de dados – a discussão do próximo capítulo, pois, tomará os *eventos* relacionados à pesquisa bibliográfica como mote analítico.

Os *eventos* foco de nossas análises no presente capítulo, assim, estão relacionados ao desenvolvimento das fases iniciais da pesquisa, que são constituídas pelo delineamento da problemática e do mapa de pesquisa, e pela *escritura* da justificativa e das hipóteses. Tomadas essas etapas, em nossa compreensão, como um passo a passo, incide-se no que temos concebido como a *reificação* do ‘fazer pesquisa’. A coleta de dados, período mais extenso do processo de que se ocupa o presente campo de tese, terá, como já apontamos, tratamento analítico no capítulo subsequente deste estudo, por ser a etapa na qual os estudantes interagem com diferentes textos, tanto para a *leitura* quanto para a *escritura*, processos a partir dos quais se espera que, ao longo do percurso, se dê a apropriação conceitual em torno dos temas escolhidos para as pesquisas.

Isso posto, sublinhamos que os ‘documentos primários’ que compõem dados para este nosso percurso analítico são os ‘cadernos de pesquisa’, que os estudantes receberam no início do primeiro ciclo de pesquisas, suporte no qual todas as etapas dessas mesmas pesquisas tinham de ser registradas. Todos os cadernos permaneciam na sala de aula, guardados em um armário ao final de cada noite, sob o argumento de que não poderiam ser extraviados, dado conterem tudo o que é relativo às pesquisas. Aos estudantes que optaram por fazer a pesquisa em grupo coube somente um caderno, já que esse recurso didático se configura como o ‘caderno de pesquisa’ e não como o ‘caderno do estudante’, e é enfatizada a necessidade de mantê-lo na sala de aula para

que todos tenham assegurada a sua utilização, mesmo no caso de um ou mais integrantes do grupo estar[em] ausente[s].

O *evento* (49) a seguir traz o registro acerca do primeiro dia do ciclo de pesquisas durante o qual se deu nossa imersão em campo:

- (49) *Os estudantes são convidados a pensarem, de modo a projetar um assunto no qual desejem se aprofundar; menciona-se exemplo de colega que já tem delineada uma problemática: “como se cultiva maconha”. Por ter chegado à sala de aula após essa exposição, um estudante recebe a orientação de que **precisa escolher um tema que tenha “vários desdobramentos, várias ramificações”.***

Lais se mostra indecisa em relação ao tema de pesquisa. É instigada a pensar em temáticas cuja abordagem emergja em notícias, por exemplo, que a estudante não compreende, tais quais “bolsa de valores ou guerras”. Ela se interessa pelo tema da guerra e, questionada acerca de a qual guerra se refere, menciona a guerra da Síria, porque, segundo a estudante, nela “morrem muitas pessoas, muitas crianças”. Lais é, então, orientada a pensar “se é isso mesmo que deseja pesquisar” e, se o for, deve delinear a problemática a partir do tema. Para que compreenda como estruturá-la, é dado o exemplo da Primeira Guerra Mundial e de uma pergunta relacionada à data de início desse evento – “este dado é encontrado rapidamente numa busca na internet, e a pesquisa durará algum tempo, o que exige que se pense em uma questão mais abrangente”. Em outro momento, a estudante é interpelada sobre se efetivamente manterá seu “interesse na guerra da Síria ao longo de um mês”. Lais, durante toda a noite, parece pouco envolvida com o processo, valendo-se do celular para o que inferimos ser troca de mensagens; então, é solicitado que ela escreva na primeira página de seu caderno de pesquisa o tema escolhido, o seu nome e a data. (EIB, mar. 2018.

Evento n. 49, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).

Parece pertinente, no início dessa discussão, retomar a distinção que fizemos, anteriormente nesta tese, entre o estudante concreto e o estudante empírico, considerando que (49) ilustra a maneira com que o processo educativo do campo deste estudo se desenvolve, centralizando os interesses dos estudantes, tomados, em nossa compreensão, à luz da empiria. Saviani (2012b, p. 40) explica que

O empírico é aquilo que cai sob o campo de nossa percepção sensível; é o aparente, aquilo que aparece diante de nós. É, portanto, de certo modo, uma abstração, pois nossa percepção sensível não alcança as múltiplas conexões e relações que o configuram.

O concreto, por outro lado, coloca-se para além das aparências, sintetizando as complexas relações sociais, e considerar os estudantes em termos concretos significa “[...] considerá-lo síntese de múltiplas determinações, síntese de relações sociais [...]” (SAVIANI, 2012b, p. 40). Os interesses, a partir dessa perspectiva, são qualificados em termos mais amplos, considerando as profundas e heterogêneas relações sociais, sem que o foco recaia na individualidade dos sujeitos – conforme explica Saviani (2012b, p. 41), o desenvolvimento humano, sob essa ótica, é compreendido como um processo de incorporação à subjetividade das “[...] formas de comportamento e ideias criadas pelas gerações anteriores e retrabalhadas por ele [o sujeito] e por aqueles que com ele convivem”.

Quando um estudante elege como problemática a pergunta “Como se cultiva maconha?”, como em (49), parece certo que o faz a partir dos seus interesses mais próximos, numa relação direta com o modo como se configura o seu cotidiano. Como sujeito empírico, pois, seus interesses estão atrelados a “[...] satisfações imediatas ligadas à diversão, à ausência de esforço, às atividades prazerosas” (SAVIANI, 2012b, p. 44).

Outro *evento* ilustrativo dessa reflexão diz respeito à escolha do tema de Laís para o segundo ciclo de pesquisas: quando questionada, durante a entrevista, se já havia definido o próximo tema, a estudante respondeu que, por “adorar vinho”, gostaria de desenvolver uma

pesquisa sobre essa bebida – (50) *Eu quero saber da onde surgiu o vinho...e se ele é bom, e por que ele é tão::: apreciado, sabe. [...] É isso que eu quero saber, se ele faz bem mesmo ou se faz mal* (EIBL, jun. 2018. *Evento* n. 50). Parece certo, pois, que o fundamento a partir do qual Laís faz sua escolha é o cotidiano em si – o processo educativo desenvolvido, assim, à luz desses interesses imediatos parece se conformar numa dimensão pragmática, a qual identifica a prática social com a prática cotidiana. Duarte (2010, p. 47) afirma que, segundo essa perspectiva, “[...] a atividade e o pensamento humanos não ultrapassariam jamais a vida cotidiana. O pragmatismo ignora ou dá pouca importância às diferenças entre a vida cotidiana e as outras esferas da vida social [...]”.

Durante a entrevista de Natália, outra *interactante* nesta tese, parece possível inferir, a partir de seu enunciado, a ênfase que se coloca, no processo educativo, no cotidiano e na experiência – a estudante explicita que, apesar de os conteúdos não serem priorizados, o modo com a EJA de Florianópolis/SC se organiza incide nesse cotidiano imediato: (51) *Mas, tipo, além de matéria, ou de ensino, eu aprendi muito mais, além disso, tipo, eu não aprendi muita coisa sobre isso, mas eu aprendi algo mais pra vida assim* (EIBN, jun. 2018. *Evento* n. 51, ênfases em negrito nossas). Entendemos que essa menção da aprendizagem ‘para a vida’ pode estar relacionada a um processo educativo “[...] cujo desenvolvimento se atenha às relações interpessoais de seus diferentes agentes” (N. SAVIANI, 1994, p. 98), circunscrevendo-se, em alguma medida, à abordagem de aspectos ordinários, sublinhando o que é da ordem do espontâneo.

O campo deste estudo se coloca, assim, em nossa compreensão, numa organização que privilegia o que é do cotidiano, de modo que o processo educativo parte, como temos reiterado, dos interesses individuais dos estudantes. Suchodolski (2002 [1960], p. 54) registra que, para John Dewey, a verdadeira formação se verifica “[...] sob pressão do interesse e das dúvidas surgidas no decorrer de questões subjetivamente interessantes, na formulação de problemas, nas reflexões suscitadas pelas dificuldades e pelas observações práticas”. Parece-nos possível afirmar, assim, que, à luz dessa concepção, os estudantes são tomados como sujeitos empíricos, os quais têm, conforme Saviani (2012b, p. 43), “[...] determinadas sensações, desejos e aspirações que correspondem à sua situação empírica imediata” – esses interesses do estudante, entretanto, de acordo com o autor, “[...] não correspondem

necessariamente aos seus interesses reais, definidos pelas condições sociais que o situam enquanto indivíduo concreto”.

Parece-nos que, de algum modo, a problematização endereçada a Laís, tal qual consta no *evento* (49), que buscava certificar se a *interactante* iria manter seu interesse em torno da guerra na Síria ao longo de um mês de pesquisa – provocada, talvez, pela postura aparentemente absorta da estudante, como descrita no referido *evento* –, aponta para uma ponderação em torno do que seja um interesse fortuito, efêmero, e um interesse que de fato possa consubstanciar um processo educativo. Em nossa compreensão, ao se tomar o estudante à luz da empiria, o que parece ser o caso do campo deste estudo, colocam-se em voga os interesses momentâneos, com implicações de efemeridade, de modo que “[...] a experiência desconhece qualquer razão de continuidade e se esgota no presente fugaz” (BRITTO, 2015, p. 27).

Nessa relação está justamente o limite do pragmatismo, ao qual se referem Saviani e Duarte (2012, p. 19), que é “[...] não tomar a prática social como prática humana histórica [...]”, o que incide, no processo educativo, no esvaziamento das noções de passado e futuro (com base em BRITTO, 2015).

Trata-se da ordem do pragmático, ordem em que as coisas imperam e fazem da pessoa uma coisa entre tantas mais. E, para isso, há que narcotizar a alma da gente, que assim vai passando pelo tempo como se ele não fosse, vai sendo sem dar-se conta de que existe; e vai se fazendo útil, subsumida à dimensão prática e (re)produtiva da materialidade crua. Reificação [...] (BRITTO, 2015, p. 28).

Parece-nos que, nessa perspectiva sob a qual se erige a *pesquisa como princípio educativo*, “[...] a história social dos seres humanos não tem importância constitutiva” (SUCHODOLSKI, 2002 [1960], p. 81). A ênfase, pois, no sujeito empírico parece se explicitar no que propõe Oliveira (2004, p. 64, EIBP) em torno do ponto de partida da *pesquisa como princípio educativo*, que é a “[...] problemática escolhida pelo aluno, recorte sobre o qual o aluno tem total domínio e está firmemente ancorado na sua visão de mundo e nos seus interesses”. O tema de pesquisa de Natália ilustra essa ancoragem da escolha no próprio delineamento individual da sua vida, conforme ela mesma enuncia quando da entrevista: (52) *O tema era empoderamento, e:::, então, eu*

tava...eu tô ainda num processo de me empoderar, e::: tipo, eu fui fazer a pesquisa justamente pra me empoderar, entendeu, pra mim saber mais (EIBN, jun. 2018. *Evento* n. 52, ênfases em negrito nossas).

Nesse ponto de vista, como aponta Martins (2012, p. 57, grifos da autora),

[...] a aprendizagem resulta das ações dos alunos a partir da e sobre a realidade por eles vivida, pelas quais constroem o conhecimento. Este, por sua vez, é produto das elaborações cognitivas resultantes das percepções e representações dos alunos, construídas na base de suas próprias experiências do cotidiano. [...]

O conhecimento, portanto, torna-se uma representação particular de um mundo reduzido [...].

Na contramão dessa perspectiva, transcendendo a compreensão individualista acerca do sujeito, considera-se que o indivíduo é um ser genérico, “[...] já que é produto e expressão das relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração [...]” (HELLER, 2014 [1970], p. 36). Desse modo, um processo educativo comprometido com o estudante concreto consideraria, pois, que,

[...] por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vive, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é, o conjunto dos instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados à forma social de que [...] participa (SAVIANI, 2012b, p. 44).

Os interesses individuais, à luz dessa concepção, são levados em consideração, como “[...] uma atitude que se justifica desde que a finalidade não seja a de simplesmente satisfazê-los, mas sim de superá-los” (BRITTO, 2012, p. 55). Para isso, de acordo com Saviani (2012b), importaria uma formação docente comprometida com a preparação de sujeitos que sejam conhecedores, em profundidade, da história concreta humana. Torna-se relevante, pois, sublinhar a perspectiva dialética a

partir da qual se enuncia esse autor, pressupondo a complexa e permanente relação entre o que é da ordem do individual e do social. Britto (2012, p. 58) parece convergir com tal perspectiva quando assim se enuncia:

[...] a pedagogia escolar, desde a perspectiva formativa, pode [...] considerar as individualidades, as singularidades, as necessidades de cada participante, mas sempre as compreendendo em sua historicidade. Por isso, tem de assumir como ponto de partida o conhecimento atual dos alunos, buscando estabelecer relações entre a experiência imediata (ainda presa ao cotidiano) e os determinantes da ordem sócio-histórica. E isto não é uma questão de aproximação, mas sim um fundamento epistemológico.

Parece certa a afirmação de que há um distanciamento dessa concepção com o campo deste estudo, o qual defende o papel docente como assessoria das pesquisas discentes (OLIVEIRA, 2004, EIBP), fomentando um processo pedagógico centralizado na individualidade dos sujeitos e em seus interesses cotidianos. Desse modo, como já explicitado anteriormente, tende-se a não dar prioridade para os objetos de ensino; o processo educativo “[...] passa a priorizar a forma em detrimento do conteúdo. Ou seja, a experimentação prática, os procedimentos [...], as formas pelas quais os alunos elaboram modelos mentais [...] adquirem importância sem par” (MARTINS, 2012, p. 57). Eis o movimento de *reificação* do ‘fazer pesquisa’ na *pesquisa como princípio educativo* que compreendemos ser constitutivo do campo deste estudo – o delineamento do percurso educativo sugere a centralidade no processo em si, com suas etapas e passos.

O primeiro procedimento, assim, empreendido na *pesquisa como princípio educativo*, é a seleção do tema de interesse, e Vítor, *interactante* deste estudo, após tê-lo definido, alterou-o, conforme documentamos neste *evento*: (53) Vítor, que no primeiro dia voltado às pesquisas havia escolhido o tema ‘dança’, solicita – ao final do momento em que todos os estudantes socializaram as suas temáticas de interesse – que o seu tema seja alterado para ‘arquitetura’ (EIBV, mar. 2018. *Evento* n. 53). No dia subsequente a esse em que houve a referida

socialização dos temas, novamente o estudante pediu que sua temática fosse modificada, como acontece no *evento* a seguir:

- (54) *Vitor decide mudar seu tema; havia escolhido 'arquitetura', "porque é o que deseja cursar na faculdade", mas afirma que ainda sabe pouco sobre, e "ficaria difícil de seguir nesta pesquisa individualmente". Assim, opta por entrar em um grupo, formado por mais dois estudantes, os quais já haviam escolhido o tema, com a seguinte problemática: "Quais são os pratos típicos de cada estado brasileiro?". Decidem, com auxílio docente, focalizar os estados tendo as regiões como critério de seleção, de modo que cada um dos estudantes do grupo pesquise comidas típicas de um grupo de estados, o que implica colocar em projeção a gastronomia regional. (EIBV, mar. 2018. Evento n. 54).*

Inferimos que as alterações propostas por Vítor acerca da sua temática de pesquisa apontam para efemeridade em torno dos interesses dos sujeitos, quando tomados na empiria. Compreendemos, assim, que, ao focalizar o cotidiano, impõem-se aspectos respectivos ao despojamento, à fluidez, relacionando-se com considerações de Heller (2014 [1970], p. 47) sobre a característica dominante da vida cotidiana, a espontaneidade: “[...] em todos os casos, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. A espontaneidade caracteriza [...] as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) [...]”.

É a partir dessa espontaneidade, pois, que compreendemos se dar a etapa de seleção do objeto de pesquisa dos estudantes, já que alicerçada sobre o seu cotidiano imediato; as alterações que Vítor fez em relação ao seu tema o ilustram. Dewey (1978 [1913], p. 85, grifos do autor) – autor que reputamos emblemático no desiderato do *aprender a aprender* –, numa reflexão acerca do que denomina ‘interesses legítimos’, discute a relação entre os interesses mais imediatos e as possibilidades oriundas deles para o desenvolvimento do processo educativo. No excerto a seguir, o autor assim se coloca:

Quando objetamos contra o interesse, por ser simplesmente um divertimento ou uma excitação

temporária (ou, quando, na prática, não significar nada mais do que isso), pode-se ver que o interesse em questão é alguma coisa que se prende tão-somente a uma atividade momentânea, *sem ligação com qualquer atividade duradoura*, isto é, com nenhuma atividade que se desenvolva por certo período.

Quando isso acontece, o objeto que desperta aquilo a que chamamos interesse é apreciado pela reação momentânea que provoca, pelo prazer imediato que excita. Tal “interesse” é anormal, porque denota dissipação de energia; é um sintoma de que a vida está fragmentada em uma série de relações desconexas, cada um das quais é apreciada por si mesma à parte de sua função no desenvolvimento global de uma atividade duradoura.

Tais considerações parecem sugerir, em alguma medida, que há diferentes tipos ou níveis de interesses, dentre os quais aqueles tidos como mais fortuitos – eleitos a partir de ‘excitação temporária’ –, o que parece ter sido o caso de Vítor, como sugere (54). Um aspecto que se sobressai, ainda no *evento* em menção, é a decisão desse *interactante*, sob o argumento de que seria ‘difícil’ desenvolver uma pesquisa individual sobre tema de seu interesse, de se somar a um grupo de estudantes que já haviam escolhido tema distinto de sua opção pessoal. Em nossa compreensão, tal movimento contrapõe na origem o que é proposta central da *pesquisa como princípio educativo*, que tem como base o interesse dos sujeitos (OLIVEIRA, 2004, EIBP), o que requer tema eleito pelos próprios estudantes – Vítor, a seu turno, não fez tal escolha. Novamente, compreendemos possível atribuir ao aligeiramento do período de escolha do tema a espontaneidade a partir da qual os estudantes escolheram seus objetos de pesquisa, ou não escolheram, como foi o caso do *interactante* em menção. A ênfase parece estar posta no cumprimento da etapa em si mesma, para que sejam desenvolvidas as etapas seguintes.

Outro *evento* que robustece nosso entendimento em torno das complexas relações que se colocam na seleção dos temas de pesquisa – nas quais está implicada a distinção entre o sujeito empírico e o sujeito concreto – diz respeito a Gael, *interactante* deste estudo, o qual, como já

mencionamos no primeiro capítulo desta tese, evadiu-se do processo escolar durante o primeiro ciclo de pesquisas:

- (55) *Gael está desenhando em uma folha de seu caderno; aproximo-me dele mostrando interesse em sua pesquisa, que, a princípio, tinha como tema genérico a ‘educação’. Pergunto se já pensou na problemática pela qual optou, e o estudante afirma que “arrancou as folhas do caderno e jogou tudo fora, porque não é aquilo que quer aprender”. Explica que lhe foi aconselhado pesquisar algo “que servirá para o seu futuro”; e, então, ele voltou a rever o seu objeto. (EIBG, mar. 2018. Evento n. 55).*

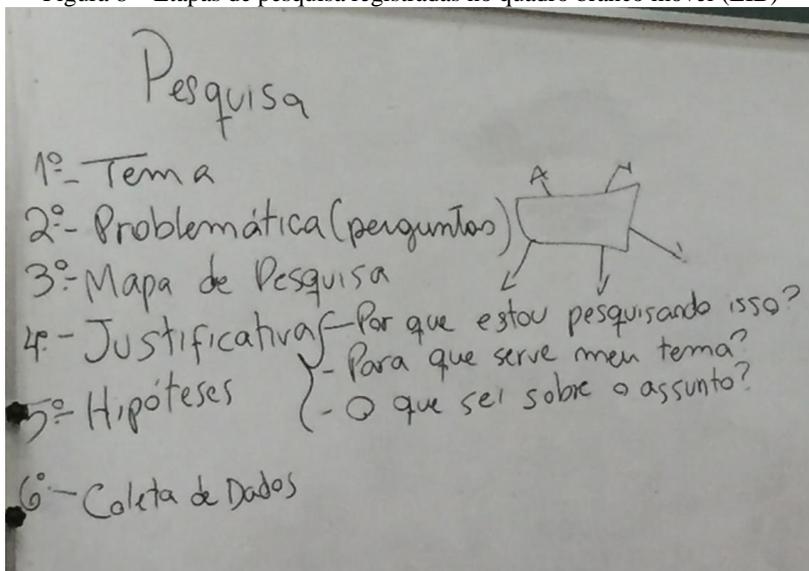
Em nossa compreensão, a indecisão do estudante quanto à seleção do tema suscita compreensões de Saviani (2012a [1983]) sobre ‘pesquisa’ ser uma incursão no desconhecido, o qual, para ser apreendido, precisa ancorar-se no já conhecido. Parece-nos que Gael abandonou o objeto de pesquisa primeiramente selecionado, dentre outras razões, por não dominar minimamente os conceitos relativos a esse interesse, o que tributamos, também, à genericidade da escolha, ausente de delimitações. O *evento* a seguir ilustra, em posicionamento discente, essa relação entre o conhecido e o não conhecido. Ao requererem livros para ancorar a escolha do tema, inferimos que os estudantes esperam que esse movimento lhes garanta uma escolha subsidiada por referenciais outros, além do seu interesse individual:

- (56) *Durante a apresentação da pesquisa como princípio educativo a dois novos estudantes, ambos escutam em silêncio a explanação docente e, quando ficam a sós, parecem não ter compreendido efetivamente a proposta. Questionam, então, “se há algum livro no qual possam pesquisar”, e recebem a resposta de que “por enquanto, não há livro, porque primeiro devem pensar naquilo que desejam pesquisar; somente depois irão utilizar os livros e a internet”. (EIB, mar. 2018. Evento n. 56, ênfases em negrito nossas das transcrições de fala).*

Voltando-nos novamente para (55), chama-nos atenção o viés pragmatista do percurso educativo – já discutido anteriormente nesta tese –, concebido ali como um processo comprometido com o cotidiano: a escolha do tema de pesquisa, assim, sustenta-se pela ‘utilidade’ que ele terá na vida dos estudantes, afastando-se da concepção de que “[...] as relações entre o trabalho educativo e a prática social são complexas e mediadas [...]” (DUARTE, 2016a, p. 16). Nessa relação, toma-se a escolha do tema como um passo a ser cumprido, implicando a *reificação* do ‘fazer pesquisa’ que vimos problematizando nesta tese.

Um aspecto relevante a ser explicitado sobre o desenvolvimento das etapas da pesquisa é a reiteração a partir da qual a *esfera* apresentou-se aos estudantes. Ao longo das primeiras semanas nessa atividade, todos os dias letivos previam anotações, no quadro negro ou no quadro branco móvel, acerca de cada uma dessas etapas, parecendo prevalecer, assim, ao longo do processo, o objetivo de cumpri-las – eis a *reificação* do ‘fazer pesquisa’ que temos compreendido como constitutiva do campo. Na Figura 8 a seguir, há o registro fotográfico de uma das ocorrências dessa reiteração. Nesta Figura, a exemplo de outras tantas ocorrências, estranhamente a análise dos dados e a produção do relatório final, etapas seguramente axiais em qualquer percurso de pesquisa, apagam-se, o que entendemos como substancialmente ilustrativo da *reificação* do ‘fazer pesquisa’, já que se elidem os resultados do percurso empreendido, exatamente nos quais compreendemos estar o aprendizado, foco do processo educativo tal qual se delineia historicamente.

Figura 8 – Etapas de pesquisa registradas no quadro branco móvel (EIB)



Fonte: Geração de dados da autora

Apesar dessa ênfase nas etapas ter sido explicitada já desde o início do processo, Laís, no dia subsequente ao começo do primeiro ciclo, observando as informações que constam na Figura 8, manifestou incompreensão sobre o percurso previsto nesse passo a passo, postura eliciada também em outros momentos da vivência em campo, principalmente nas primeiras semanas do processo de pesquisa. Inferimos, pois, que a explicitação reiterada do etapismo aos estudantes não garante a compreensão deles acerca do que signifique cada uma dessas etapas, conforme se indicia no *evento* a seguir:

(57) *Laís questiona-me sobre o que significa “aquilo que está no quadro” sobre a pesquisa – são os passos a partir dos quais deve ser desenvolvida essa pesquisa. Após minha³⁰ explicação à*

³⁰ Em convergência com registros feitos no primeiro capítulo desta tese, em minha imersão em campo e nas vivências que historiei com os *intaractantes* deste estudo, não me furtei em intervir nos *eventos* sempre que fui instada a fazê-lo, compreendendo a pesquisa que constitui esta tese como distinta da neutralidade de abordagens especulativas típicas de uma concepção positivista

estudante sobre o que são o tema, a problemática e o mapa de pesquisa, quando menciono a etapa da coleta de dados, ela me pergunta, aparentemente surpresa, se será ela mesma “que terá que fazer isso”. (EIBL, mar. 2018. Evento n. 57).

Quando do momento da entrevista, Laís posicionou-se reiterativamente à nossa compreensão de que os estudantes, por conta do modo como a pesquisa se delineia na *esfera*, tendem a compreender as etapas dessa pesquisa por meio de sua *reificação* – como passos a serem seguidos. Nesse sentido, a *interactante* assim se enuncia na mencionada entrevista: (58) [...] *e cada dia eles inventam uma coisa, porque tu tem que fazer uma problemática, agora tu tem que fazer um...um::: ((uma justificativa?)) uma justificativa, e porque tu tem que, ah, mas agora tu tem que fazer isso [...]* (EIBL, jun. 2018. Evento n. 58). Parece que ainda ao final do ciclo de pesquisas, momento em que se deram as entrevistas, Laís explicitava as etapas como “invenções” da *esfera*, sugerindo isomorfia entre ‘cumprimento de etapas’ e ‘execução de passos em si mesmos’. Em assim o sendo, perdem-se as razões pelas quais a lógica de ‘etapas a cumprir’ se historia no campo da pesquisa: *cumprem-se etapas para descrever/explicar/interpretar fenômenos em estudo*. Sob essa lógica histórica, a relevância não está na etapa em si mesma, mas no desiderato a que ela se presta. Essa necessária compreensão nos pareceu flagrantemente posta em xeque no campo deste estudo.

Suscitam-se, aqui, implicações da *pedagogia tecnicista*, cujo enfoque não são os conteúdos – aqui, os fenômenos em estudo – que devem fazer parte do currículo, mas os meios a partir dos quais o processo escolar se desenvolve. A escola, nessa perspectiva, é organizada de maneira que professores e estudantes sigam procedimentos da administração técnica com vistas ao êxito do percurso educativo a serviço de tais fins. Projeta-se, com isso, uma ampliação de procedimentos de racionalização nas escolas, “[...] sistemas de gerência instrucional, administração por objetivos, instrução baseada na eficiência [...]” (APPLE, 1989, p. 104). Há, sob essa lógica, de acordo

de *ciência* (com base em MINAYO, 2014). Tais intervenções, no entanto, são devidamente reportadas ao longo desta análise e, sempre que as tenhamos concebido como fecundas para o processo analítico, tomamo-las em si mesmas como dado de pesquisa.

com Giroux (1992, p. 12-13), uma “[...] desvalorização do trabalho intelectual crítico, em benefício de considerações de ordem prática”. Compreendendo que a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, tal qual discutimos no Capítulo 2 desta tese, apresenta uma coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos, reverberações do *tecnicismo* parecem também se colocar no campo por meio dessa ênfase no cumprimento das etapas, sem que a função delas seja compreendida pelos estudantes, como aponta Laís em (58).

Em outro *evento*, reitera-se a incipiente clareza por parte dos estudantes em relação à sequência dos passos de pesquisa, por mais que a *esfera* estivesse organizada de maneira que tais etapas fossem realçadas diariamente:

- (59) *Após crítica de uma estudante de que a internet wi-fi da escola não está funcionando e, desse modo, não se pode fazer pesquisa, em nome da esfera justifica-se que “ainda não é o momento de pesquisar na internet”, ressaltando-se a necessidade de os estudantes cumprirem as etapas anteriores à coleta de dados.* (EIB, mar. 2018. *Evento n. 59*).

Tal crítica discente evoca o que Demo (2015a, p. 156, EIBP), conhecido proponente da *pesquisa como princípio educativo*, entende como necessário para uma organização escolar por meio dela: a estrutura física voltada para a aprendizagem, “[...] em especial biblioteca atualizada, materiais didáticos fartos, além de infraestrutura eletrônica [...]”. Como já explicitamos anteriormente nesta tese, o campo deste estudo não contava com sala informatizada, de modo que as pesquisas se desenvolveram sobretudo por meio dos celulares dos estudantes, conectados à rede de internet da escola. A biblioteca foi utilizada em poucos momentos por alguns dentre os educandos, comportamento que concorre para nossa inferência de que a ênfase colocada nas fontes virtuais e a prescindível variedade de fontes de natureza bibliográfica incidiram na subutilização desse espaço. Tal configuração parece sustentar um processo de pesquisa no qual há um esvaziamento do trabalho intelectual, compreendido por nós como intrínseco ao estudo, considerando que, para sua efetivação, importam “[...] condições apropriadas, que incluem ambiente de estudo (espaço, silêncio),

disposição de materiais (bibliografia, material de pesquisa e experimentação) e tempo” (BRITTO, 2012, p. 57).

Assentindo, pois, que o processo vivenciado no campo deste estudo privilegia o cumprimento das etapas, tais requisitos acabam por se tornar epifenômenos do ‘fazer pesquisa’, *reificado*. Assim, o espaço da biblioteca deixa de ser voltado para “[...] ações de estudo e de partilha de conhecimento e de experiências intelectuais e existenciais a partir da atividade orgânica de estudar, de ler e de procurar organizar informação para pensar e intervir no mundo” (BRITTO, 2012, p. 58). Compreendemos, pois, que menor relevância atribuída a esse espaço está relacionada à própria perspectiva em torno da função da escola e do processo formativo de que se incumbe ou deveria incumbir-se essa *esfera* (com base em BRITTO, 2012).

À luz de nossas discussões do capítulo anterior desta tese, inferimos que a biblioteca não tem prioridade ao longo do processo de pesquisa talvez porque ela signifique, de modo geral, um espaço do conhecimento sistematizado, objeto de problematização de Oliveira (2004, EIBP) quando propõe a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, numa estreita relação com discussões pós-colonialistas, as quais compreendem que “todo conhecimento é local” (SANTOS, 2010 [1987]). A rarefação, ali, do zelo por tensionar-se o local com o historiado globalmente possivelmente concorra para tal papel tangencial dessa importante instituição escolar.

Voltando-nos às etapas empreendidas no processo de pesquisa que acompanhamos quando da imersão no campo, após a definição do tema de interesse – o qual não é, segundo Oliveira (2004, p. 49, EIBP), a unidade de trabalho da *pesquisa como princípio educativo* –, iniciou-se a segunda etapa do processo, com objetivo de produção da problemática, a qual constitui, essa sim, de acordo com o autor, a efetiva unidade de trabalho:

Não é possível pesquisar temas, mas somente problemáticas: preciso ter perguntas para serem respondidas. Fazer pesquisa é responder a perguntas cujas respostas não tenho de antemão. Só que fazer perguntas não é tão fácil quanto parece. Fazer perguntas não é banal. Muita gente não sabe fazer perguntas, desenvolver as perguntas, associar conjunto de perguntas de modo a dar consistência ao percurso de conhecimento que vai ser percorrido. Muitas

peessoas têm dificuldades em entender determinadas questões porque não conseguem formular as perguntas adequadas. Em suma, *aprender a fazer perguntas*, eis aí mais um dos ‘conteúdos’ fundamentais desta escola.

Vivenciamos, no campo de tese, essa complexidade a que se refere o autor em relação ao delineamento de perguntas, entretanto a compreendemos como originada não de uma ‘dificuldade’ por parte dos estudantes, como suscita o autor em menção, mas da própria incompreensão em torno das etapas, em boa medida em razão do aligeiramento a partir da qual essas etapas foram se pospondo, numa busca de que fossem cumpridas. O *evento* a seguir ilustra isso:

- (60) *Quando questiono Dorval sobre qual é a sua problemática, ele mostra um mapa de pesquisa já pronto, mas afirma que foi orientado a alterar a pergunta central, tendo em vista os seus interesses em torno do tema. Assim, a problemática inicial ‘Qual a estória do vidro?’, passa a ser ‘Como se fabrica o vidro?’. O estudante conta que, no ano anterior, quando já era aluno da EJA, fez a mesma pesquisa com o tema do cimento. Em tom de brincadeira, afirma ser ele próprio um estudante “ligeiro”, metaforizando a perspicácia que entende ter, já que se valeu, em duas pesquisas distintas, de perguntas idênticas no mapa, além de ver favorecida a enunciação da própria problemática, alterando ‘cimento’ por ‘vidro’.* (EIBD, mar. 2018. *Evento* n. 60, ênfase em negrito nossa na transcrição de fala).

Algumas considerações pertinentes acerca da postura de Dorval diante do processo de pesquisa se eliciam a partir de (60): a primeira delas diz respeito à compreensão desse *interactante* acerca do processo, tomando-o, aparentemente, como ‘atividade estanque’. Tal inferência decorre de sua opção por replicar a mesma problemática já desenvolvida no ano anterior, quando era também estudante da EJA de Florianópolis/SC, limitando-se a alterar o referente, mas mantendo esse novo referente sob as mesmas relações lógicas que sustentavam o referente anterior: ao invés de uma pergunta sobre a ‘história do

cimento’, faz a mesma pergunta tematizando o ‘vidro’. Quanto ao uso de ‘estória’ ao invés de ‘história’, problematizamo-lo, considerando que o primeiro termo, muito próximo semanticamente do anglicismo *story*, remete sobretudo às narrativas de ficção, entretanto foge ao nosso conhecimento se tal distinção foi explicitada ao estudante quando da produção da pesquisa sobre o ‘cimento’. Do mesmo modo, não podemos afirmar se a problemática foi redigida tal qual ele a enuncia, já que não tivemos acesso aos ‘documentos primários’ relativos à pesquisa desse estudante desenvolvida no ano anterior a nossa imersão no campo.

Observamos, assim, na explicitação que Dorval faz sobre si mesmo em (60), acerca de sua perspicácia em relação ao processo de pesquisa, que esse *interactante*, a partir da produção de outra pesquisa, passou a compreendê-la como um rol de passos a serem seguidos. Em tendo vivenciado essas etapas anteriormente, transpôs os resultados delas para a pesquisa presente, em uma flagrante replicação de passos. A elaboração da problemática, assim, fica suprimida, e o estudante vale-se do que já está pronto, justamente porque parece entender como relevante ‘cumprir a etapa da problemática’, em detrimento da importância da elaboração da pergunta, como sugere Oliveira (2004, EIBP).

Compreendemos, porém, que, mais que se ater à pertinência da pergunta, importa haver atenção à relevância do fenômeno a ser estudado, do qual deriva a pergunta, dado que, em nossa compreensão, nem todas as perguntas que venham a suscitar interesse discente são potencialmente enriquecedoras para os propósitos históricos do processo formativo. Contrariamente a isso, ‘fazer a pergunta’ – seja ela uma ‘boa pergunta’ ou não – *reifica-se* como tal, e entendemos que a educação se historia não em nome de que se ‘façam perguntas bem feitas’, mas em nome de um percurso suficientemente fecundo para que os estudantes efetivamente se apropriem do conteúdo da resposta que eles próprios – ou outrem – dão a tais perguntas. A que, enfim, se prestariam perguntas bem feitas se o percurso demandado no delineamento discente das respostas for elidido? E ainda: O que constitui critério para que se qualifique como ‘bem feita’ uma pergunta? Se for tão somente a sintonia com a curiosidade discente, possivelmente emerge o já mencionado risco do encapsulamento do estudante em seu próprio cotidiano (com base em HELLER, 2014 [1970]).

Novamente, reiteramos que essa parece ser uma reverberação, no campo de estudo, do aplanamento conceitual constitutivo das proposições teóricas em torno da *pesquisa como princípio educativo*, de modo a favorecer a sua *reificação*, o que entendemos inferível em (60).

Tal movimento empreendido pelo estudante opõe-se, assim, à compreensão de Demo (2015b [1996], p. 11, EIBP) acerca da constituição da pesquisa, a qual, segundo o autor, “[...] persegue o conhecimento novo, privilegiando como seu método o questionamento sistemático crítico e criativo [...]”, de modo a reagir “[...] contra o mero ensino copiado para copiar, privilegiando o saber pensar e o aprender a aprender”.

Ainda sobre o delineamento das problemáticas, há, no campo de tese, o cuidado para que as perguntas não encaminhem a respostas fechadas, e o *evento* a seguir o ilustra:

- (61) *Explica-se aos estudantes que a problemática e as perguntas do mapa de pesquisa “não podem ser de respostas fechadas”, porque “não se faz pesquisa de uma linha”³¹, e para isso “precisam escrever uma palavra no início da pergunta que leve a respostas mais amplas”. Registra-se no quadro: “Como...”, “Por que...”, “Quem...”, “Quando...”, “O que...”. Os estudantes são questionados acerca de “quais dessas palavras levam a essas respostas mais amplas”; são circuladas, então, “Como”, “Por que” e “O que”, e é solicitado aos educandos “que se concentrem nelas para pensar em suas perguntas”. (EIB, mar. 2018. Evento n. 61).*

Parece-nos haver o cuidado, por parte da *esfera*, de incidir nas problemáticas de modo que a pesquisa não se circunscreva a uma lista de perguntas para as quais são buscadas avulsamente respostas pontuais, no entanto importa problematizar a conformação desse cuidado. Em nome dele, descursa-se da disposição do tempo necessário para que os estudantes desenvolvam suas problemáticas e sugere-se uma espécie de ‘fórmula’ para que registrem suas perguntas de pesquisa. Oliveira (2004, p. 49, grifos do autor, EIBP) explicita o tempo que é requerido para essa etapa, de modo a evitar o imediatismo, que é, em nossa compreensão, um risco no campo deste estudo:

³¹ Aqui, remissão a uma ‘linha gráfica de texto’ e não a uma ‘linha temática de pesquisa’.

Abrir as problemáticas significa saber o quê nós queremos saber e perceber, e isso não se dá de imediato, já que é objeto construído. *O que* nós queremos saber precisa ser construído da mesma forma que as respostas que queremos ou podemos dar a essas perguntas. Por isso, para determinar quais problemáticas que vão ser pesquisadas durante um certo período, precisa-se de tempo – algumas semanas, às vezes – de discussão e da criação de um foco para a pesquisa que vai ser desenvolvida naquele período.

O modo como o campo se organiza, que entendemos distinto do que propõe Oliveira (2004, EIBP), tende a tornar o delineamento da pergunta de pesquisa uma tarefa a ser cumprida em um espaço de tempo reduzido, redundando em compreensões como a de Dorval, que, ao se enunciar durante o *evento* (62) a seguir, subestima a etapa do desenvolvimento da problemática para o seu processo de pesquisa:

- (62) *Dorval, ao ser aconselhado a “pensar melhor” sobre sua problemática (‘Como se fabrica o vidro?’), sob o argumento de que a pergunta iniciada por ‘como’ “restringe a pesquisa”, afirma que “a problemática é um nada”, e que “o que importa são as perguntas do mapa da pesquisa”.* (EIBD, mar. 2018. *Evento* n. 62, ênfases nossas em negrito na transcrição de fala).

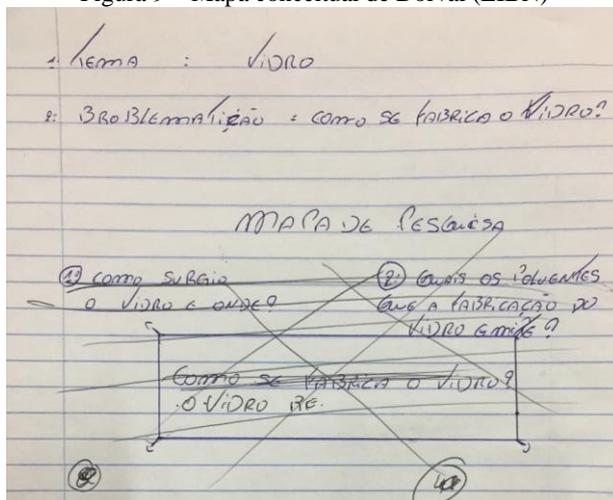
Em nossa compreensão, o enunciado de Dorval em (62), que aponta para uma minoração em torno da relevância do delineamento do objeto de pesquisa, espelha a limitação do tempo a partir da qual é desenvolvida essa etapa – no movimento de *reificação* do ‘fazer pesquisa’, a *escritura* da questão principal é tomada como um passo a ser cumprido, impondo-se o ‘cumprir a etapa da problemática’. Distancia-se, assim, em nosso entendimento, do fundamento a partir do qual a questão-problema é requerida no processo de pesquisa. Entendemos possível, nesse caso, estabelecer uma relação dessa etapa da *pesquisa como princípio educativo* com aquela do delineamento do objeto de investigação das pesquisas da *esfera científica*.

Do ponto de vista prático, o *Objeto* é geralmente colocado em forma de pergunta – é uma questão –

e se vincula a descobertas anteriores e a indagações provenientes de múltiplos interesses [...]. A clareza e a precisão nessa escolha decorrem de um esforço para estabelecer relações entre marcos conceituais amplos e abrangentes e, ao mesmo tempo, específicos e voltados para o problema, articulando-os com a prática. [...] Operacionalmente, eu diria que a definição clara do objeto deve sempre preceder ao esforço discursivo [...] (MINAYO, 2014, p. 183, grifo da autora).

Em sendo o percurso educativo substancialmente voltado ao cumprimento de etapas, o objeto de pesquisa, questão à qual se refere Minayo (2014), rende-se a uma abordagem técnica, com vistas ao protocolar-se por escrito o que será feito para que se passe à etapa seguinte do processo, o delineamento do mapa da pesquisa. Dorval, em (62), sublinha esse protocolo ao afirmar que “o que importa” são as perguntas produzidas nesse mapa. Rarefaz-se, assim, o que prevê Oliveira (2004, EIBP) como uma etapa de substancial relevância para o desenvolvimento da pesquisa. O *interactante* aqui em menção, após interações vivenciadas na *esfera*, busca ressignificar seu percurso inicial, como sugere o *evento* a seguir: (63) *Ao longo da noite, Valdo escreve e reescreve várias vezes suas perguntas, rasgando folhas e reorganizando o mapa da pesquisa* (EIBD, mar. 2018. *Evento* n. 63). Esse esforço remete a Minayo (2014) no que concerne à necessária relação da questão da pesquisa com as indagações e os interesses de quem a desenvolve, entretanto, pelas limitações temporais e de conhecimento prévio do objeto, as ressignificações desse estudante reduziram-se ao ‘passar a limpo’. Na Figura 9 a seguir, a primeira versão do mapa conceitual de Dorval:

Figura 9 – Mapa conceitual de Dorval (EIBN)



Fonte: Geração de dados da autora

Já em (64) a seguir, historia-se hesitação de Dorval durante a etapa da produção do mapa de pesquisa, quando o *interactante* solicita ajuda para formular novas perguntas. Esse comportamento discente é ingrediente de nossa compreensão de que, para o delineamento da problemática, importa haver conhecimentos prévios em torno do tema, de maneira que a pesquisa possa transcendê-los e ampliá-los.

- (64) *Dorval convoca-me a formular uma pergunta para que ele insira em seu mapa de pesquisa. Pouco tempo depois, debruçado sobre o mapa, manifesta insatisfação, comentando que sua problemática parece mais uma “pergunta do mapa”, ou seja, uma questão secundária, do que uma questão principal.* (EIBD, mar. 2018. Evento n. 64).

Compreendemos que enunciar questões em torno do objeto de pesquisa depende de sistematização conceitual mínima acerca desse objeto, considerando que ‘fazer perguntas’, aqui, está relacionado a essa mesma sistematização – e tomamos ‘sistematização’, aqui, com base em Vygotski (2014 [1934]), que concebe os *conceitos científicos* como organizados em sistemas historiados dialeticamente, o que implica

relação em espiral com *conceitos cotidianos*. Enunciar, pois, tais questões distancia-se de um processo espontâneo de façção de perguntas, que Oliveira (2004, p. 54, grifos do autor, EIBP) parece tributar como ‘natural’ ao ser humano:

[...] é próprio do ser humano fazer perguntas sobre o mundo e buscar respostas para essas perguntas. [...] podemos dizer que *fazer-se perguntas* é um universal humano, materializado de formas diferentes e filtrado pelas estruturas sociais específicas em que o homem se insere.

Distintamente de concepções por um lado idealistas, ou, por outro, de um holismo relativista, tomamos esse “universal humano” na convergência com o materialismo histórico que orienta Britto (2012, p. 129) sob a lógica do *genérico humano*, considerando que, após a humanidade passar por um período no qual o conhecer estava atrelado à urgência de sobrevivência por meio da natureza, “[...] o conhecimento se desprende do imediato e ganha caráter especulativo, indagando os fundamentos da existência [...]”. Os sujeitos do tempo histórico atual, assim, nascem com possibilidade de “[...] se desprender[em] das necessidades imediatas e especular[em] sobre si e sobre os outros, imaginar outras vidas, confrontar destinos”. Importa sublinhar, entretanto, que esse movimento, apesar de se colocar como um universal humano no plano da possibilidade – o *genérico-humano* (HELLER, 2014 [1970]) –, para que se concretize são necessárias condições objetivas; o ‘fazer perguntas’, então, coloca-se na relação com aspectos históricos, culturais e econômicos em que os sujeitos estão implicados, tal qual coloca Britto (2012, p. 129):

[...] se a disponibilidade técnica e cultural libera potencialmente os indivíduos para indagar a vida, os imperativos práticos e ideológicos nos constroem continuamente, esvaziando essa mesma possibilidade. Oprimidos, por ter que dar conta de nossa sobrevivência (não pela natureza, mas pela própria condição histórica), não podemos fruir o conhecimento, qualquer que seja sua forma de manifestação.

O *evento* a seguir ilustra essas constrictões que se colocam para os sujeitos no processo de se ‘fazer perguntas’, de maneira que nos parece pouco efetivo um delineamento que desloque inteiramente para o estudante a responsabilidade pela problematização, por meio de perguntas, em torno dos temas objetos da pesquisa:

- (65) *Laís continua encontrando dificuldades para definir sua problemática e solicita minha ajuda. Aponta dois tópicos que havia registrado no caderno, sendo um deles ‘vida na Síria’, e, então, explico à estudante que, do modo como ela escreveu, não há perguntas. Busco elucidar novamente o que é a problemática e o que são as questões que farão parte do mapa de pesquisa. (EIBL, mar. 2018. Evento n. 65).*

Durante o processo da *pesquisa como princípio educativo*, assim, é relevante considerar a etapa de definição da problemática e das perguntas do mapa de pesquisa a partir da complexidade que é demandada para que os sujeitos formulem perguntas que possibilitem transcender o seu cotidiano imediato. E isso, em nosso entendimento, não se dá espontaneamente, mas a partir de uma imersão que possibilite um contato com o tema de pesquisa para além da superfície sob a qual se dá a conhecer. Reverberações do distanciamento dessa perspectiva se colocam no campo, implicando restrições discentes para a formulação das perguntas, a exemplo deste *evento*: (66) *Vitor solicita a minha assistência, explicando que seu grupo não consegue formular duas das perguntas para o mapa da pesquisa; em conjunto com os estudantes, incido no delineamento de tais questões (EIBV, mar. 2018. Evento n. 66).*

Ainda sobre essa discussão, o *evento* a seguir toca no que entendemos ser substantivo para o desenvolvimento da problemática e do mapa de pesquisa: os conhecimentos prévios acerca do tema:

- (67) *Laís afirma que gostaria de desenvolver uma pergunta mais elaborada no âmbito da problemática que elegeu, mas que “não é o que os professores querem”. Após algumas tentativas, que se limitaram a escrituras preliminares da problemática, a estudante questiona-me se a Síria é um país islâmico. Após minha explicação –*

superficial, consideradas as condições de interlocução – acerca da relação desse território com o islamismo, ela pergunta onde fica o país. Valendo-me de meu celular, abro o Google Maps e mostro, primeiro, o mapa inteiro, nomeando os continentes e citando alguns países deles constitutivos, até chegar aos países do Oriente Médio e, finalmente, à Síria. Depois, abro um site para buscar, juntamente com a estudante, informações objetivas sobre a Síria, como extensão e número de habitantes, quando ela questiona “se lá há petróleo”. Busco dar a resposta de modo a relacionar outras guerras com a questão do petróleo; abro notícias da internet relacionadas a isso, e Laís afirma que “nunca imaginou” que houvesse petróleo na Síria. (EIBL, mar. 2018. Evento n. 67).

Este *evento* – (67) – ilustra a imprescindível relação do processo de pesquisa com conhecimentos sistematizados, sob o risco de, em se esvaziando o que é da ordem do conceitual em nome do ‘cumprir-se uma etapa’, circunscrever os estudantes ao que é do seu cotidiano imediato. No caso de Laís, as superficiais informações que a estudante detinha sobre a guerra na Síria, obtidas a partir dos telejornais, aparentemente apresentaram pouca relevância para o delineamento de suas questões de pesquisa. Sob nosso ponto de vista, para esse delineamento se colocar de modo claro, importariam conhecimentos, ainda que de caráter sincrético (VYGOTSKI, 2014 [1934]), acerca dos contornos dessa guerra, a exemplo da centralidade do petróleo nas disputas.

Nessa discussão, vale novamente mencionar Saviani (2012a [1983]), segundo o qual é relevante dominar o já conhecido para detectar o ainda não conhecido, considerando ainda que “[...] *los conceptos científicos no se desarrollan de la misma forma que los cotidianos [...]*” (VYGOTSKI, 2014 [1935], p. 188, grifos do autor). Desse modo, a problemática e as perguntas do mapa de pesquisa tocariam em conceitos relevantes que poderiam encaminhar o processo para uma complexificação conceitual, em vistas da síntese, em superação do pensamento sincrético. Quanto a isso, N. Saviani (1994, p. 91-2) atenta para o fato de que o conhecimento científico “[...] envolve processos mais complexos. Tem caráter sistemático e metódico, e visa

captar a essência do objeto. Não consiste em simples continuação das experiências do cotidiano [...]”.

Nos *eventos* a seguir, outra *interactante* deste estudo, Zilá, a qual, assim como Gael e Dorval, evadiu-se do processo escolar durante o primeiro ciclo de pesquisas, explicita a preocupação em acessar conhecimentos relevantes para sua pesquisa antes de iniciar as etapas precedentes à coleta de dados:

- (68) *Em diálogo com Zilá, em nome da esfera expõem-se características gerais da ‘Umbanda’, seu tema de pesquisa e, ao término da interação, explica-se que primeiramente ela deve enunciar as hipóteses, para, posteriormente, haver nova interação para orientação dos próximos passos. Informa-se, também, à estudante que lhe será emprestado, durante a etapa de coleta de dados, um livro que descreve o significado de todos os orixás. Zilá comenta que “várias dicas boas foram dadas” a ela. (EIBZ, mar. 2018. Evento n. 68).*

Em (68), a *interactante* em menção, para escrever as hipóteses, etapa posterior à da justificativa, entende serem insuficiente os dados de que dispõe a partir da sua experiência com o tema. Daí afirmar ter recebido “várias dicas boas”; mais do que ‘dicas’, no entanto, tem-se em (68) menção a conhecimentos científicos sobre a religião de matriz africana objeto de sua pesquisa, conhecimentos que Zilá sugere reconhecer como necessários para o cumprimento da etapa.

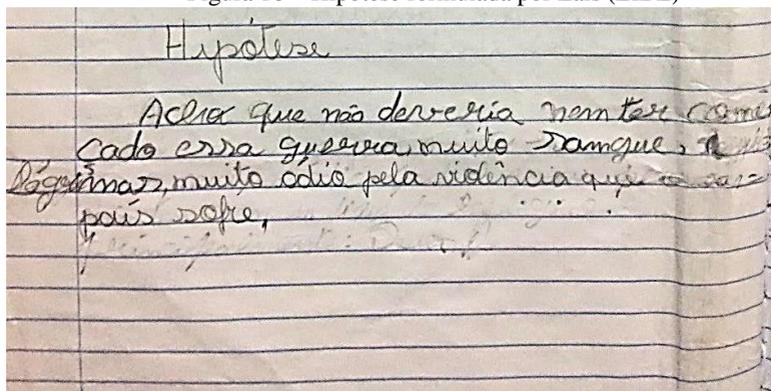
Sobre isso, consideramos pertinente a problematização da própria etapa do registro de hipóteses, que suscita uma concepção positivista de ciência, a qual, de modo geral, objetiva “[...] uma postura técnica de comprovação ou infirmação de hipóteses” (MINAYO, 2014, p. 181). A despeito de nosso entendimento de que também para a formulação de hipóteses os estudantes teriam de se fundamentar num arcabouço de conhecimentos sistematizados, e não somente nos rarefeitos conhecimentos de experiência, com o que parece convergir a postura de Zilá em (68), importa o questionamento acerca da relevância e da coerência da formulação de hipóteses na *pesquisa como princípio educativo*. Sobre as hipóteses na pesquisa científica, Minayo (2014, p. 180, grifos da autora) escreve:

O termo *hipótese* entrou na história da ciência pelas mãos das ciências naturais e possui uma conotação positivista, uma vez que proveio da crença de que existe conhecimento objetivo e de que essa objetividade se concretiza em provas estatístico-matemáticas.

Parece-nos, pois, que uma proposta de pesquisa que leve a termo a formulação de hipóteses contradiz os fundamentos epistemológicos inferíveis do *princípio educativo* proposto para a EJA de Florianópolis/SC por Oliveira (2004, EIBP). Esse autor parece alinhar-se a uma concepção historicista de ciência, negando, então, o positivismo, ao questionar o conhecimento objetivo, sob o argumento que converge com a compreensão de que “[...] cada um tem a sua verdade, a sua mentira, e não existe de fato um conhecimento da realidade” (LÖWY, 2015 [1985], p. 96) – eis a instauração do relativismo, foco de discussões nesta tese.

A Figura 10 a seguir ilustra a tentativa de Laís de formular a hipótese de sua pesquisa:

Figura 10 – Hipótese formulada por Laís (EIBL)



Fonte: Geração de dados da autora

Ilustra-se no conteúdo dessa Figura a incompreensão da estudante acerca do que seja uma hipótese; o que aparece em seu texto é uma opinião, baseada em sua experiência cotidiana e na reverberação do que se coloca no senso comum em torno das guerras: a ênfase no sofrimento gerado pela violência. Novamente, atribuímos a

superficialidade a partir da qual é desenvolvida essa *escritura*, que notoriamente não se constitui como uma hipótese, o aligeiramento conferido às etapas de pesquisa. A ênfase parece estar no cumprimento do passo ‘formular as hipóteses’, num movimento que *reifica* o ‘fazer pesquisa’.

Natália, numa outra compreensão acerca dessa etapa, enunciou suas hipóteses a partir das perguntas do mapa de pesquisa: listou tais questões e desenvolveu as respostas a partir de suas próprias experiências com o tema ‘empoderamento’. A seguir, a Figura 11, que contém registro fotográfico referente a esses dados:

Figura 11 – Hipóteses de Natália (EIBN)

13/3
-2018

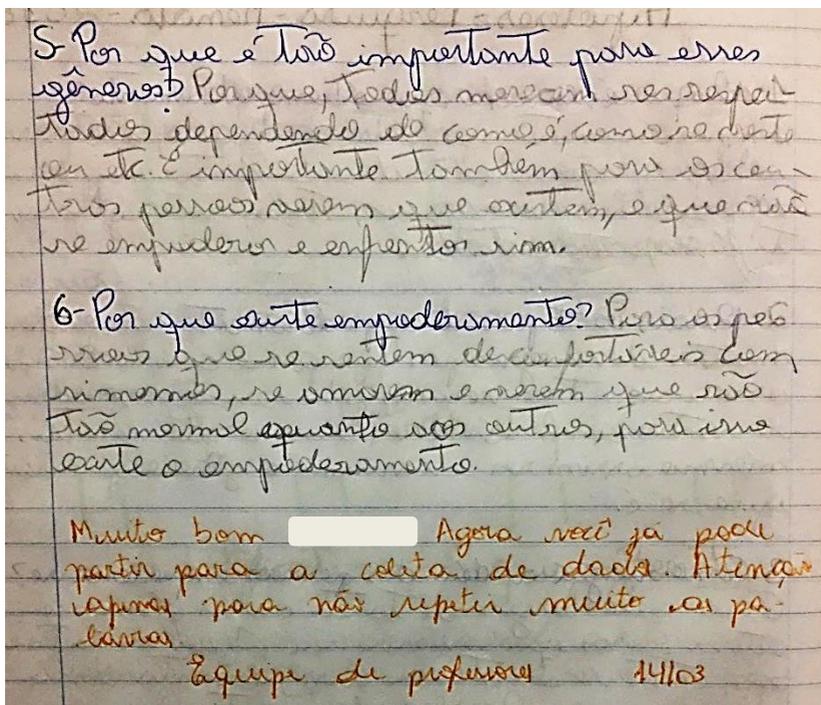
Hipóteses - Pesquisa

1- O que é teu sêxo que é o empoderamento?
Empoderamento que eu sêxo que é, é a pessoa se amar, não se encumbar e enfrentar as pessoas que a julgam por sua cor, etnia, sexo, gênero, orientação sexual, cabelos e etc...

2- Quais os tipos de empoderamento? empoderamentos dos negros por sua cor e cabelo. Das homossexuais e transsexuais pelo seu gênero ou não se sentir confortável com seus órgãos genitais e mesmo assim ser e assumir o gênero que sente que se é.

3- Como surgiu a ideia dos pessoas empoderarem-se?
Creio que surgiu de todas as discussões em outros textos que envolve seu gênero ou jeito de ser, então se empoderaram de si, levantaram a cabeça e surgiu o empoderamento.

4- Por que negros, homossexuais se empoderam?
Por serem tão julgados como estranhos, diferentes, aborrecidos e até marginalizados. Mas porque, se não são normal, são pessoas como as pessoas que vivem em um padrão. Desse se empoderaram para mostrar que estão aqui que são importantes tudo isso, mostrar que existem sim.



Fonte: Geração de dados da autora

A leitura das respostas de Natália põe à luz inadequações na norma padrão da modalidade escrita da língua, bem como incongruências da textualização em si mesma. O referendo docente ao final da escritura da estudante parece, de algum modo, explicitar a sublinha no cumprimento da etapa ‘formular hipóteses’, e essa talvez seja a razão pela qual tais inadequações tenham sido tangenciadas na devolutiva docente, excetuando-se a recomendação de revisão de reiterações vocabulares (“Atenção apenas para não repetir muito as palavras”).

Importa explicitar, no entanto, que esta análise não se assenta em uma abordagem revisionista textual, a partir da qual a finalidade do trabalho docente em relação ao texto discente é tão somente afeta à correção de impropriedades formais; remetemos, sim, à relevância de os profissionais da esfera em menção se constituírem como “[...] interlocutor[es] privilegiado[s] do estudante [...]” (BRITTO, 2006 [1984], p, 120). Sob essa compreensão, enfatiza-se o processo de

reescritura após a *leitura* docente e evita-se o risco do que Geraldini (1997, p. 165, grifo do autor) nomeia “[...] populismo pedagógico que caracteriza a facilitação [...]”, por meio do qual “[...] qualquer texto do aluno é elevado à categoria de *excelência* [...]”.

No conteúdo da Figura 11, consta endosso apreciativo da escritura de Natália – qualificado o texto como “muito bom”. Esse endosso parece ser para o cumprimento da etapa de ‘formulação das hipóteses’ e não propriamente para o conteúdo enunciado pela estudante, o que se indicia na sequência da textualização: “Agora você já pode partir para a coleta de dados”. Coloca-se, assim, a ênfase no ‘cumprir-se etapa’, redundando, como temos observado, na *reificação* do ‘fazer pesquisa’. Cerceiam-se, desse modo, oportunidades de um tratamento metalinguístico da *escritura* discente; em consonância com Britto (2003, p. 182), entendemos que são “[...] o próprio texto escrito [...] e as estratégias e regras para sua produção o objeto do trabalho, sendo neste sentido uma atividade essencialmente metalinguística”.

No capítulo subsequente a este, será foco de nossa abordagem a materialização semiótica da pesquisa, na qual estará no centro das discussões a coleta de dados, para que os resultados do processo dessa pesquisa sejam analisados; a explicitação se dará, pois, nos contornos da apropriação conceitual por parte dos estudantes em relação à problemática de cada uma das pesquisas em curso. As hipóteses desenvolvidas por Natália, registradas na Figura 11, como ressaltaremos, parecem estar bastante alinhadas àqueles conhecimentos com os quais a estudante finalizou o processo de pesquisa. Essa consideração, que é já uma antecipação do enfoque do quarto capítulo desta tese, reitera nosso argumento de que o mote é o cumprimento de etapas do ‘fazer pesquisa’. O *evento* a seguir é também indicial da sobrevalorização do etapismo em discussão aqui:

- (69) *Explicita-se aos estudantes que o processo de pesquisa na escola “não é o mesmo que uma pesquisa rápida no Google entre amigos”. Toda a exposição parece ter como objetivo a **reiteração da importância da escritura discente das etapas anteriores à coleta de dados, “principalmente a justificativa”**. Afirma-se que essa etapa garante que, após o processo de pesquisa, os estudantes “vejam o que e o quanto aprenderam”, configurando-se como “um registro do*

crescimento”. (EIB, mar. 2018. *Evento* n. 69, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).

As razões pelas quais devem ser vencidos os passos anteriores à coleta de dados são vinculadas, como consta em (69), ao ‘registro do crescimento’ discente, delegando-se aos estudantes uma análise avaliativa sobre seu processo de aprendizagem. Tal proposta reverbera recomendações de Oliveira (2004, p. 67, EIBP) sobre a avaliação na *pesquisa como princípio educativo* na EJA da Florianópolis/SC:

Dentro desse quadro de trabalho, ainda, uma questão fundamental é a mudança de perspectiva da avaliação, que deixa de ter seu foco sobre o aluno individual e sobre se ele alcançou patamares estipulados *a priori*. Os trabalhos são feitos em grupos pequenos, e esses grupos têm uma função muito importante no processo de pesquisa. Saber trabalhar em grupo, saber dividir tarefas, saber negociar os objetos de pesquisa e sua realização é fundamental nesse processo.

Se os professores e [os] alunos constituem um coletivo de pesquisa, então a avaliação é feita sobre esse coletivo, sobre os resultados adquiridos pelo coletivo e por cada uma de suas partes que são os pequenos grupos. Pelo percurso realizado pelas partes – o processo – e pelo resultado – o produto – obtido.

Um primeiro aspecto que entendemos relevante apontar é a maneira como se constitui o campo desta tese: distintamente do que prevê Oliveira (2004, EIBP), nem todos os estudantes realizaram suas pesquisas em grupos – como é o caso da maioria dos *interactantes* deste estudo –, considerando o eixo da própria proposta, que é o respeito aos interesses discentes. Além disso, parece-nos que a fundamentação a partir da qual essa perspectiva de avaliação se desenvolve carece de maior clareza, e nisso retomamos (69), em que se indicia imprecisão acerca do que e de como se deve avaliar a aprendizagem dos estudantes. Voltaremos a essa discussão em subseção final deste estudo.

As etapas de pesquisa são tomadas como critério de referendo docente, entretanto, se considerarmos que elas estão mais relacionadas ao ‘fazer-se em si mesmas’, como temos defendido, estreitam-se, em

nossa perspectiva, as possibilidades de aprendizagem e, por implicação, do referendo sobre essa mesma aprendizagem. Novamente, logramos ao aplanamento conceitual constitutivo dos documentos do campo a pouca clareza com que o processo vai se dando, de modo, que, no limite, a pesquisa reifica-se nesse mesmo campo.

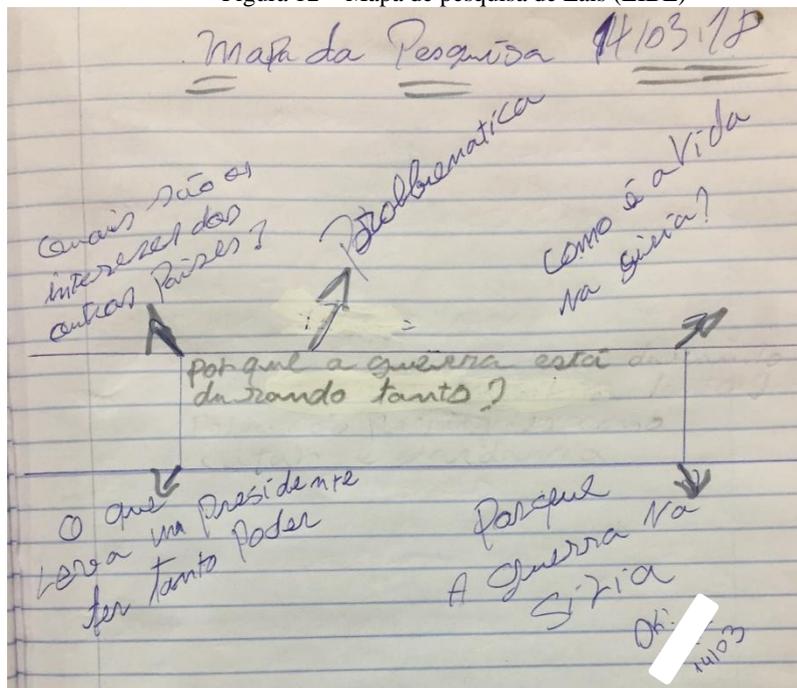
Em nome, pois, desse ‘registro do crescimento, delinea-se o *evento* a seguir:

- (70) *Zilá, lidando com um livro didático sobre as religiões de matriz africana, afirma, em tom de queixa, que “encontrou muita coisa sobre o tema ‘Umbanda’, mas que enfrenta dificuldade para entender”. Em nome da esfera, explicita-se para a estudante que, “para escrever a justificativa, ela não precisa do material – deve expor somente aquilo que já sabe”. Zilá afirma que “não sabe nada”, quando é questionada acerca do que seja a ‘Umbanda’; ela responde que é uma religião e é, então, indagada sobre o local de origem dessa confissão. Com visível incerteza, a estudante afirma que “acha que é da França”. Solicita-se, então, que ela escreva isso, registrando o que conhece naquele momento específico, “mesmo que [o conteúdo enunciado] não esteja certo, porque é interessante, ao final da pesquisa, ver o que pensava antes do processo”. (EIBZ, mar. 2018. Evento n. 70, ênfases em negrito nossas nas transcrições de fala).*

Reitera-se, em (70), o destaque, no processo educativo, de uma aprendizagem que se dá por meio do próprio estudante, cabendo à *esfera* a oportunidade dos “[...] meios pelos quais o aluno se coloque com o sujeito de sua aprendizagem [...]” (MARTINS, 2010, p. 21). Nessa perspectiva, segundo Duarte (2010, p. 40), “[...] não importa o que o aluno venha a saber por meio da educação escolar, mas sim o processo ativo de reinvenção do conhecimento”, flagrantes implicações do *evento* descrito em (70).

Considerando essa discussão, voltamo-nos novamente ao processo de pesquisa de Laís e, para tanto, apresentamos, a partir da Figura 12 a seguir, o seu mapa de pesquisa:

Figura 12 – Mapa de pesquisa de Laís (EIBL)



Fonte: Geração de dados da autora

Chama nossa atenção um aspecto formal na Figura 12: a sinalização da revisão por parte da esfera ('OK', seguido de assinatura e data), ainda que sejam encontradas impropriedades no registro da estudante no que se refere à norma padrão prevista para a modalidade escrita da língua, o que, compreendemos, faz parte das lides com essa modalidade na esfera educativa. Além das impropriedades de acentuação ('países'; 'problemática'; 'Síria') e ortografia ('intereses'), explicita-se, na pergunta central do mapa, uma inadequação que se repete em uma pergunta secundária, relacionada ao uso da conjunção explicativa – 'porque' – ao invés da preposição 'por' junto ao pronome interrogativo 'que', conforme previsão normativa.

Seguramente se trata de questões periféricas no todo da presente análise, mas as registramos aqui em nome de colocar em proeminência a natureza e a especificidade da atividade interlocutiva entre os estudantes e quem os orienta nesse percurso, dado que uma leitura atenta do

interlocutor-orientador implica tanto questões conceituais – compreendidas inequivocamente como as mais importantes – quanto questões formais – compreendidas em sua necessária condição instrumental. Ambas, no entanto, requerem atenção e apontamentos em uma atividade interlocutiva de propósito educacional (com base em GERALDI, 1997; BRITTO, 2012, 2015).

A sinalização da revisão, por parte da *esfera*, faz parte de um acordo feito durante as primeiras etapas da pesquisa, conforme registramos neste *evento*:

- (71) *É acordado, entre o grupo docente, que, quando da checagem de cada etapa da pesquisa, “deve-se registrar ‘OK’ nos cadernos” – o que indicará que a etapa está finalizada –, evitando-se, assim, que “se voltem a discutir os mesmos aspectos com os estudantes”.* (EIB, mar. 2018. *Evento* n. 71, ênfases em negrito nossas nas transcrições de fala).

Parece-nos que (71), bem como a Figura 12, ilustram o que temos compreendido como um movimento constitutivo do campo, eliciado a partir do que já discutimos em capítulo anterior desta tese: o propósito primeiro de ‘concluir etapas’, o que tributamos à coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos e ao aplanamento conceitual a partir do qual se propõe a *pesquisa como princípio educativo*. Reifica-se, assim, essa mesma pesquisa e o seu fazer, de modo que, sobressaindo-se o ‘passo a passo’, questões como as de ordem formal da língua ficam secundarizadas em nome do ‘*check-list*’ desse mesmo ‘passo a passo’, que, em havendo demandas de *reescrituras*, seria retardado em seu fluxo. Vale raciocínio análogo à textualização nos complexos aspectos sociocognitivos relacionados ao processamento de *escritura*.

A partir, então, da checagem do mapa de pesquisa por parte da *esfera*, a etapa posterior do processo é a justificativa, que deve ser textualizada pelos estudantes. O *evento* a seguir captura encaminhamentos referentes a esse momento:

- (72) *Registram-se novamente os passos da pesquisa no quadro negro, e é reiterada a importância de se seguir o passo a passo. Quanto à produção*

escrita da justificativa, explica-se que, nesse texto, deve-se responder a três perguntas: “Por que escolhi esse tema?”; “Para que serve?”; “O que sei sobre o tema?”. Aconselha-se que, caso os estudantes tenham preferência por responder a elas separadamente, ao final da produção devem “juntá-las em um texto só”. (EIB, mar. 2018. Evento n. 72, ênfases em negrito nossas nas transcrições de fala).

Projeta-se como notória, novamente, a ênfase no etapismo da pesquisa nessa reiteração dos passos. Projeta-se também o engessamento a partir do qual a *escritura* do texto é proposta: deve-se responder a perguntas e, então, tais respostas devem ser reunidas em texto final. Parece-nos, pois, que a *objetificação dos gêneros do discurso*, que já foi foco de nossas discussões neste estudo, aparece, também aqui, distinguindo-se diametralmente do percurso educativo em *linguagem* do qual Geraldi (2010, p. 74) tem sido substantiva referência: “[...] o discurso – e o texto em que encontra sua materialização – não é produto da aplicação de regras, mas resultado de uma atividade que explora e calcula possibilidades, seleciona algumas entre outras, avança, recua, etc.”. Assim, a proposta de *escritura* tal qual se delinea em (72), implica a proposição de que esse processo se dá a partir “[...] da aplicação de regras (ou de uma maquinaria estrutural capaz de gerar, dadas determinadas condições de produção, um discurso específico e adequado à situação)” (GERALDI, 2010, p. 74-5).

Laís, uma das *interactantes* desta tese, registrou a sua justificativa a partir do que foi requerido pela *esfera*, e seu texto pode ser visualizado na Figura 13 a seguir:

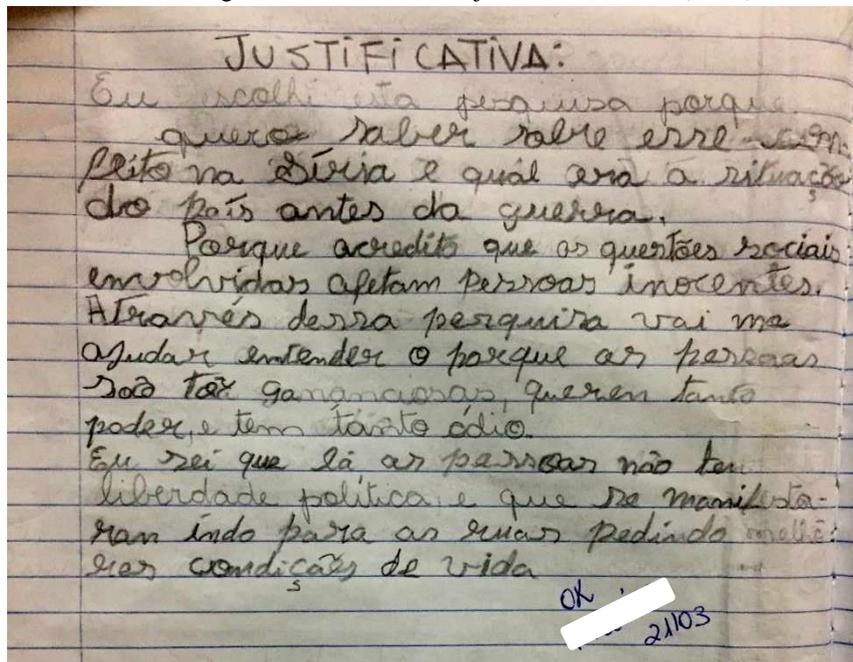
Figura 13 – Justificativa de Laís (EIBL)

Justificativa
 Em Quero Saber esse conflito
 Na Síria, qual é a situação
 antes da guerra.
 Antes de tudo, eu vejo muitas pessoas
 Principalmente, crianças que não
 tem nada a ver com a guerra
 Pelo Poder, que eu sei é por causa
 do Petróleo. Gas. O Presidente da
 Síria
 Assad

Fonte: Geração de dados da autora

A despeito dos aspectos formais da textualização de Laís, seu texto responde, de modo incipiente, às perguntas-base para a justificativa: “Por que escolhi esse tema?”; “Para que serve?”; “O que sei sobre o tema?”, conforme (72). O conteúdo lacunar enunciado pela estudante indicia limitações suas para complexificar seu posicionamento diante da questão da ‘guerra na Síria’: o repertório cultural exigido de Laís para agenciamento nessa justificativa transcende suas vivências até então. Acompanhada por um representante da *esfera*, Laís é convidada à *reescritura* da justificativa, de maneira a responder também para que serve tal pesquisa, numa convergência com o utilitarismo relacionado ao percurso educativo, que já foi objeto de discussão nesta tese. Na Figura 14 a seguir, consta o texto final da justificativa dessa estudante:

Figura 14 – Reescritura da justificativa de Laís (EIBL)



Fonte: Geração de dados da autora

Chamamos atenção para uma característica específica da Figura 14, que é a presença de outra caligrafia além da de Laís. A estudante, para a refacção da justificativa, foi acompanhada por um representante da *esfera*, o qual notoriamente tomou a iniciativa de fazer registros no texto dela. Compreendemos que tal movimento está comprometido mais com o auxílio em vistas de possibilitar à *interactante* que cumprisse essa etapa e, então, estivesse apta a passar para a próxima, no movimento de *reificação* do ‘fazer pesquisa’, do que com o processo de *reescritura*, o qual demanda tempo e acompanhamento constante. É o ‘dizer de outro modo’ ao qual se refere Geraldi (2010, p. 78), o que não se limita à variação de itens lexicais e estruturas textuais e por isso não prescinde de tempo.

Dizer de outro modo ensina-nos a pluralidade dos modos de ver e apresentar o mundo vivido; dizer de outro modo ensina-nos o convívio [...] com as outras vozes sociais. Num tal projeto, o que

importa não é repetir nos moldes detectados pela atividade objetivante dos outros, mas aprender na experiência das práticas a produzir conhecimento assumindo o lugar de sujeito da atividade objetivante [...].

Com a ênfase no ‘fazer pesquisa’, entretanto, parece colocar-se um imediatismo no cumprimento das etapas e, então, esvazia-se um processo que é necessariamente vagaroso, de maneira que a estudante tem no seu texto a presença de um interlocutor que se coloca no seu lugar, como pode ser visto na Figura 14.

No *evento* (73) a seguir, ficam visíveis novamente as limitações encontradas pelos estudantes para a *escritura* da justificativa a partir das indicações feitas pela *esfera* vistas em (72):

- (73) *Em um grupo que também tem como tema a ‘guerra da Síria’, explicita-se às estudantes como deve ser feita a justificativa, e sugere-se a elas um início de texto. Ao se verem sem a presença do representante da esfera, as educandas tentam fazer o registro do que foi enunciado (uma delas escreve, a outra está utilizando o celular, já que há somente um ‘caderno de pesquisa’) e não conseguem lembrar do que havia sido dito. Interpelam, então, o representante da esfera sobre a introdução de sua fala, e ele repete devagar; assim, elas escrevem sua justificativa. (EIB, mar. 2018. Evento n. 73).*

Em nossa compreensão, o *evento* (73) faz eliciar um dos tópicos que terá enfoque em nossa discussão no capítulo subsequente desta tese, a cópia. Parece-nos, pois, que as estudantes, no *evento* em menção, pouco se apropriaram do que lhes foi exposto, de modo que, ao fim da interação, encontraram obstáculos para o registro escrito do que havia sido discutido oralmente. Em casos tais e à luz de Vygotski (2012 [1931], p. 138), compreendemos que o movimento da *escritura*, no que se refere a (73), estaria condicionado à compreensão discente acerca da orientação dada sobre o seu tema de pesquisa. Segundo esse psicólogo, a *imitação* “[...] sólo es posible en la medida y en las formas en que va acompañada por el entendimiento”. Novamente, parece-nos que o enfoque da *esfera* se coloca no ‘fazer a pesquisa’, cumprindo a etapa do

delineamento da justificativa, no movimento que temos denominado de *reificação* desse fazer.

3.3 Ações educativas comprometidas com temas diversos: tangenciamentos do objeto de estudo discente.

Tendo discutido, até aqui, as maneiras pelas quais o campo deste estudo delinea-se em favor do que temos nomeado de *reificação* do ‘fazer pesquisa’, focalizando, pois, os *eventos* que, em convergência entre si, favoreceram tal processo, na presente seção, última deste capítulo, tomaremos como foco das análises os *eventos* que se desenvolveram ao longo do primeiro ciclo de pesquisas, mas que não estiveram relacionados diretamente a ele. Houve, assim, durante a imersão em campo, a proposição, por parte da *esfera*, de ações que lidaram com temas distintos dos enfoques de pesquisa dos estudantes, tangenciando-se, em nossa compreensão, as relações com as pesquisas em andamento.

Parece prevalecer, pois, nos *eventos* que analisaremos nesta seção, o entendimento de que determinados temas devem adentrar a *esfera escolar*, considerando que, fora dela, têm ampla repercussão, entretanto sua entrada no campo deste estudo coloca-se à margem do desenvolvimento das pesquisas discentes, sem que haja uma abordagem que aprofunde a compreensão dos fenômenos, de modo que tal compreensão em torno deles possa incidir na ampliação do repertório conceitual dos estudantes. Assim, tais *eventos* foco desta seção fazem reiterar o que temos discutido ao longo do presente capítulo acerca do movimento de *reificação* do ‘fazer pesquisa’.

Os primeiros *eventos* que colocaremos no centro de nossas análises historiam-se como resposta da *esfera* ao assassinato de Marielle Franco, vereadora do Rio de Janeiro/RJ, morte que teve grande repercussão nacional no ano de 2018, por ser a vítima uma figura política comprometida com questões relacionadas aos direitos humanos e por ter assumido a função de relatora na comissão que acompanhava a corrente intervenção federal no estado do Rio de Janeiro. No *evento* a seguir, há a introdução das discussões na sala de aula, as quais tiveram como centro os ‘direitos humanos’:

- (74) *Por parte da esfera, explicita-se que a discussão da noite será acerca dos ‘direitos humanos’ – no primeiro momento, será feito um debate, seguido*

da exibição de um vídeo; após o intervalo, será lido um artigo e, então, a partir da interpretação do texto, deverá ser feita a representação do conteúdo dele por meio de desenho, colagem ou cartaz.

O debate começa com um questionamento aos estudantes: “O que são os ‘direitos humanos’?”, e as respostas são registradas no quadro negro. **Antes do início do vídeo, afirma-se a tais estudantes que devem assistir ao vídeo em questão “não como algo solto”, sendo convocados a relacioná-lo com as suas pesquisas.** O vídeo, com duração de vinte e cinco minutos, deriva de um programa da HBO – canal fechado de televisão –, disponibilizado no YouTube, no qual Gregório Duvivier discorre sobre a temática dos direitos humanos, com foco no assassinato de Marielle Franco³².

Após a projeção, solicita-se que os estudantes expressem suas opiniões acerca dele, mas logo se altera essa orientação, sendo-lhes requerido escrever um comentário sobre o vídeo em seus diários. Tão logo essa tarefa tem início, anuncia-se o intervalo do turno escolar, após o qual os estudantes têm mais tempo para a escrita no diário. Zilá pergunta se três linhas são suficientes para dar conta da tarefa em curso, sendo orientada de que o critério “não é a linha”, mas a exposição daquilo que ela pensa sobre o vídeo e o tema dele. Os estudantes, posteriormente, são convidados a lerem o que escreveram, mas somente Vítor o faz.

A próxima ação começa com o sorteio de artigos da Declaração Universal dos Direitos Universais. Em duplas, os estudantes devem levar a termo uma “expressão artística” a partir do conteúdo de tais artigos. Como não houve tempo para finalizar essa segunda tarefa, o primeiro momento da noite seguinte foi reservado para isso. (EIB,

³² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ms3N56mHR20>. Acesso em: 15 out. 2018.

abr. 2018. *Evento* n. 74, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).

Do conteúdo de (74), convergindo com outros *eventos* os quais analisamos ao longo desta tese, inferimos que o debate em torno dos ‘direitos humanos’ se desenvolveu a partir das representações dos estudantes, pautadas na sua experiência mais imediata. Coloca-se novamente, em nossa compreensão, uma centralidade nas representações cotidianas discentes, o que tem como característica, de acordo com Heller (2014 [1970], p. 53, grifos da autora), a ultrageneralização: “Os juízos ultrageneralizadores são todos eles *juízos provisórios* que a prática confirma ou, pelo menos, não refuta, durante o tempo em que, baseados neles, formos capazes de atuar e de nos orientar”.

O movimento educacional empreendido, cujo objetivo parece ter sido a ressignificação, por parte dos estudantes, de sua compreensão em torno dos ‘direitos humanos’, foi apresentar o vídeo de que nos ocupamos no *evento* (74), respectivo a um programa de jornalismo satírico no qual um ator brasileiro faz referência a dados e a acontecimentos históricos, em tom de crítica sarcástica, para dar tratamento à temática em questão. Importaria, assim, que, no tensionamento com os conhecimentos provenientes da experiência, tivessem sido facultadas aos educandos condições para apropriação dos conhecimentos que transcendem a cotidianidade, de modo a colocar sob escrutínio a

orientação na vida cotidiana [...] [colocando em preeminência] nossa inteira individualidade [...] nossa integridade moral e [...] seu desenvolvimento superior, caso em que só podemos operar com juízos provisórios pondo em risco essa integridade, então devemos ter a capacidade de abandoná-los ou modificá-los (HELLER, 2014 [1970], p. 53).

O que parece se colocar, no entanto, dado o delineamento das ações educativas aqui em menção, é um sequenciamento que tangencia conceitualmente aspectos de grande relevância para a compreensão discente acerca dos ‘direitos humanos’ e da relação desse tema com a organização social mais ampla. Nossa compreensão, assim, é de que assistir a um vídeo, na *esfera escolar*, tende a reverberar parcamente na

apropriação discente caso não haja uma tomada conceitual respectivamente ao conteúdo dele. Inferimos, ao longo do *evento* narrado em (74), que as entradas com tom de sátira e ironia não foram apreendidas pelos estudantes, o que se daria por conta das especificidades do repertório discente em torno do tema dos ‘direitos humanos’, possivelmente muito afeto exatamente ao seu cotidiano imediato e, por implicação, também possivelmente tangencial a problematizações tais quais expostas no referido vídeo.

A forma como a ação educativa se desenha parece, pois, reiterar representações cotidianas dos estudantes, distinguindo-se de um movimento cujos contornos facultem que tais representações sejam ampliadas. Consequentemente, entendemos pouco provável que, em se tratando dessa tematização, relações com as pesquisas discentes tenham sido efetivamente estabelecidas, conforme projetado pela *esfera* em (74) – relacionar conceitos implica necessariamente apropriação anterior desses mesmos conceitos. E, em se tratando do tema ‘direitos humanos’, há um rol de conceitos relevantes para que Laís, por exemplo, *interactante* deste estudo, possa pensá-lo à luz da problemática da sua pesquisa, a ‘guerra na Síria’. No processo das pesquisas dos três *interactantes* desta tese que completaram o primeiro ciclo de pesquisas, não houve nenhum tipo de menção ao tema ou à Declaração Universal que serviu de base para uma das ações narradas em (74).

Uma inferência que parece possível, neste contexto, é que a organização a partir da qual o tema ‘direitos humanos’ foi ali abordado relaciona-se com o conceito de ‘sequência didática’ tal qual proposto por Zabala (1998, p. 18, grifos do autor):

Se realizarmos uma análise destas sequências buscando os elementos que as compõem, nos daremos conta de que são um *conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos.*

[...] Estas unidades têm a virtude de manter o caráter unitário e reunir toda a complexidade da prática [...].

Compreendemos que, em se secundarizando a importância da apropriação conceitual por parte dos estudantes no que se refere à temática abordada, a relevância passa a se colocar na produção do cartaz, etapa final da sequência de ações. Prescindiu-se do aprofundamento do conteúdo do vídeo, de modo que a compreensão desse mesmo conteúdo, ou a falta dela, foi marcada pelo espontaneísmo. A despeito, então, do que coloca Zabala (1998), suscitam-se objetivos de aprendizagem pouco claros, de maneira que, apesar de entendermos haver indícios da sua proposta metodológica da ‘sequência didática’, o que se empreendeu em (74) parece ter tido um fim em si mesmo. Considerando que o propósito que parece mover o campo deste estudo, conforme vimos mencionando, é o ‘fazer pesquisa’, tangencia-se a lide com ações educativas que não tenham relação direta como esse propósito. Assim, em (74) tributamos haver uma série de ações tangenciais para a complexificação das pesquisas discentes em andamento, tanto quanto para a apropriação conceitual, por parte dos estudantes, de objetos culturais implicados na temática dos ‘direitos humanos’.

No *evento* a seguir, há a narrativa em torno da continuidade das ações voltadas a este tema dos ‘direitos humanos’ – também aqui uma extensa vinheta narrativa justificada pela relevância de seu conteúdo:

- (75) *Inicia-se a noite com a retomada de tarefas da noite anterior. Explica-se aos estudantes que a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi promulgada após a Segunda Guerra Mundial, considerando que, após as guerras, são produzidos tratados de paz em busca da civilidade. Dá-se sequência às ações iniciadas no dia anterior.*

Questiono Laís acerca da análise de qual direito lhe coubera quando da ocasião do sorteio, e ela informa ter sido “o direito à nacionalidade”. Ao solicitar-lhe que me explique o que significa, segundo ela, tal direito, a estudante afirma que “nascemos em um país, e essa é nossa nacionalidade” – fala que nasceu no Brasil, “por isso, se for à Grécia, não é daquele país, a sua nacionalidade continua sendo do Brasil”. Mostra-me, então, o texto do artigo da

Declaração de que estava incumbida, que registra:

“Artigo 15.º

Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade.

Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.”

A estudante, juntamente a um colega, desenha uma bandeira do Brasil em uma cartolina verde e nas bordas cola recortes de revista com a imagem de diferentes figuras políticas brasileiras, como Marina Silva e Jair Bolsonaro, cujos nomes menciona quando lhe pergunto quem são as pessoas nas imagens selecionadas. Quando faço o mesmo questionamento em torno da imagem de Eduardo Campos, ela afirma que não sabe de quem se trata, porque “quem escolheu as imagens foi o colega”. Há, ainda, imagem adicional cujo personagem não reconheço, e questiono-a mais uma vez acerca de quem se trata. Láis reitera seu desconhecimento, justificando “quase não assistir televisão”; então, pergunta ao colega de quem se trata, mas ele também não sabe responder. Atendendo à solicitação docente, o estudante é convidado a procurar nas revistas o lugar de onde recortou a fotografia, para que possa escrever na legenda de quem se trata. A revista é de 2013, e a imagem é do Secretário de Segurança Pública de São Paulo. Solicita-se aos estudantes que escrevam, no cartaz, em uma caixa ao lado de cada foto, o motivo de cada uma dessas figuras políticas estarem presentes no trabalho. (EIB, abr. 2018. Evento n. 75, ênfases em negrito nossas nas transcrições de fala).

Podéríamos, novamente, questionar a quais objetivos tais ações narradas em (75) atendem, entretanto, ao considerar que a *pesquisa como princípio educativo* prescinde de um planejamento prévio, parece certo que se descursa, na *esfera escolar*, da responsabilidade por estabelecer previamente objetivos e, também previamente, delinear

estratégias para alcançá-los. Se o processo de aprendizagem, como discutimos até aqui, parece tender ao espontaneísmo, do mesmo modo, no processo de ensino – quando se dá algum tipo de proeminência a esse processo, tal qual em (74) e (75) –, desenha-se uma configuração espontaneísta. Trata-se, aqui, de colocar em questão o planejamento escolar no que respeita à articulação entre as ações que compõem a lide educativa de modo a conferir consequência a essa mesma lide, o que exige

[...] inter-relacionar, num plano, os elementos que compõem o processo de ensino: os objetivos (para que ensinar), os conteúdos (o que ensinar), os alunos e suas possibilidades (a quem ensinar), os métodos e técnicas (como ensinar) e a avaliação, que está intimamente relacionada aos demais (LIBÂNEO, 2013 [1999], p. 247).

É certo, porém, que essa articulação desenha-se quando há proeminência no ensino. E Oliveira (2004, p. 64-5, grifos do autor, EIBP), por outro lado, coloca em xeque a relevância do planejamento com esses contornos, em se tratando da *pesquisa como princípio educativo*:

O planejamento no ensino via pesquisa deixa de ser a preparação das aulas antes de começar o ano ou antes de começar a semana; deixa de ser o planejamento, por parte do professor, de que conteúdos ele vai dar e de como serão distribuídos pela carga horária e, ainda, de quais atividades ele desenvolverá para cada conteúdo.

O planejamento passa a ser de outra natureza: em primeiro lugar, o professor deixa de preparar a aula e passa a *se preparar*, enquanto alguém que necessita ter uma relação positiva com o conhecimento, e de estar permanentemente a postos para operar com o conhecimento, de maneira a poder desafiar seus alunos a colaborar com seus projetos.

Em perspectiva distinta desta última, defende-se o planejamento como instrumento que assegura ao processo educativo desenvolvimento coerente a partir de bases filosófico-epistemológicas conhecidas pelo educador. Sob essa perspectiva, Libâneo (2013 [1999], p. 246)

compreende que “[...] os elementos do planejamento escolar – objetivos, conteúdos, métodos – estão recheados de implicações sociais, têm um significado genuinamente político”. O planejamento, assim, de acordo com esse educador, é uma atividade de reflexão acerca das ações, e expressa “[...] os vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula [...]” (LIBÂNEO, 2013 [1999], p. 247).

O planejamento na *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, por outro lado, é assumido sob a égide do acontecimento em curso conforme inferimos em Oliveira (2004, p. 66, grifos do autor, EIBP):

Poderíamos chamar esse planejamento de *planejamento coletivo de reação rápida*: sua meta é manter sempre organizado o ciclo de pesquisa que se inicia com a formação dos pequenos grupos para a determinação da problemática que se deseja atacar, e termina com a apresentação pública dos resultados da pesquisa, para a seguir dar início a um novo ciclo.

Importa apontar, entretanto, que Oliveira (2004, EIBP), como já expusemos em seção anterior deste capítulo, prevê, para o campo deste estudo, ações relacionadas tão somente ao processo de pesquisa, de modo que (74) e (75) contêm *eventos* cujas ações se colocam à parte desse mesmo processo de pesquisa.

Assim, ao tratar do planejamento, o referido autor o faz perspectivando um campo que se organize por meio da pesquisa, distinguindo-se – em tese – de ações outras que não estejam vinculadas a ela; novamente, entendemos que o desalinhamento entre o que estabelece o documento e o que se coloca no campo está relacionado com o aplanamento conceitual derivado da coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos da *pesquisa como princípio educativo*. Entendemos haver ‘inexplicitudes’, não-ditos, aberturas nesses fundamentos e nos conceitos deles potencialmente derivados, o que impede que a docência efetivamente se familiarize com necessárias âncoras do processo educativo, as assuma como tais e organize sua ação com base nelas. E essas ‘inexplicitudes’ favorecem a coocorrência de fundamentos e o respectivo aplanamento conceitual que vimos

insistentemente mencionando. Os *eventos* (74) e (75) seriam ilustrativos desse movimento [ou exatamente da ausência dele].

Hipotetizamos, ainda, ao longo desta tese, se tais não-ditos e afins seriam propositais, afinados com posturas relativistas típicas da ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2013 [1979]) e, como tais, alimentadoras dos mencionados coocorrência e aplanamento, mas uma compreensão renitente insiste em sublinhar-se: possivelmente tais não-ditos – e coocorrência e aplanamentos respectivos – decorram da não exauribilidade de fundamentos, de uma excelência filosófico-epistemológica e teórica ainda a conquistar na proposta da *pesquisa como princípio educativo* na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC.

Retomando (75), parece, pois, pertinente problematizar que a finalidade das ações em torno dos ‘direitos humanos’ limitou-se à produção de um cartaz, dado que o tratamento conceitual foi esvaziado. Saviani (2013a [1991], p. 87), numa discussão sobre as lides com ‘o clássico’ na *esfera escolar*, questiona as ações desenvolvidas nessa *esfera*, as quais privilegiam as questões secundárias, tomando-as como principais; ele assim se coloca:

Exemplo disso são as comemorações nas escolas, que se espalhavam por todo o ano letivo, às quais agora se associam, ou a elas são acrescidos, os denominados temas transversais, como educação ambiental, educação sexual, educação para o trânsito etc. Ao final do ano letivo, após todas essas atividades, fica a questão: [...] [os estudantes] Aprenderam português? Aprenderam matemática, ciências naturais, história, geografia? [...] esses elementos acabam por secundarizados [...].

O apontamento feito pelo referido autor leva-nos a uma questão nodal, a qual parece ter grande relevância na análise que temos desenvolvido nesta seção: a continuidade/a consequência no/do processo educativo. As indagações que Saviani (2013a [1991]) faz em torno da aprendizagem, ainda que ele esteja se referindo aos conteúdos curriculares ‘clássicos’, são pertinentes no âmbito da presente seção na medida em que o autor problematiza ações delineadas de maneira independente umas das outras, ora privilegiando uma data comemorativa, como é o caso do ‘Dia Internacional da Mulher’ – ao

qual nos referiremos à frente, por conta dos *eventos* relacionados a essa data que se deram no campo deste estudo –, ora pontuando aspectos da realidade social, como é o caso da lide com o tema ‘direitos humanos’ em razão do mencionado assassinato da vereadora do Rio de Janeiro/RJ Marielle Franco.

A pergunta que poderíamos fazer, à luz de tais argumentos, é se os estudantes compreenderam o que são os ‘direitos humanos’ para além das experiências imediatas, para além dos juízos provisórios, os quais Heller (2014 [1970], p. 54, grifos da autora) coloca como exemplos de ultrageneralização:

[...] é característico da vida cotidiana em geral o *manejo grosseiro do “singular”*. Sempre reagimos a situações singulares, respondemos a estímulos singulares e resolvemos problemas singulares. Para podermos reagir, temos de subsumir o singular, do modo mais rápido possível, sob alguma universalidade [...].

Posto isso, entendemos que, para subsumir o singular, conforme propõe a autora em questão, há que se considerar, no processo educativo, a continuidade – a resposta à pergunta que fizemos anteriormente dependeria, pois, de tal continuidade para que fosse afirmativa. Entendemos que os estudantes poderiam se apropriar dos conceitos em torno dos ‘direitos humanos’ se o propósito das ações desenvolvidas fosse tal apropriação, em detrimento da superestima da produção de um cartaz. O ‘fazer’, novamente, em nossa compreensão, sobrepõe-se, tal qual temos analisado nas pesquisas discentes: as relações entre essas ações e as pesquisas não nos parecem de fato estabelecidas, entretanto coincidem num mesmo aspecto, o ‘fazer’, tomado como finalístico do processo.

O breve período – dois dias – disponibilizado para as ações empreendidas indicia impossibilidades de apropriação discente dos conceitos trabalhados, e o trecho grifado em (75) sugere isso, quando Laís demonstra evidente incompreensão em torno do artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos a partir do qual lhe cabia produzir um cartaz. Saviani (2013a [1991], p. 107), em defesa do tempo requerido para que os processos de ensino e aprendizagem se consolidem, concebe que a continuidade é uma característica própria do processo escolar: “O trabalho educativo tem que se desenvolver num

tempo suficiente para que as habilidades, os conceitos que se pretende sejam assimilados pelos alunos, de fato, se convertam numa espécie de segunda natureza”.

Na Figura 15 a seguir, aparecem os registros fotográficos do cartaz produzido pelo grupo de Laís, processo de facção mencionado em (75).

Figura 15 – Cartaz do grupo de Laís sobre direitos humanos (EIB)



Fonte: Geração de dados da autora³³

De imediato, o que chama atenção no cartaz é a seleção de imagens feita pelo grupo de Laís para compô-lo. No período em que foi realizada esta tarefa – abril de 2018 –, as figuras políticas que aparecem expostas (com exceção do sujeito a que corresponde a foto do canto superior esquerdo) eram, ainda, pré-candidatas à presidência do Brasil, mas já dispunham de grande espaço nas mídias. Parece-nos, pois,

³³ Mais à frente, retomaremos esta Figura em partes distintas, de modo a tornar legível o todo de seu conteúdo.

evidente a relação direta que os estudantes estabeleceram entre sistema político e ‘direitos humanos’. Reconhecemos que tal vínculo se historia, considerando que a organização política de um país pode se dar de modo a garantir que os direitos humanos sejam respeitados ou, ao contrário, denegados dependendo da conformação de governo que se adote. Compreendemos, entretanto, que a relação estabelecida pelos estudantes delinea-se no plano da superficialidade e consideramos pertinente a problematização em torno de um processo que tem fim em si mesmo, o ‘fazer um cartaz’, de maneira a secundarizar o próprio conteúdo do produto – instiga-nos a questão: a relação estabelecida entre os pré-candidatos à Presidência da República com a temática dos ‘direitos humanos’ foi objeto de apropriação por parte dos estudantes ou a escolha das imagens se deu de modo quase aleatório, sustentada por uma periférica relação entre ‘política’ e ‘direitos’? O *evento* (75), em nossa compreensão, elucida parte dessa resposta: Laís não soube identificar duas das pessoas representadas nas fotografias, e o seu colega, que foi quem fez a escolha das imagens, não conseguiu responder qual a identidade do homem que aparece no canto superior esquerdo do cartaz. Ao que parece, tratava-se de personagem ilustrado proximamente às figuras políticas nas revistas em recorte; logo, suscitava pertencimento a esse universo. Eis, parece-nos, o espontaneísmo a que temos feito menção ao longo desta tese.

Problematizamos, pois, o movimento de ‘fação do cartaz em si mesmo’, a partir da amplamente conhecida distinção que Geraldí (1997) propõe entre o que se produz na escola e o que se produz para a escola, de maneira que o cartaz torna-se um suporte produzido, de modo geral, para a escola, sem que haja uma função social mais ampla implicada nesse processo. Desse modo, esvaziam-se as condições de produção necessárias para a *escritura*, do mesmo modo que parece se esvaziar a apropriação conceitual por parte dos estudantes. Eles reiteram, em seu cartaz, o que é da ordem de sua experiência imediata, dos seus conhecimentos cotidianos, distanciando-se do movimento proposto por Geraldí (1997, p. 164, grifo do autor) quando se trata do lugar da *leitura* e da *escritura* na sala de aula:

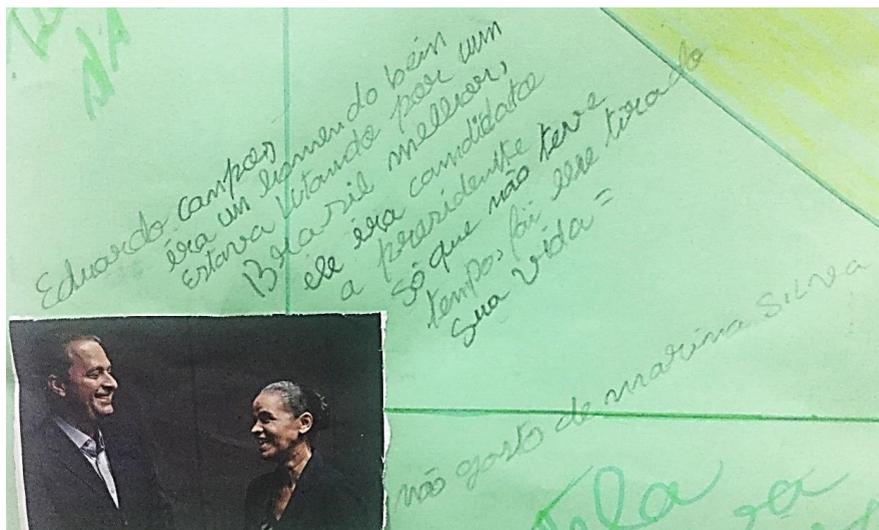
É precisamente este *movimento* que importa: do vivido particular, somado a outros vividos particulares revelados por seus colegas, a reflexão e a construção de categorias para compreender o particular no geral em que se inserem.

Quando assumido um papel distinto do tensionar o particular com o geral, o singular com o universal, a *esfera escolar* corre o risco de prescindir de seu *status* de instância formativa, como sugere Britto (1997, p. 27):

Assim, apesar do volume de recursos aplicados na educação formal e da importância que lhe empresta a ideologia do senso comum, falta à escola atual, antes de mais nada, uma razão de ser explícita e assumida por aqueles que a fazem. [...] Qualquer que seja o conteúdo e o método, a prática escolar funciona como a missa ou outro ritual qualquer – faz-se!

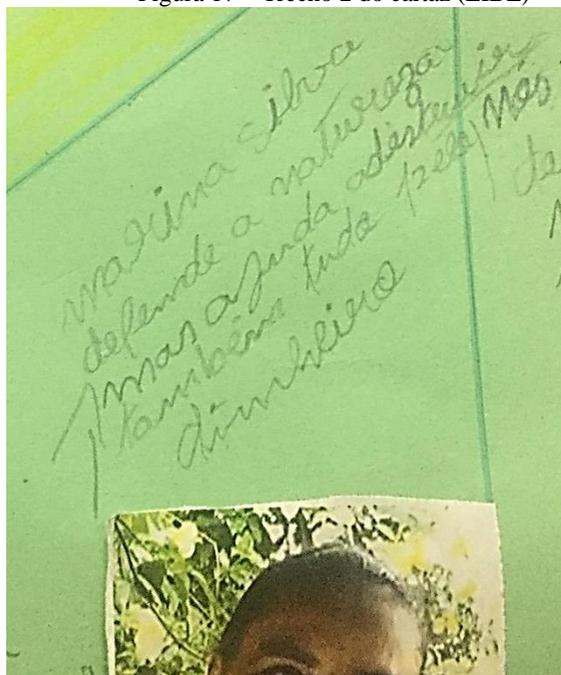
Assim, com esta ênfase no ‘fazer’, tomando-se o processo em si mesmo como foco, na *reificação* do ‘fazer pesquisa’, parecem se apagar os conceitos que importam à apropriação discente, neste caso específico, em relação aos ‘direitos humanos’ – ‘fazer o cartaz’ sobre esse tema torna-se, pois, o ritual sugerido por Britto (1997). Nas Figuras a seguir, há o recorte de algumas partes do cartaz da Figura 15, de modo a possibilitar a leitura e a análise do que foi registrado pelo grupo de Laís.

Figura 16 – Trecho 1 do cartaz (EIBL)



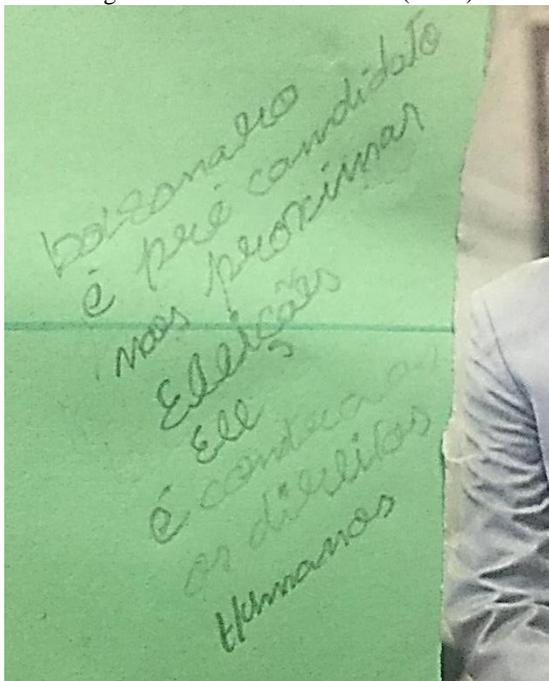
Fonte: Geração de dados da autora.

Figura 17 – Trecho 2 do cartaz (EIBL)



Fonte: Geração de dados da autora.

Figura 18 – Trecho 3 do cartaz (EIBL)



Fonte: Geração de dados da autora.

Os registros feitos pelos estudantes no cartaz apontam para compreensões que reverberam o senso comum, carregando consigo representações típicas do cotidiano, seguramente apropriadas por meio de relações despreziosas fora da *esfera escolar*, mas, também seguramente, inquietantes quando no âmbito dela. A despeito dos equívocos relacionados ao registro da modalidade escrita da língua, é relevante observar que as breves descrições desenvolvidas pelos estudantes em torno, na época – abril de 2018 –, dos pré-candidatos à Presidência do Brasil, colocam-se a partir das suas opiniões pessoais, a exemplo da Figura 16, em que constam afirmações como: “Eduardo Campos era um homem do bem” e “Não gosto de Marina Silva” – tal opinião sobre essa última personalidade parece justificar-se pela afirmação que é feita na Figura 17 seguinte: “Maria Silva defende a natureza mas ajuda a destruir também tudo pelo dinheiro”.

Desconforta-nos, primeiramente, que a ação de produzir um cartaz a partir do tema ‘direitos humanos’ suscite fim em si mesma, de

modo que a *escritura* discente limite-se a constituir essa facção, minimizando-se a relevância acerca do conteúdo enunciado pelos estudantes, em nome de um alargamento para que se expressem livremente. A *esfera escolar*, nesse movimento, remete ao fetichismo da individualidade, sobre o qual escreve Duarte (2012, p. 10):

Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade, temos o da individualidade. [...] é próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e autoeducativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em consequência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. [...] Um exemplo bastante claro disso é o das correntes pedagógicas que advogam que a educação deva submeter-se ao desenvolvimento espontâneo de cada pessoa [...].

Os processos naturais e sociais, sob essa ótica, são considerados, pois, a partir da espontaneidade, e as figuras anteriores parecem ilustrar isso. Na Figura 18, por exemplo, a afirmação de que um pré-candidato à Presidência da República “é contra os direitos humanos” parece ecoar uma complexa problemática acerca da própria compreensão conceitual em torno do que seja o tema em questão, ‘direitos humanos’. Uma argumentação razoável quanto a essa afirmação implica interrogação no tangente à possibilidade de alguém, numa organização social que se historia também a partir da previsão desses direitos, posicionar-se contrariamente a eles. Ao se colocar em primeiro plano a individualidade e, assim, as opiniões pessoais, perdem-se discussões – a partir das áreas do conhecimento – de considerável relevância para a compreensão da realidade natural e social.

Desse modo, se as ações que são desenvolvidas à parte das pesquisas parecem não ter como objetivo o subsídio para que tais pesquisas sejam robustecidas, compreendemos importante problematizar a que elas servem de fato, se não para ressignificar o que é da concepção de mundo dos sujeitos educandos. Sobre o papel da escola, Gramsci (1968 [1949], p. 130), no que entendemos ser um posicionamento que

concebe essa *esfera* como possibilidade de incidir no não fetichismo na sociedade, registra:

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.

A Figura 19 a seguir é outro exemplo do que temos exposto nesta discussão:

Figura 19 – Trecho 4 do cartaz (EIBL)

Nacionalidade
 direitos humanos é para
 garantir um pouco de digni-
 dade para os mais
 pobres nessa socie-
 dade cruel?
 Mas todos temos direito
 de escrever de si e vir
 morar no Brasil
 por exemplo, vou via-
 jar pra Itália diga-
 do lá não tenho
 os mesmos direitos
 que tenho no
 Brasil sou
 uma estrangeira
 como se diz
 indigente

Fonte: Geração de dados da autora

Novamente, na Figura 19 compreendemos haver uma definição superficial em relação aos ‘direitos humanos’, e, em grande medida, deslocada de suas implicações conceituais, já que os estudantes registram que “direitos humanos é para garantir um pouco de dignidade para os mais fracos nessa sociedade cruel”, de modo que circunscrevem a seguridade dos ‘direitos’ aos ‘mais fracos’. Do mesmo modo, ao exemplificarem aqueles direitos que lhes haviam sido atribuídos por sorteio para ‘fazer o cartaz’, conforme mencionado em (75), evocam a vaga ideia da supressão de direitos de um cidadão quando viaja para um país que não seja de sua nacionalidade, classificando-o como “indigente”. Não sendo nosso foco uma discussão que leve aos meandros desse tema, importa, no entanto, sublinhar que o ‘direito à nacionalidade’ identifica-se distintamente ao modo como o referencial o cartaz em foco, e a informação registrada pelos estudantes é equivocada na medida em que um sujeito não se torna um ‘indigente’ quando sai de seu país de origem. Assim, consideramos bastante inquietador tal afirmação constar na versão final do cartaz produzido pelo grupo de Laís, supondo ter havido referendo da *esfera* sobre essa finalização. Novamente, questionamos os objetivos de uma ação em torno do tema dos ‘direitos humanos’, se não se estabelece relação com as pesquisas discentes em andamento, tangenciando-se, adicionalmente, a apropriação conceitual por parte dos estudantes para que ampliem seu repertório – neste caso, relacionado a uma legislação com contornos globais – e, assim, possam se reposicionar diante do mundo tal qual se historia também globalmente.

Deslocados os objetivos, compreendemos que o foco recai, como temos atentado, no ‘fazer o cartaz’ em si mesmo, porque a facção do cartaz documenta a facção da tarefa como um todo: eis a tarefa feita. Destitui-se, pois, do processo educativo, o propósito de possibilitar aos educandos, conforme sugere Gramsci (1968 [1949], p. 135), submergir na história, de maneira a adquirir “[...] uma intuição historicista do mundo e da vida, que se torna uma segunda natureza [...]”. A partir do comprometimento com uma perspectiva como essa, a afirmação de que um pré-candidato à presidência de um país “é contra os direitos humanos”, tal qual consta na Figura 18, seria objeto de problematização escolar, contrariando o posicionamento aparentemente naturalizante que se observa mantido no produto das ações em torno do ‘fazer o cartaz’.

Dando sequência a essa discussão, apresentamos o *evento* a seguir, no qual inferimos propósito da *esfera* de captar aspectos relacionados à concepção de mundo discente, ou visão de mundo, a

qual, segundo Duarte (2016a, p. 99) “[...] é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos”. Reitera-se salvaguarda nossa acerca da extensão narrativa:

- (76) *Os estudantes das três turmas (primeiro e segundo segmentos) estão reunidos em uma mesma sala, e, por parte da esfera, questiona-se “o que eles têm visto e ouvido na última semana sobre o que tem acontecido no país”. A resposta discente menciona a greve de caminhoneiros, justificada, na opinião dos estudantes, pelos altos preços da gasolina. Problematisa-se, então, esse contexto, ampliando o debate, que tem a participação oral de poucos estudantes. Ante a tentativa, por parte da esfera, de sistematizar as informações discentes enunciadas até aquele momento, alguns estudantes passam a focalizar as consequências da greve, como as filas nos postos de combustível e o desabastecimento nos mercados.*

Por parte da esfera, desloca-se a discussão para “o perigo de alguns grupos envolvidos neste contexto da greve estarem pedindo intervenção militar”, e são feitos apontamentos sobre o período da ditadura no Brasil. Após longa fala docente, outro representante da esfera questiona a turma “se alguém sabe o que significa intervenção militar”, diante do que nenhum estudante se manifesta. Questiona-se, então, “se alguém sabe o que é a Constituição e quais são os três poderes”, mas novamente não há manifestação discente. Explica-se, então, oralmente, a função de cada um dos poderes. Quando do questionamento acerca de a qual poder está relacionado o Senado, pergunto a Laís se ela sabe, e a estudante responde negativamente.

Durante o intervalo, há comentários docentes, com aparente surpresa, sobre o quanto os

estudantes desconhecem o cenário político do país. No retorno, há o encaminhamento de uma atividade em grupos, para que sejam feitas três perguntas acerca do que foi discutido anteriormente; nos últimos vinte minutos da noite, há a socialização das questões, com um breve debate cujo protagonismo é docente. (EIB, mai. 2018. *Evento n. 76*, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).

Infere-se em (76) uma tentativa de apreensão, por parte da *esfera*, da visão de mundo dos estudantes acerca de um fato específico, vinculado ao contexto mais imediato daquele momento – maio de 2018 –, a greve dos caminhoneiros, a qual teve fortes impactos no cotidiano da sociedade brasileira. A aparente surpresa docente, entretanto, documentada em (76), dá-se por conta do silenciamento de grande parte dos estudantes, mas, principalmente, em nossa compreensão, em razão de afirmações pouco fundamentadas feitas por parte de alguns deles, indiciando uma inquietante incompreensão em torno da organização social e política do país. Instiga-nos essa discussão, considerando que a própria concepção de mundo, que se relaciona também com a interpretação de fatos sociais específicos, pode se apresentar na consciência individual, como afirma Duarte (2016a, p. 99), “[...] de maneira espontânea, desarticulada e incoerente”.

A educação escolar, tal qual entendemos delinear-se historicamente, teria um papel fundamental na ressignificação da visão de mundo dos sujeitos quando desenvolvida de modo sistemático e intencional, possibilitando um reposicionamento dos sujeitos diante do contexto em que se inserem, promovendo o estudante, conforme propõe Saviani (2013b [1980], p. 61), de modo a “[...] torná-lo cada vez mais capaz de conhecer os elementos de sua situação a fim de poder intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens” – e para esse (re)conhecimento da situação, conforme afirma o autor, um instrumento de grande importância é a ciência, na medida em que proporciona um conhecimento mais preciso da realidade.

O que parece ficar claro em (76), entretanto, é uma inversão dessa lógica: espera-se que os estudantes façam emergir compreensões mais sólidas em torno da realidade social, sem que houvesse, anteriormente, a tratativa conceitual dessa realidade a partir das diferentes áreas do conhecimento. Em nossa compreensão, o

delineamento das ações, organizadas por meio de debate ancorado unicamente na oralidade, relaciona-se com o que Saviani (2013b [1980], p. 60) registra sobre a educação assistemática, fundada na “filosofia de vida”: “[...] ocorre uma atividade educacional, mas ao nível da consciência irrefletida, portanto, não intencional [...]”. Desse modo, o que se indicia nas falas discentes mencionadas em (76) é a reverberação do senso comum, e, parece-nos, uma organização que privilegia, por meio da oralidade, um intercâmbio de experiências, levado a termo de modo assistemático, incidindo parcamente na reelaboração da concepção de mundo em vistas da sua elevação para a consciência filosófica (com base em SAVIANI, 2013b [1980]).

A abstração, assim, em nossa compreensão, é “[...] indispensável ao conhecimento da realidade para além das aparências e do imediatismo pragmático [...]” (DUARTE, 2016a, p. 101), e para isso exige-se um percurso educativo sistematizado, com objetivos claros, já que, conforme explicita Martins (2018, p. 85), “[...] a superação da primazia da captação sensível pressupõe um longo processo, mas apenas ele possibilita o alcance do pensamento abstrato [...]”.

Giroux (1992, p. 48), sob outra ancoragem, na sua discussão sobre o papel dos educadores como intelectuais transformadores, chama atenção para a necessidade de um percurso educativo que lide com e sobre as experiências dos educandos, sem que tal percurso seja reduzido a elas, já que importa “[...] propiciar outras experiências culturais e formas de conhecimento como parte da necessidade de apropriar-se delas criticamente [...]”.

Em se tratando de ‘concepção de mundo’, Duarte (2016a, p. 100) registra que ela é, ao mesmo tempo, individual e coletiva, “[...] isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como em suas formas”. Compreendemos que isso não significa que, apesar de coletivamente ter-se já chegado a certas concepções, as quais estariam vinculadas ao que denominamos de humano-genérico, individualmente cada sujeito apreenderia também tais concepções. Nesse sentido, Heller (2014 [1970], p. 107) atenta que “[...] não existe paralelismo necessário entre o desenvolvimento humano-genérico e o desenvolvimento individual; na maioria das épocas históricas, ao contrário, verifica-se uma discrepância [...]” entre ambos. A autora ainda registra: “Essas qualidades essenciais já estão dadas na própria hominização, enquanto

meras possibilidades; tornam-se realidade no processo indefinido da evolução humana” (HELLER, 2014 [1970], p. 106).

Eis, pois, em nossa compreensão, a relevante e necessária contribuição da *esfera escolar* para que essas possibilidades se concretizem – “[...] é precisamente nesse âmbito que a educação escolar corrobora dada concepção de mundo, incidindo não apenas na maneira de pensar da pessoa, mas, sobretudo, em sua maneira de *ser no mundo*” (MARTINS, 2018, p. 86, grifos da autora). Nessa mesma perspectiva, Duarte (2016a, p. 102) sublinha a importância do trabalho educativo no que se refere “[...] à conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo”. Para tanto, esses autores, alinhados ao materialismo histórico-dialético, compreendem a apropriação dos artefatos culturais como central para o processo de desenvolvimento, como vimos discutindo ao longo desta tese. E se trata de uma remissão recorrente a uma base filosófico-epistemológica que – estamos conscientes – distingue-se diametralmente do que entendemos prevalecer no campo desta tese. De todo modo, todas essas menções ao quadro histórico-cultural colocam-se como contrapontos de argumentação à prevalência da conjugação ‘espontaneísmo’ e ‘cotidianidade’ que compreendemos caracterizar esse mesmo campo.

Isso posto e em busca de trazer elementos outros a esta discussão, vale ter presente que

A questão não é apenas de se analisar as reformas propostas em termos dos arranjos organizacionais, mas também em termos do que é realmente ensinado e do que não é ensinado. Segmentos inteiros da população [...] estão sendo divorciados de seu passado. Suas condições presentes ficam relativamente sem análise, em parte porque as perspectivas ideológicas que lhes são oferecidas (e os instrumentos críticos que *não* lhes são oferecidos) enfraquecem tanto a história econômica e política quanto o aparato conceitual necessário para uma análise completa de sua posição (APPLE, 1989, p. 142-3).

Compreendemos colocar-se em Apple (1989) o caro embrião da salvaguarda às especificidades dos diferentes grupos humanos – hoje amplamente tangente aos Estudos Culturais e abordagens afins –, mas, em se tratando do passado, ao qual se refere esse mesmo autor, importa

sublinha às produções humanas desenvolvidas ao longo da história, que possibilitam aos sujeitos formar sua individualidade na relação com o que é do humano-genérico, questão cara à abordagem histórico-cultural que vimos mantendo como contraponto nesta seção.

Apartados dessa relação com o passado – o ‘divórcio’ citado por Apple (1989) –, torna-se custosa uma tomada de posição desvinculada das experiências cotidianas. O conhecimento da realidade coloca-se, desse modo, como necessário para o próprio desenvolvimento subjetivo, tal qual propõe Vygotski (2013 [1930], p. 406): “Ser dueños de la verdad sobre la persona y de la propia persona es imposible mientras la humanidad no sea dueña de la verdad sobre la sociedad y de la propia sociedad”. Em outras palavras, Duarte (2016a, p. 45) reitera tal perspectiva ao afirmar que “[...] a condução racional e livre dos processos psíquicos depende da condução igualmente racional e livre da própria vida em sociedade, que, por sua vez, depende do domínio da sociedade pelo conjunto da humanidade”, o que seguramente nos parece foco de flagrante contraposição da ‘condição pós-moderna’ (com base em LYOTARD, 2013 [1979]).

Ainda em relação a (76), importa mencionar o questionamento feito aos estudantes acerca das funções dos três Poderes da República, e a posterior explicação quando do silenciamento deles – a busca pela apropriação discente em torno de tal questão parece se desvincular, como mostra o referido *evento*, de uma compreensão em torno do caráter processual do desenvolvimento do pensamento, de maneira que uma breve explicitação oral aparentemente pouco incide nesse processo. Martins (2018, p. 86, grifos da autora), ao discutir sobre a função da escola, registra:

Cabe-lhe ensinar *o que*, interpondo-se entre sujeito e objeto(s), transforme os modos de o sujeito operar com eles à medida de seu desvelamento. Mas, para que o referido desvelamento ocorra, caberá ao psiquismo suplantar a representação sensível (imagem) fenomênica do objeto pelo seu conceito, isto é, por sua representação simbólica. Não sem razão, Vygotski [...] identificou o percurso de desenvolvimento do pensamento com o processo de formação de conceitos.

Antecipando-nos ao que será o foco de nossa discussão no capítulo seguinte desta tese, a consolidação da pesquisa e a formação de conceitos, compreendemos, sob o enfoque da *educação em linguagem*, e à luz dos autores aos quais recorreremos nesta seção, que, em (76), elicia-se a tentativa de desvelamento da realidade junto aos estudantes, entretanto o delineamento das ações pouco concorre para esse movimento: a partir de uma breve explicação oral, quer nos parecer que a necessária apropriação conceitual para a suplantação da representação fenomênica torna-se limitada. Os posicionamentos discentes, assim, permanecem na experiência imediata, e isso se indicia quando, em (76), constam opiniões em torno da questão da greve dos caminhoneiros focadas nas consequências cotidianas desse mesmo fenômeno, as quais tocam na rotina discente, a exemplo do desabastecimento dos supermercados e das filas nos postos de combustível. Parece-nos, assim, que uma ação pontual como a que é narrada no referido *evento* pouco contribui para uma ressignificação, por parte dos estudantes, de sua compreensão acerca das implicações desse mesmo fenômeno naquele contexto. Novamente, problematizamos os encaminhamentos do *evento* (76) – colocando-se tais discussões de modo aparentemente apartado das pesquisas discentes em andamento, a relevância da proposição de um ‘debate’ acerca da greve dos caminhoneiros e dos aspectos relacionados a ela (o regime militar, a função dos três Poderes da República) parece perder-se quando tais ações se engendram tão pontualmente.

No *evento* (77) a seguir, essa pontualidade na tratativa de temas reitera-se:

- (77) *Por parte da esfera, explica-se aos estudantes que, antes de retomarem a pesquisa, haverá uma discussão sobre o dia mundial da água. São expostos slides, nos quais se explicitam alguns exemplos vinculados à questão da água e da necessidade de sua preservação.*

Ao serem mencionados rios, como o Rio Amazonas, e países, dá-se explicação oral respectiva a onde se situam, no entanto, nos slides, o que há são gráficos acerca do uso da água, da presença dela na constituição dos seres vivos – na água-viva, na melancia, no pepino, no ser humano. Um dos slides apresenta o mapa-múndi, demarcando a desigualdade no acesso à

água potável, mas as informações dão-se de modo aligeirado, com recorrente ênfase à necessidade de os indivíduos preservarem e cuidarem do meio ambiente. Os estudantes são, então, questionados acerca de “como tomam banho, se desligam o chuveiro enquanto se ensaboam, se fecham a torneira enquanto escovam os dentes”. A discussão é encerrada com a sugestão de que eles escrevam uma HPE sobre o assunto.

Nos últimos dez minutos antes do intervalo, os estudantes recebem os diários para que escrevam sobre o tema da água ou outro tema de seu interesse. (EIB, mar. 2018. Evento n. 77).

Eis a ‘sequencialidade’ de que trata Libâneo (2013 [1999], p. 248, grifos do autor): a partir de um planejamento, importa que haja, segundo esse autor, “[...] uma *ordem sequencial*, progressiva. Para alcançar os objetivos, são necessários vários passos, de modo que a ação docente obedeça a uma sequência lógica”. Já a sequência que inferimos gerir o campo desta tese é o etapismo de pesquisa. Isso nos remete à questão da ‘continuidade’ (SAVIANI, 2013a [1991]), já aludida anteriormente nesta seção, a qual possibilita, em nossa compreensão, problematizar o que temos entendido como privilegiamento temático, neste caso, circunscrito a ações pontuais, como é o caso da exposição em torno do tema da ‘água’, em razão do ‘Dia Mundial da Água’. Parece-nos que o foco, em (77), recai sobre a informação – dados diversos são apresentados, de modo a vislumbrar que, em retendo-os, os estudantes poderiam reposicionar-se diante da problemática do acesso desigual à água tratada, por exemplo. Além disso, outros dados, como a quantidade de água presente na constituição dos seres vivos, parecem estar deslocados do que aparentemente se coloca como objetivo de tais ações, que é o apontamento em torno do cuidado com o meio ambiente na relação com a economia da água por parte dos indivíduos.

Retomando o que já discutimos neste capítulo, à luz de Britto (2003), entendemos como controvertida a relação direta que parece se estabelecer, em (77), entre ‘conhecimento’ e ‘informação’, a qual é sustentada, em nossa compreensão, pelo conceito de ‘sociedade da informação’, reverberado por Oliveira (2004, EIB), e objeto de crítica de Duarte (2016a, p. 2), o qual entende que essa concepção apoia-se no que

denomina de “obsolescência programada do conhecimento”. Britto (2003, p. 53), sobre essa discussão, assim se enuncia:

Fazendo tábula rasa da vida social, a tese da democratização pela revolução da informatização não distingue informação de conhecimento nem as formas como uma e outro são construídos e divulgados. O conhecimento, no entanto, não só não se confunde com informação, como tampouco se caracteriza ou se mede pela quantidade de informação disponível ou armazenada [...].

Outro *evento* que parece relevante para essa discussão, o qual também, em nossa compreensão, reverbera, de algum modo, concepções de Britto (2003) sobre não implicação entre ‘conhecimento’ e ‘quantidade de informação’, é (78) a seguir:

- (78) *As duas turmas estão juntas em uma mesma sala para que assistam a dois vídeos. Em nome da esfera, explicita-se que **nesta semana se está trabalhando a temática da ‘mulher’, principalmente por conta do dia oito de março.***

O primeiro vídeo, um documentário de curta duração, intitulado “No devagar depressa dos tempos”³⁴, é finalizado na ausência de comentários sobre ele e se inicia o segundo vídeo, “Vida Maria”³⁵, um curta-metragem em 3D. Após

³⁴ “Guaribas, ali bem do lado da Serra das Confusões, sertão do Piauí: onde o tempo da escravidão ainda é frase no presente, algo começa a mudar. Conversando com mulheres de duas gerações, escutamos como era, como é e como pode ser a vida de quem acaba de cruzar a linha da miséria. De um lado seca, alcoolismo, violência familiar e fome. Chegada do Estado, renda, educação e autoestima do outro. No embate do que era e do que começa a ser, vislumbramos um tempo de rápidas mudanças no devagar daqueles tempos.” Disponível em:

http://portacurtas.org.br/filme/?name=no_devagar_depressa_dos_tempos.

Acesso em: 30.10.18.

³⁵ “Maria José, uma menina de 5 anos de idade, é levada a largar os estudos para trabalhar. Enquanto trabalha, ela cresce, casa, tem filhos, envelhece. Produzido em computação gráfica 3D e finalizado em 35mm, o curta-metragem mostra personagens e cenários modelados com texturas e cores pesquisadas e

encerramento deste último, há comentário da esfera acerca “da vida difícil de todas as Marias que aparecem nos dois vídeos”. Diz-se que cada um conhece uma Maria distinta com uma dura história.

Como não há tempo para debate por conta do intervalo do período escolar que se inicia, a proposta é que os estudantes produzam, como HPE, um texto ou um desenho que tenha como tema ‘uma mulher que marcou a sua vida’.

Importa atenção a que o título do documentário é uma citação de Guimarães Rosa, a qual aparece na primeira tela do vídeo, como uma epígrafe – “As coisas mudam no devagar depressa dos tempos”; alusão à margem neste evento. (EIB, mar. 2018. *Evento* n. 78).

Reitera-se, em (78), nossa inferência de que tais ações realizadas, a exemplo de outras já mencionadas nesta seção, objetivam dar tratamento temático: agora, o ‘Dia Internacional da Mulher’. Também aqui, em nossa compreensão, o conteúdo dos vídeos passa ao largo de implicações conceituais mais profundas, dada a pontualidade da discussão afeta a figurativização de superfície: as Marias.

O desfecho deste *evento*, tal qual os anteriores, é a facção: agora, ‘fazer uma HPE’, prescindindo-se, nessa facção, das especificidades do próprio conteúdo dos vídeos, já que o tema colocado delinea-se como ‘uma mulher que tenha marcado a vida’ dos estudantes. Entendemos, pois, que é como sujeito do cotidiano, tal qual teorizado por Heller (2014 [1970], p. 31), que os educandos são considerados quando as ações educativas se voltam para o que é da sua experiência mais imediata: “O homem do cotidiano é atuante e fruidor, ativo e receptivo, mas não tem nem tempo nem possibilidade de se absorver inteiramente em nenhum desses aspectos; por isso, não pode aguçá-los em toda sua intensidade”. Desse modo, à luz do que coloca

capturadas no Sertão Cearense, no Nordeste do Brasil, criando uma atmosfera realista e humanizada.”

Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=vida_maria. Acesso em: 30.10.18.

essa autora, para a apropriação de outros modos de atuar e fruir, para além do cotidiano, importa que haja tempo.

Em relação ao *evento* (78), parece-nos que, numa proposta que objetivasse problematizar os aspectos que se eliciam nos vídeos, um documentário e um curta-metragem, nos quais há a relação entre os fatores socioeconômicos e o processo de desenvolvimento das mulheres neles representadas, haveria que se disponibilizar tempo para que os estudantes pudessem fruir deles para além de assistir a eles. Desse modo, esses vídeos parecem ser disponibilizados mais à guisa de ilustração da data comemorativa do que propriamente como uma estratégia metodológica servicial a determinados objetivos de aprendizagem. Coloca-se no centro o sujeito cotidiano ou o estudante empírico (SAVIANI, 2012b), tal qual já discutimos neste capítulo de tese. Assim, esse delineamento do processo educativo que temos colocado sob escrutínio na presente seção parece distanciar-se, em boa medida, do que é vislumbrado pelo documento curricular municipal no que se refere à EJA, tendo em vista a afirmação presente naquele texto: “Há que ser, ainda, uma educação que permita aos/às estudantes aumentar a consciência sobre os problemas que afetam suas vivências [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 242, EIBP).

Entendemos, pois, que a maneira pela qual as ações descritas em (78) foram desenvolvidas concorre pouco para a apropriação conceitual discente de modo que se estabeleçam relações, por exemplo, entre o espaço social consentido à mulher ao longo da história e os fatores socioeconômicos implicados nessa questão, o que, entre outros aspectos, emerge nos dois vídeos – eis, em nossa compreensão, o ‘aumento da consciência’ indicado no texto da Proposta Curricular (EIBP). Para que se efetivasse tal movimento, Duarte (2016a, p. 104) afirma que importaria transcender o pragmatismo estreito que parece presente em (78):

[...] o desenvolvimento da concepção de mundo requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento. Essas formas, por estarem ligadas às características da prática cotidiana, não permitem que o pensamento trabalhe com conteúdos que expressem os processos mais complexos e essenciais da realidade em movimento. Por sua vez, o domínio das formas mais desenvolvidas do pensamento, como é o caso da elaboração teórica,

acontece por exigência da apropriação, pelo indivíduo, de conteúdos já elaborados pela experiência social.

Um último aspecto em (78) que entendemos relevante colocar sob análise é o documentário exibido aos estudantes ter como título um trecho de uma obra literária – o conto “A terceira margem do rio” – de Guimarães Rosa, narrativa na qual se registra: “Os tempos mudavam, no devagar depressa dos tempos” (ROSA, 2001 [1962], p. 52). Como se registra no referido *evento*, durante a breve discussão acerca dos vídeos, a menção ao título e à sua relação com o conteúdo do documentário fica à margem. Em caso de nos colocarmos em favor de um processo educativo comprometido com a socialização do conhecimento sistematizado – e nos colocamos efetivamente, como pode ser observado até aqui, apesar de, convergindo com nossos propósitos, apresentarmos o tensionamento entre diferentes perspectivas pedagógicas –, tornar-se-ia pertinente uma abordagem cuidadosa do título do documentário em questão. A entrada da literatura, pois, em nosso ponto de vista, é fulcral. Eis um clássico – tanto o conto quanto a obra como um todo do escritor em pauta –, entendendo o clássico como “[...] um produto da prática social cujo valor ultrapassa as singularidades das circunstâncias de sua origem” (DUARTE, 2016a, p. 106), sendo constituído, portanto, dos artefatos culturais que persistem/resistem no/ao tempo.

Podemos, nesta discussão, evocar também Bourdieu e Passeron (2014 [1970]), entendendo que um processo educativo comprometido com essa perspectiva educacional com os/a partir dos clássicos poderia incorrer no que os sociólogos classificam como ‘violência simbólica’. Esses autores, como já discutimos nesta tese, concebem a escola como instituição de reprodução social – partindo da análise do sistema de ensino francês da década de 1960, entendem que a ação pedagógica tende a reproduzir a cultura dominante, contribuindo, assim, para a replicação das relações de força, para a permanente dominação das elites econômicas escolarizadas. A relação que se coloca, aqui, é reprodução cultural com reprodução social. Há o processo, na escola, de acordo com tais estudiosos, de inculcação de um arbitrário cultural:

A seleção de significações que define objetivamente a cultura de um grupo ou de uma classe como sistema simbólico é arbitrária na

medida em que a estrutura e as funções dessa cultura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal, físico, biológico ou espiritual, não estando unidas por nenhuma espécie de relação interna à “natureza das coisas” ou a uma “natureza humana” (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1970], p. 29, grifos dos autores).

Esse movimento de inculcação culminaria, pois, sob a ótica desses autores, reiteramos, no que concebem como ‘violência simbólica’.

[...] a AP [ação pedagógica] implica o trabalho pedagógico (TP) como trabalho de inculcação que deve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um habitus como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessão da AP e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado (BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1970], p. 53, grifos dos autores).

Ao considerar, entretanto, segundo Giroux (1992), os estudantes e os professores como extensões da lógica econômica, tais *teorias reprodutivistas* deixam de compreender a educação como espaço de contestação e conflito. O agir docente, de acordo com esse teórico da pedagogia crítica, tem fundamental importância nessa discussão, visto que, conforme já mencionado nesta tese, os docentes têm a possibilidade de colocar em pauta outras representações e práticas possíveis ao corpo discente.

Importa, pois, agora na visão de Apple (1989), compreender que não há um processo mecânico no qual a economia molda as escolas e os alunos, de modo que o percurso de escolarização deve ser interpretado não somente como sistema de reprodução, mas também de produção, já que os sujeitos ocupam constantemente posições que se opõem à estrutura, deixando de ser meramente reprodutivas (mesmo que muitas vezes contraditórias), possibilitando, assim, uma análise das relações e das tensões entre as *esferas* econômica, política e cultural. Para essa análise de relações e tensões importaria, sob a ótica de Saviani (2013a [1991], p. 68), o domínio do conhecimento sistematizado, responsabilidade que se impõe, à pedagogia, a qual tem como problema

“[...] justamente permitir que as novas gerações se apropriem, sem necessidade de refazer o processo, do patrimônio da humanidade, isto é, daqueles elementos que a humanidade já produziu e elaborou”.

O conceito de ‘reprodução’, assim, é tomado de modo distinto à luz da pedagogia histórico-crítica – não se trata de reprodução de relações de poder econômico, mas de reprodução [necessariamente dialética] da humanização: distanciando-se de uma abordagem que tome negativamente tal conceito, oposto a propostas pedagógicas engajadas com a transformação social, autores como Duarte (2016a) compreendem que “[...] a reprodução da cultura é um processo dialético movido pela contradição entre dois polos: o da conservação do existente e o do surgimento do novo”. A reprodução, segundo essa ótica, é em relação à humanidade nos indivíduos, e o trabalho educativo tem papel fundamental para isso quando socializa os artefatos culturais advindos dos três campos mais elevados da produção humana, a ciência, a filosofia e a arte. “Reproduzir a função social de um objeto ou fenômeno cultural é colocar em movimento a atividade em repouso que existe como resultado dos processos de objetivação existentes na prática social” (DUARTE, 2016a, p. 15).

Nesse sentido, voltando-nos ao que apontamos acerca de (78) e da possibilidade que haveria de uma abordagem em relação a um texto literário a partir da citação de um conto de Guimarães Rosa, embasamo-nos em Britto (2012, p. 122), o qual compreende a ‘arte’ como “[...] fruto do esforço humano de transcender-se e compreender-se [...]”, fazendo “[...] a defesa da literatura – no que se refere à produção e à fruição – como uma forma, única e fundamental, de conhecimento” (p. 128). Para tanto, esse linguista discorre sobre o que temos buscado aprofundar ao longo desta tese: a fundamental distinção entre as lides pragmáticas, cotidianas, dos sujeitos, e aquelas que exigem a transcendência desse cotidiano para que se pense além dele, possibilitada, pois, pela apropriação do conhecimento sistematizado. Convergimos com Britto (2012, p. 128, grifo do autor) já em sua definição acerca do que seja tal conhecimento:

[...] tomo *conhecimento* como procedimentos compreensivos por meio dos quais o pensamento percebe representativamente um objeto, utilizando recursos investigativos diversos (como a intuição, a contemplação, a classificação, a mensuração, a analogia, a observação), os quais, sendo

historicamente produzidos, dependem dos modelos filosóficos e científicos que os originaram. O conhecimento se produziu na – e com a – história humana e permitiu aos seres humanos que se fizessem – enquanto indivíduos e enquanto grupo – e moldassem o lugar de sua existência.

Consideramos, assim, a arte e, mais especificamente, a literatura, como um lugar de conhecimento que possibilita aos sujeitos desprenderem-se do imediato, delineando-se um caráter contemplativo, o qual incide em indagações acerca do próprio sentido da vida humana, como aponta ainda Britto (2012, p. 132): “Mais do que indagar, mostra a condição da existência humana, não em sua forma imediata, mas em todas as suas formas possíveis”. Nessa discussão, Fritzen (2017, p. 110) registra que a literatura, em função da exacerbação do pragmatismo, acaba por perder espaço na *esfera escolar*, de modo que “[...] sua presença na formação precisa ser constantemente negociada, justificada”. Palavras desse autor:

Ensinar literatura para quê? Um canto de entronização do presente como destino nosso – alheio a maiores audácias exploratórias acerca do “foi” e “será” –, repete-se insistentemente e conduz à dúvida sobre a necessidade de dispêndio em relação ao que não se mostra prático, útil, fácil, reconhecível (FRITZEN, 2017, p. 113).

Já Duarte (2016a, p. 116), sobre essa questão, discorre quanto ao papel fundamental que as artes – como “[...] uma forma de reflexo do mundo humano [...]” – representam para o enriquecimento da subjetividade dos sujeitos, “[...] conduzindo-os para além da imediatez da vida cotidiana e conectando a subjetividade individual ao drama histórico de construção da liberdade e da universalidade do gênero humano”.

Assim, inferimos em (78) possibilidades de uma discussão que permeie a *esfera literária*, dado que o documentário disponibilizado aos estudantes tem como título, como já apontamos, um trecho de um conto de Guimarães Rosa, “No devagar depressa dos tempos”. Considerando haver uma antítese nesse título, cria-se, pois, um paradoxo; assim, diferentes considerações poderiam ser desenvolvidas juntamente aos

estudantes e, nesse contexto, a *leitura* do texto literário tornar-se-ia uma estratégia, em nossa compreensão, bastante pertinente. As narrativas literárias carregam consigo não só uma dimensão estética, como aponta Britto (2012, p. 137-8), mas também uma dimensão ética, compreendendo, pois, a ética, “[...] não como respeito a regras, mas como princípio histórico de realização da vida e da produção material que a torna mais possível [...]”. Tal trabalho na *esfera escolar* possibilita, assim, o (re)pensar e o (re)construir a condição humana. E, para isso, parece certo que se faz necessário o distanciamento do que é pragmático, do que é das demandas cotidianas da vida, mas havendo relação constante com elas, considerando que, de acordo com o Duarte (2016a, p. 70), “[...] a arte gera nos indivíduos, adultos ou crianças, um processo de superação por incorporação das formas cotidianas de reação emocional”.

O texto literário é um convite a uma ação desinteressada, gratuita, uma ação que não espera que dela resulte lucro ou benefício. É o simples pôr-se em movimento, para sentir-se e existir num tempo suspenso pela história, um tempo em que a pessoa se faz somente para si, para ser, um tempo de indagação e contemplação, de êxtase, de sofrimento, de amor e angústia, de alívio e esperança, disso tudo de uma só vez e para sempre. Nela a gente se forma e se conforma, perde-se e salva-se, se consola e se estimula, aprende e ensina a viver em realidades incomensuráveis, ainda que realmente intangíveis (BRITTO, 2015, p. 54).

Numa perspectiva da prática educativa que se distancia, em nossa compreensão, de um trabalho que privilegia o texto literário se coloca, pois, o *evento* (78) a que temos nos referido. Compreendemos que tal movimento converge com o que tem sido foco de nossas análises ao longo desta tese quanto ao campo deste estudo. A Educação de Jovens de Adultos de Florianópolis/SC parece colocar em proeminência o que é do cotidiano dos estudantes, e nesta seção buscamos fazer emergirem os *eventos* que se organizaram a partir de ações comprometidas com a abordagem de temas diversos, distintos de relações diretamente estabelecidas com as pesquisas discentes em andamento, de maneira que os objetivos pareceram estar mais voltados

ao ‘fazer cartaz’, por exemplo, ou ao ‘assistir a vídeos’ do que propriamente valer-se dessas ações como estratégias com vistas a proporcionar um reposicionamento dos estudantes diante da realidade social a partir da apropriação do conhecimento sistematizado. Estabelece-se, assim, uma relação direta com o que discutimos ao longo deste capítulo acerca da *reificação* do ‘fazer pesquisa’. De certo modo, parece-nos que os *eventos* analisados nesta seção apontam para uma tratativa do conhecimento, na *esfera escolar*, que separa “[...] o processo do produto, a forma do conteúdo e reduzem [reduz] a relação entre pensamento e ação ao utilitarismo do conhecimento” (DUARTE, 2016a, p. 119).

Nossas problematizações colocam-se, assim, novamente, no que temos insistido: A que serve, por exemplo, um breve percurso que lide com o tema ‘direitos humanos’, senão para as lides com as pesquisas em andamento, considerando que o campo se organiza a partir da *pesquisa como princípio educativo*? Em não havendo tal relação diretamente estabelecida, reitera-se a pergunta acerca dos objetivos em torno da abordagem de temas diversos, a exemplo da ‘água’, distintamente de um planejamento consistente, o qual demandaria a continuidade, tal qual discutimos nesta seção de tese. Parece-nos, pois, que em não havendo, por parte da *esfera*, uma compreensão dos fundamentos filosófico-epistemológicos que ancoram a prática educativa, instaura-se uma atomização de ações diversas, como sugerem os *eventos* aqui analisados. E a abordagem de diferentes temáticas ao longo dos encontros incide pouco na concepção discente de mundo. Para isso, entendemos, exige-se um projeto, um plano comprometido com a continuidade em torno das ações com o conhecimento, como admoesta Duarte (2016a, p. 117):

[...] essa redução pragmática do conhecimento manifesta-se pela ausência, por parte das pedagogias hegemônicas, de um projeto de formação consciente de uma concepção de mundo nas novas gerações. Ou melhor, o projeto implementado, embora não assumido explicitamente, é de que a concepção de mundo é questão puramente subjetiva e individual, limitando-se a escola a trabalhar com conhecimentos que respondem às demandas imediatas da cotidianidade.

A partir, pois, da discussão desenvolvida até aqui nesta tese, consideramos pertinente o que se segue no último capítulo de análise, que terá como foco a consolidação das pesquisas desenvolvidas pelos *interactantes* deste estudo. Nosso propósito será colocar sob enfoque o processo de apropriação conceitual em se tratando da modalidade escrita da língua e de suas implicações na formação humana, ao longo do percurso da pesquisa. Para isso, tal modalidade escrita tem um papel fundamental, já que é por meio dela que os sujeitos realizam o pensamento (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]) durante o percurso de pesquisa – em consequência, é por meio dos seus registros escritos que podemos observar o processo de apropriação conceitual em torno das problemáticas delineadas.

4 “O QUE VOCÊ APRENDEU COM A SUA PESQUISA?” A CONSOLIDAÇÃO DA PESQUISA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.

*Tenho um livrinho onde escrevo
Quando me esqueço de ti.
É um livro de capa negra
Onde inda nada escrevi.
(Fernando Pessoa)*

O presente capítulo desta tese é o último em que analisaremos, à luz das perspectivas teóricas com as quais temos lidado – diversas em razão da própria constituição do campo, como vimos reiterando –, os diferentes *eventos* historiados quando da imersão nesse mesmo campo. Até aqui, levamos a termo discussões que, a partir dos *Eventos Integrados*, colocaram em foco, primeiramente, o que tributamos ser coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos na *pesquisa como princípio educativo* e decorrente aplanamento conceitual em torno dessa proposta – focalização do Capítulo 2 –; na sequência, defendemos a tese de que o ‘fazer a pesquisa’ no campo deste estudo vem sendo *reificado*, de maneira que o centro das ações educativas parece ser o ‘fazer’ em si mesmo – foco do Capítulo 3.

Argumentamos, pois, haver imbricação entre (i) a mencionada coocorrência de fundamentos em torno da *pesquisa como princípio educativo* e (ii) o sequente aplanamento conceitual que dela deriva, redundando, ambos, em uma organização pedagógica também aplanada, cenário em que se consubstancia o que temos denominado *reificação* do ‘fazer pesquisa’ e as respectivas consequências dessa *reificação* no percurso educativo.

Assim, importa-nos, no presente capítulo, trazer para o centro de nossa análise os *eventos* que consolidam a pesquisa – tangentes aos processos e aos produtos a partir dos quais os estudantes, *interactantes* nesta tese, realizaram a sua pesquisa na EJA de Florianópolis/SC no que se refere mais especificamente à etapa de coleta de dados, quando os processos de *leitura* e *escritura* passam a ocupar a rotina escolar diariamente. Nesses *Eventos Integrados C*, a modalidade escrita da língua, assim, coloca-se no centro do percurso, haja vista que a *leitura* e o registro escrito são constituintes fundamentais da *pesquisa como princípio educativo* no contexto deste estudo. É justamente na *escritura* que o pensamento dos estudantes em processo de aprendizagem se

realiza (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]), tornando-se flagrante, então, por meio dela, o movimento que é [deveria ser] constitutivo da *esfera escolar* – a transição entre o não saber e o saber.

Neste capítulo partimos, pois, do pressuposto de que a proposta da *pesquisa como princípio educativo* coloca o processo de aprendizagem no centro do percurso educativo, como vimos discutindo ao longo desta tese. Desse modo, assume-se, nessa perspectiva, que cabe aos estudantes apropriarem-se de objetos de conhecimento, de modo a haver o já aludido movimento entre o não saber e o saber. Oliveira (2004, p. 70, ênfases do autor, EICP), no excerto que segue, suscita tal pressuposto:

Dois pontos são aqui principais: de um lado a pesquisa possibilita uma relação aberta para com a inovação, cria uma predisposição positiva frente ao novo, porque está estruturada sobre o prazer e a importância da DESCOBERTA. Isso se reflete numa insatisfação pela repetição do velho, do conhecido, e no gosto pela SUPERACÇÃO dos patamares anteriores. Engendra uma mecânica de avanço que dá ao movimento pelo conhecimento vida própria.

Tendo já discutido o que concebemos como sendo coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos e consequente aplanamento conceitual no que se refere à proposta da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, entendemos, como já exposto anteriormente, haver uma ênfase, tanto nos documentos quanto no modo como o campo vivencia tais documentos, na categoria ‘cultura’, em detrimento da categoria *episteme*. Trata-se seguramente de uma complexa discussão que requereria contornos outros, fosse outro nosso objeto de estudo; por ora, limitamo-nos a explicitar que, apesar de tal sublinha nessa categoria, por se tratar da *esfera escolar*, a qual lida necessariamente com o conhecimento – ainda que não se adjective esse conhecimento –, o movimento entre o saber e o não saber é necessariamente orientador do percurso pedagógico. Em nossa compreensão, Oliveira (2004, p. 52, grifos do autor, EICP) aponta para isso quando afirma que “[...] a pesquisa fornece sempre, provisoriamente, **centros de organização do conhecimento**”.

Assim, como esperamos deixar claro neste capítulo, empreendemos nossa análise de modo a considerar que o processo

formativo ofertado pela escola implica [deveria implicar] mudanças no modo discente de interpretar a realidade natural e cultural – e isso pode se dar a partir de diferentes perspectivas pedagógicas, como já exaustivamente exposto. O percurso educativo, desse modo, historia-se [ou deveria historiar-se] a fim de criar condições para que os estudantes ressignifiquem o seu modo de pensar a realidade, ainda que tal ressignificação seja uma ratificação do que já se pensava até então.

De todo modo, insistimos que, para nossas discussões ao longo deste capítulo, consideramos que o processo escolar pressupõe o referido movimento entre o não saber e o saber. Anteriormente à focalização que daremos à etapa de coleta de dados propriamente dita, a partir da qual colocaremos enfoque nos processos de *leitura* e *escritura* discentes, bem como no percurso de apropriação conceitual implicado no decurso da pesquisa, abordamos, no presente capítulo, *eventos* que suscitam diferentes concepções de *linguagem* no campo de estudo. Defendemos, pois, que a coexistência de tais perspectivas incide em um delineamento pedagógico pouco efetivo em torno das ações que envolvem a modalidade escrita da língua em favor do já mencionado movimento entre o não saber e o saber.

4.1 “A gente aprende a escrever escrevendo”? Concepções de *linguagem* que emergem no campo de estudo

Previamente às discussões que terão como foco a consolidação da pesquisa propriamente dita, processo no qual se espera que, por meio da modalidade escrita da língua, se depreenda o movimento de apropriação conceitual discente no tangente aos objetos de pesquisa de que se ocuparam tais estudantes, consideramos relevante colocar sob escrutínio os *eventos* que, ao longo de nossa imersão em campo, indicaram distintas concepções em torno da *linguagem*. A pertinência de tais *eventos* está em apontarem para compreensões diversas, as quais, em seu conjunto, são, em grande medida, a base a partir da qual se desenvolvem os processos de *leitura* e *escritura* no percurso educativo.

Tendo inferido, ao longo desta tese, implicações do espontaneísmo na abordagem educacional que caracteriza o processo educativo da EJA de Florianópolis/SC, o conteúdo que emerge das considerações por parte da *esfera* no que se refere à *linguagem* vai aparentemente ao encontro desse espontaneísmo. No *evento* a seguir,

suscita-se essa compreensão muito específica em torno da aprendizagem da modalidade escrita da língua:

- (79) *Por parte da esfera, explica-se aos estudantes o que é 'HPE' e as possibilidades para que tais horas sejam cumpridas. Como exemplo, afirma-se que se pode escrever uma receita da qual se goste, um comentário sobre uma notícia, um desenho, entre outras possibilidades. Em resposta docente a um questionamento discente acerca da obrigatoriedade da HPE, afirma-se que "a EJA não funciona desse modo" [a obrigatoriedade], mas, nessa mesma resposta, há a sublinha acerca da importância de se cumprirem tais horas, sob a alegação, neste caso específico, de que "a gente aprende a escrever escrevendo". (EIC, jun. 2018. Evento n. 79, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).*

Inferimos uma compreensão mecanicista – ou talvez naturalística – em (79), implicando-se a afirmação de que a aprendizagem da *escritura* seria alcançada a partir do exercício dessa *escritura* em si mesma. Assim, em tese, 'quanto mais se escreve, mais se aprende a escrever'. Identificamos, nessa compreensão, indícios interacionistas, tais como em Ferreiro e Teberosky (1991, p. 22), autoras construtivistas de base piagetiana, as quais discorrem sobre o processo de aprendizagem da modalidade escrita da língua. Apesar de focalizarem, em sua obra, crianças em aprendizado da escrita, entendemos haver importantes aproximações com o universo dos jovens e adultos, justamente porque são os fundamentos de caráter subjetivista – nesse caso, em articulação interacionista – que importam a esta discussão:

[...] no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, e que, tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo

adulto mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio.

Reverberações dessa ordem indiciam-se em (79), com o que entendemos ser uma agravante mecanicista do ato de escrever: aprende-se fazendo; ou, em referência às autoras em menção, pela via da interação com o objeto de conhecimento, formulam-se hipóteses, buscam-se regularidades da modalidade escrita da língua superdimensionando-se o protagonismo do sujeito.

Já quanto à nossa inferência de indícios também de uma concepção naturalística de *linguagem* no que concerne à modalidade escrita, evocamos Scliar-Cabral (2003, p. 28) quando assinala uma das semelhanças entre as modalidades oral e escrita da língua: “Tanto a modalidade oral quanto a escrita são meios de comunicação verbal”. Essa autora, porém, na perspectiva cognitivista a partir da qual se enuncia e advertindo para o risco de uma equivocada isonomia entre a aprendizagem da oralidade e da escrita, leciona que, enquanto a modalidade oral prescinde de ensino sistematizado,

Aprender a ler e a escrever depende de muitos fatores tais como condições reais para que as crianças [e os adultos] se tornem motivadas, experiência funcional prévia com material impresso, exposição a contextos narrativos e um contexto de ensino-aprendizagem inteligente, onde professores e crianças [adultos] possam em conjunto construir o letramento³⁶ (SCLIAR-CABRAL, 2003, p. 41).

Parece-nos haver hoje um consenso, nas diferentes teorizações do campo da Linguística em torno dos processos de ensino e

³⁶ Importa mencionar que o conceito de *letramento*, nas teorizações desta autora é utilizado de modo distinto dos usos feitos pelos autores dos Estudos do Letramento, tendo em vista que Leonor Scliar-Cabral tem suas discussões embasadas numa perspectiva cognitivista, enquanto estes últimos autores filiam-se a uma concepção culturalista, como já explicitamos nesta tese.

aprendizagem de linguagem (SCLIAR-CABRAL, 2003; MORAIS, 1996; LEMLE, 1999, entre outros), que, distintamente do desenvolvimento da oralidade, a modalidade escrita da língua, para ser aprendida – tanto no tangente à codificação/decodificação quanto no tangente aos usos sociais a que se presta o sistema de escrita alfabética –, não prescinde de sistematização via ensino, e os meios pelos quais isso se dá certamente são distintos. Gontijo (2014, p. 62) problematiza o mecanicismo e o naturalismo em questão aqui; segundo essa autora, “[...] as práticas continuam a privilegiar os aspectos mecânicos do ler e do escrever”.

Problematizamos, assim, a concepção que permeia o enunciado destacado no *evento* (79). A despeito de uma organização da *esfera* em vistas da aprendizagem da modalidade escrita da língua em níveis mais complexos, a facção da *escritura* seria caminho para se chegar a essa complexificação. Este outro *evento* converge para tal compreensão: (80) *Os educandos são advertidos de que escreverão textos ao longo da pesquisa, afirmando-se que os docentes irão “checar se o texto está comunicando aquilo que o estudante escreve, se o texto é compreensível”* (EIC, mar. 2018. *Evento* n. 80).

Compreendemos que, em (80), sinaliza-se para uma *leitura* docente dos enunciados discentes, organizados por meio das etapas de pesquisa – justificativa, hipóteses, resumos – à luz de uma concepção de *linguagem* muito proximamente afeta à comunicação, à expressão do pensamento. Perspectivas tais tendem a avaliar a *escritura* dos estudantes a partir de critérios como ‘clareza’ na tradução de seu modo de pensar (com base em GRICE, 1975). Se assim o for, vestígios de uma compreensão cognitivista da língua parecem se colocar, projetando a expressão individual como fundamento da concepção de *língua* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). A fonte da *língua*, então, é compreendida a partir do psiquismo individual: “As leis da criação linguística [...] na verdade são leis individuais e psicológicas [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 148).

Considerado o conteúdo de nossa argumentação até aqui, compreendemos como prevalente, no campo desta tese, uma concepção *subjativista individualista* tal (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]): em se exacerbando a subjetividade do estudante, preterindo-se o processo de ensino para colocar no centro do percurso educativo o processo de aprendizagem, concebe-se também a linguagem a partir de um viés subjativista, subtraindo dela a sua carga “[...] de conteúdo e de significação ideológica [...]” (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 181). E,

para evocar o interacionismo anteriormente mencionado, concebemos que, sob essa ótica, tende-se a se superestimar a interação do sujeito com o meio, neste caso específico, dos estudantes com a modalidade escrita da língua, para que se apropriem dela – aprenderiam a escrever, escrevendo. No *evento* a seguir, a esse *subjetivismo individualista* entendemos agregar-se uma notação comportamentalista, da ordem da repetição:

- (81) *Laís é chamada para ver, no computador que está à frente, na sala, o mapa da Síria no Google Maps, o qual está sendo mostrado à outra estudante cuja pesquisa é sobre tema congênere. A interactante afirma que já viu o mapa, sugerindo que não precisaria visualizá-lo novamente. A orientação docente recomenda que ela deve “ver de novo – repetição, repetição, repetição”.* (EIC, mar. 2018. *Evento* n. 81, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).

Na reiteração enunciativa da expressão ‘repetição’, inferimos uma herança comportamentalista do conceito de aprendizagem. Neste caso específico, visualizar o mapa da Síria em diferentes momentos poderia garantir que Laís passasse a conhecer os limites geográficos desse mesmo país, a despeito de prescindir-se do contraponto da alteridade docente, potencialmente capaz de agregar novas ingrediências a cada novo olhar do sujeito em aprendizagem.

Conforme discutiremos mais adiante nesta seção, ainda no fechamento da pesquisa dessa *interactante* havia um distanciamento de uma efetiva apropriação sua acerca da conformação geográfica relativa ao território físico implicado em seu tema ‘guerra na Síria’. Assim, concebemos não haver isomorfia entre repetição – a exposição a certo dado – e apropriação conceitual, sobretudo tendo presente que, como sugere (81), trata-se de uma abordagem comportamentalista para a qual concorre sob a égide do *subjetivismo individualista*: Laís aprenderia vendo e revendo o mapa da Síria, distintamente de fazê-lo como objeto de estudo em uma relação diádica com um interlocutor que qualificasse esse ‘ver o mapa’ a partir de uma abordagem conceitual epistêmica.

Numa oposição tanto aos mencionados ‘naturalismo’ quanto a uma relação *subjetivista individualista* – ou, seguramente mais inquietador, um enfoque comportamentalista, hoje assumidamente

anacrônico, da ordem da ‘repetição’, como reiteração relacional entre sujeito e objeto do conhecimento, no caso específico de (81), entre a estudante e o mapa com os limites geográficos de um país –, Duarte (2013, p. 108-9, grifos nossos) registra:

No animal, o que se desenvolve são suas capacidades herdadas geneticamente, próprias à espécie à qual pertença um determinado ser vivo. Essas capacidades terão que se adaptar às condições ambientais nas quais esse organismo singular se desenvolve, num processo de interação com o meio. Pode-se dizer que o animal aprende a utilizar aquilo que herdou. [...] O código genético é o mediador entre o organismo e a espécie a que pertence.

No caso do ser humano, as mediações entre o indivíduo e o gênero humano são exteriores ao organismo, o que obriga o indivíduo a realizar o processo de apropriação das objetivações existentes. Assim, a categoria de interação não revela a especificidade do processo de desenvolvimento, seja no caso do gênero humano, seja no caso de cada indivíduo.

Reiteradamente, como documentamos nos *eventos* analisados até aqui, há orientações docentes que suscitam o *subjetivismo individualista* (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). Importa, porém, reconhecermos haver coerência entre abordagem tal e um delineamento pedagógico que exacerba o enfoque no ‘eu’: o interesse dos estudantes é a base da *pesquisa como princípio educativo* (OLIVEIRA, 2004, EICP). Logo, é de se prospectar que o ‘eu’ esteja em proeminência também na concepção de *linguagem*. Nossa inquietude, no entanto, decorre de que essa coerência aqui em menção parece deixar-se atravessar por outras concepções de *linguagem*, inclusive pelo exato oposto do *subjetivismo individualista*: o *objetivismo abstrato* (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]).

Quanto a essa concepção *objetivista*, em diferentes momentos de nossa imersão em campo vivenciamos *eventos* que indiciam tal concepção de *linguagem*, intrinsecamente atrelada à chamada *pedagogia tradicional* e identificada com as *pedagogias da essência* (SUCHODOLSKI, 2002 [1960]) já abordadas no Capítulo 2 desta tese:

a *língua* considerada como sistema fechado, estável, imutável e prévio à consciência individual (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]). O estranhamento, nesse caso, deriva do exato oposto que uma perspectiva estruturalista sistêmica representa para o modo como a rede em tela parece propor a *pesquisa como princípio educativo*. Eventos registrados na sequência ilustram esse viesamento sistêmico. Começemos com (82) a seguir, ilustrativo de outros tantos *eventos* congêneres, nos quais se dá uma correção, via de regra, com foco sistêmico:

- (82) *Durante a formulação coletiva do resumo a partir da definição de ‘identidade de gênero’, ainda na etapa preparatória para o início do primeiro ciclo de pesquisas, por parte da esfera questiona-se aos estudantes acerca de “qual a melhor palavra” para continuar o seguinte texto: “A identidade de gênero é como o ser humano se identifica e se expressa como homem, mulher, ambos ou nenhum”.*

Os estudantes propõem diferentes palavras, e um deles sugere o uso da expressão “sendo que”, desconsiderada ali sob a justificativa que “a melhor palavra neste caso é ‘ela’”. Essa justificativa dá-se desacompanhada das razões pelas quais pronome tal constituiria a melhor escolha. Isso posto, dá-se continuidade ao texto cujo final assim se delinea: “Ela pode mudar no decorrer da vida”. (EIC, mar. 2018. Evento n. 82, ênfases em negrito nossas nas transcrições de fala).

Historia-se, em (82), uma ação cujo propósito se distingue da atenção ao raciocínio dos estudantes em se tratando do texto em formulação: considerar o que dizem para analisar se articulam elementos coesivos na facção do resumo em questão. Essa atenção é preterida em favor da busca por uma ‘resposta correta’ – o pronome já anteriormente selecionado pela condução da *esfera*. Vale, aqui, evocar Volóchinov (2017 [1979], p. 180), segundo o qual a consciência linguística dos sujeitos

[...] não lida na prática ou na fala viva com um sistema abstrato de formas linguísticas normativas e idênticas, mas com a linguagem no sentido do

conjunto de diferentes contextos possíveis em que essa forma linguística pode ser usada. Para o falante nativo, a palavra se posiciona não como um vocábulo de dicionário, mas como uma palavra presente nos enunciados mais variados da combinação linguística A, B, C, etc., e como palavra de seus próprios enunciados multiformes.

Em uma primeira visada, indiciam-se, no *evento* (82), traços de uma ‘atividade epilinguística’ tal qual delinea Geraldí (1997, p. 23), que resulta “[...] de uma reflexão que toma os próprios recursos expressivos como seu objeto”, entretanto, com um olhar mais atento para o modo como é conduzida, entendemos prescindir-se dessa condição epilinguística em favor de uma aproximação a uma intervenção metalinguística que, porém, igualmente não se consolida de fato. Enunciando-nos de outro modo: o que move a substituição de ‘sendo que’ por ‘ela’ é um mote metalinguístico de natureza morfossintática, mas essa conformação gramatical não emerge conceitualmente para ser compreendida pelos estudantes. Já o enfoque epilinguístico exigiria a salvaguarda da prática social de uso da língua, de modo a qualificá-la no contexto em que a alteração morfológica ocorre. Compreendemos que nenhum dos dois movimentos se dá aqui: nem o enfoque epilinguístico, que sobrevaloraria a prática social, nem tampouco o enfoque metalinguístico, que requereria a enunciação conceitual.

A ausência tanto de uma ancoragem – epilinguística – quanto da outra – metalinguística – sugere um mote superficialmente ‘corretor’ da ação docente, o que tende a ter origem em uma concepção *objetivista abstrata* da *língua*, tomada em sua feição menos promissora: a mera correção formal pautada na chamada ‘norma curta [e não norma culta]’ (FARACO, 2008), cujo principal critério, nesses contornos linguísticos, são os conceitos de ‘correção’ e ‘incorreção’ (VOLÓCHINOV, 2017 [1979]).

Assim, distintamente de uma problematização em relação ao uso de ‘sendo que’, denegado pela gramática normativa, mas amplamente utilizado em enunciados de diferentes contextos, como o jornalístico, a *esfera* se ateuve, em (82), a apontar o pronome que já havia sido escolhido de antemão como ‘correto’, recurso linguístico para dar sequência ao texto do resumo. Reverberações de uma perspectiva que opera com a *linguagem* a partir do *objetivismo abstrato* indiciam-se

também em outros *eventos*, dentre os quais fazemos aqui remissão a apenas mais um:

- (83) *Vitor está em pé, à frente da sala, junto ao quadro negro, ouvindo uma explicação acerca da variação do uso dos ‘porquês’ registrados na modalidade escrita da língua. Na exposição, entretanto, não são evocados conceitos respectivos a cada uma das conformações desse(s) conectivo(s); o foco atém-se às diferentes grafias em razão das distintas situações – frases isoladas tomadas à guisa de ‘macetes’ – em que tais recursos de coesão são agenciados.* (EICV, mar. 2018. *Evento n. 83*).

Em (83) emerge uma normativa da modalidade escrita da língua que não prescinde de aspectos semânticos e sintáticos para se desenhar. O que, porém, se apresenta para a compreensão de Vítor são exemplos descontextualizados de tais aspectos, de modo que esse *evento* se aproxima, em grande medida, do delineamento do processo de ensino de língua tal qual o concebe a chamada *pedagogia tradicional*, que privilegia a gramática normativa à luz da perspectiva de que o “[...] domínio de um conjunto de regras categóricas e explícitas [...] determina como é que se deve falar e escrever” (BRITTO, 1997 p. 30). Nesse sentido, durante a explicação dada ao *interactante* deste estudo, mencionada em (83), foram registradas frases em que coubesse o uso de cada um dos ‘porquês’ em suas diferentes conformações gráficas. Esse ensino normativo da língua, a partir dessas frases descontextualizadas, está sob escrutínio desde os anos 1980 e tem em Britto (1997, p. 150) um de seus mais contundentes críticos, o qual, no excerto a seguir, dirige suas admoestações à própria concepção da ‘gramática normativa’, questão já amplamente conhecida no campo da Linguística:

Ora, uma das críticas à gramática tradicional é exatamente que esta desconsidera o fato de que a língua só existe nos discursos efetivamente produzidos [...]. A questão não está, portanto, na discussão se tal ou qual elemento pode aparecer em uma frase isolada, mas sim de que modo a sintaxe da língua entra na constituição dos discursos.

Apesar de haver uma extensa gama de discussões em relação aos processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa que se ocupam, em profundidade, de fundamentar as críticas a um ensino normativo da língua, pesquisas recentes³⁷ apontam que há, ainda, em nível nacional, uma marcação muito efetiva – nas escolas brasileiras – de uma *educação em linguagem* atrelada à *pedagogia tradicional*, mesmo que como prática escamoteada, ‘travestida’ de outros contornos, como observam Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016); logo, ainda parece comum, em muitas práticas pedagógicas, o agenciamento de textos para exercícios gramaticais (GERALDI, 2010). Nessa perspectiva, a gramática, à revelia de sua compreensão como instrumento descritivo (como registro de uma variedade), é tomada como padronizadora, “[...] como instrumento de fixação de um padrão a ser tomado como regulador (normatizador) do comportamento dos falantes [...]” (FARACO, 2008, p. 74). Prevalece, assim, de acordo com Faraco (2008), uma pedagogia que se funda no dualismo ‘erro x acerto’, já que as variações linguísticas que se afastam da chamada ‘norma culta’ são consideradas desvios; e o padrão de correção, lembra Britto (1997, p. 76, grifos do autor), “[...] é, acima de tudo, uma *representação ideológica* do que seja certo”.

Evocamos tanto (82) quanto (83) em nome do argumento de que coocorrem diferentes perspectivas teóricas no campo desta tese, dentre as quais a concepção de *linguagem* não é exceção. Não se trata, porém e seguramente, de uma *esfera* ocupada em ensinar conceitos gramaticais de modo sistemático e consequente, o que, caso ali ocorresse, possivelmente convergiria mais proximamente com expectativas discentes, ainda que tais expectativas nos pareçam aplanadas, porque mais afetas ao universo dos ‘macetes’ do que propriamente ao escopo do domínio conceitual, como sugere (84) a seguir, especialmente nos diminutivos usados por Laís:

- (84) *Era bom assim que eles [os professores] dessem umas aulas assim, umas aulinhas assim, coisa rápida, sabe, de como a gente usar as palavras, de colocar acento, ponto de interrogação, essas*

³⁷ Pesquisas desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Cultura Escrita e Escolarização, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, do qual participo, são fontes para esses dados, a exemplo de Giacomini (2013); Pereira (2015); Catoia Dias (2016); Tomazoni (2016).

coisas, sabe. Isso aí seria muito interessante, porque eu acho que muita gente aí também não sabe. Acho que uma aulinha dessa era bom, explicar o porquê o acento, onde que vai, onde que não vai, sabe. Isso faz muita...

O professor tem que explicar, é coisa mínima, e tu acaba, né...já, depois tu vai acabando lendo e escrevendo e aí tu já vai entendendo, né, onde que vai acento, onde que vai vírgula. Isso, né, porque às vezes tu tá fazendo uma pesquisa e não presta tanta atenção... (EICL, mar. 2018. Evento n. 84).

Nessa fala da *interactante* deste estudo, parece haver uma compreensão de que, ao conhecer e se apropriar das normas pontuais relacionadas à modalidade escrita da língua, seria facultada a ela uma maior independência em relação aos usos referentes a essa modalidade. Laís sugere, em seu enunciado, que teria maior segurança na *escritura* se a *esfera* se organizasse por meio de aulas expositivas acerca dos aspectos normativos da língua portuguesa; inferimos, em (84), compreensão do ensino de *língua* como instrumentalização técnica.

Essa concepção é reiterada pelo que sucede no seguinte *evento*: (85) *Laís tem consigo um caderno de caligrafia e passa a copiar nele uma parte do texto impresso que mantém em mãos – na noite anterior, ela ‘treinava’ em classe a letra cursiva do ‘s’ maiúsculo* (EIC, mar. 2018. Evento n. 85). Isso posto e a despeito do que se propõe no cotidiano da *pesquisa como princípio educativo* – em nenhum momento durante a imersão em campo houve a proposta de atividades caligráficas –, a estudante toma a decisão de ‘treinar’ a caligrafia a partir da cópia de um texto, ação que já teve espaço nas aulas de linguagem, quando se atribuía grande valoração a uma espécie de ‘higienização’ das caligrafias discentes, e que ainda está presente em alguns contextos contemporâneos de alfabetização. Nessa seara, autoras vinculadas à psicologia cognitivista, como Sebra e Dias (2011, p. 312), ao discutirem os princípios do ‘método fônico’, lecionam: “Os exercícios de coordenação motora são importantes. Eles auxiliam o aluno a adquirir as formas ortográficas das letras. Isto permitirá, posteriormente, que o aluno apresente uma caligrafia mais adequada [...]”. Do mesmo modo, Ramus (2015, p. 48), autor também de base cognitivista, defende: “A quantidade de tempo e o nível de proficiência que se deve empregar na

aprendizagem e domínio da caligrafia é algo que deve ser objeto de uma consideração judiciosa [...]”. Seguramente se trata de um conjunto de compreensões muito flagrantemente distintas do enfoque na *pesquisa como princípio educativo*, ainda que, no campo desta tese, entendamos haver um *pool* de fundamentos a ancorar esse mesmo enfoque.

Questão relevante, aqui, é assinalar que Laís, a despeito de estar imersa na EJA norteada pelo respectivo enfoque em se tratando de Florianópolis/SC, alimmente representações tais acerca do que seja a *educação em linguagem*. Inquieta-nos, nesta discussão, o que compreendemos ser uma insatisfação dos próprios estudantes com os resultados de seu percurso formativo. Ressentem-se com não saberes seus para os quais parecem não encontrar respostas na *esfera escolar*. Em não as encontrando, lidam com suas expectativas frustradas sob outro tipo de protagonismo individual: buscam por conta própria responder a essas expectativas, o que, como sugere (85), redunda no anacronismo do exercício caligráfico.

Outro *evento* que suscita essa mesma compreensão discente em relação à *educação em linguagem* no processo de pesquisa é o que segue, constituído de um posicionamento expresso por Natália quando da ocasião de sua entrevista:

- (86) *Quando eu acho que eu tava na quarta série tinha um ditado, né. Eu gostava tanto. E eu acho tão maravilhoso, assim, de passarem isso, não importa a idade que você tem. Porque aqui na EJA você encontra pessoas de 16, de 26, de 36, 46 e 56. Então, é uma coisa que todo mundo tem oportunidade de passar, e faz bom, faz bem pra memória, pra escrita, pra qualquer coisa. Eu queria que eles passassem isso.* (EICN, jun. 2018. Evento n. 86).

Os *eventos* (84), (85) e (86) convergem entre si: Laís e Natália, em não compreendendo os contornos do processo de que participam, replicam ou anseiam replicar experiências progressas, muito afetas aos contornos da *pedagogia tradicional*, exatamente o que o campo desta tese empenha-se em contestar. Vygotski (2014 [1934], p. 185), numa discussão crítica sobre o que denomina de ‘método verbal de ensino’, o qual se aproxima do que entendemos esperado por Laís em (84) e (85) e por Natália em (86), aponta para a ineficácia de abordagens tais em se tratando da prospectada apropriação conceitual por parte dos estudantes:

La experiencia pedagógica nos enseñó no menos que la investigación teórica que la enseñanza directa de los conceptos resulta de hecho imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que trate de seguir ese camino por lo general no conseguirá más que una asimilación irreflexiva de palabras, un simple verbalismo [...].

Numa perspectiva culturalista, que, como já mencionamos, entendemos componencial dos fundamentos da *pesquisa como princípio educativo* tal qual a projeta a EJA de Florianópolis/SC, convergindo para a coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos que temos argumentado ser constitutiva do campo desta tese, há o distanciamento de práticas pedagógicas que sugiram “[...] funções universais da escrita independentes do contexto de uso” (KLEIMAN, 1995. p. 51). Tais contornos se justificam, à luz dos Estudos do Letramento, não só pela crítica à concepção ‘tradicional’ de ensino da *língua*, mas, principalmente, para evitar o que os autores dessas teorizações compreendem como a imposição da cultura dominante. Kleiman (1995, p. 48), nesse sentido, escreve:

A interação na aula de alfabetização de adolescentes e adultos é potencialmente conflitiva, pois nela se visa ao deslocamento e [à] substituição das práticas discursivas do aluno por outras práticas, da sociedade dominante. Ao mesmo tempo em que a aquisição das novas práticas é percebida como necessária para a sobrevivência e a mobilidade social na sociedade tecnologizada, essa aquisição se constitui no prenúncio do abandono das práticas discursivas familiares.

A *pesquisa como princípio educativo* coloca-se, assim, como uma alternativa para que tais conflitos sejam minimizados, em convergência com notação de Oliveira (2004, p. 53, EICP), segundo o qual os processos de *leitura* e *escritura* não se constituem “[...] como um pré-requisito para o processo”, já que “a escrita e a leitura são apenas os meios mais explorados numa sociedade como a nossa, que é uma sociedade letrada, mas não são os únicos [...]”. Importa sublinhar, no entanto, que esse autor considera que a pesquisa cria “[...] um

ambiente totalmente adequado para a inserção dos alunos em práticas letradas. Do ponto de vista do letramento, a pesquisa pode ser vista como um *blend* muito refinado de práticas de escrita e de leitura [...]” (OLIVEIRA, 2004, p. 69, grifo do autor, EICP).

Os já mencionados Estudos do Letramento, uma das principais fontes teóricas do que se tem discutido em diversos espaços relacionados à educação formal no Brasil, os quais mantêm vinculação com os fundamentos da ‘condição pós-moderna’, sugerem que as proposições a respeito da *educação em linguagem* não devem prescindir de considerações sobre os conceitos de ‘identidade’ e ‘poder’. Por conta disso, Zavala (2010, p. 93) afirma que “[...] os Estudos do Letramento poderiam ser considerados uma teoria pós-colonial”. O que está em voga, assim, segundo essa autora, é a validação do conhecimento das minorias, e, para isso, torna-se fundamental haver mudanças em torno das perspectivas dos grupos de elite.

Em movimento relacionado a uma argumentação contrária à perspectiva do letramento como erudição e em posicionamento crítico em relação à ‘tradição’ escolar, autores vinculados aos chamados Novos Estudos do Letramento, dos quais Brian Street, em obra seminal de 1984, tornou-se um dos principais expoentes, propõem levar em consideração uma perspectiva situada em torno das práticas que se valem da modalidade escrita da língua, afastando-se do já clássico dualismo entre ‘oralidade’ e ‘escrita’. Dessa forma, de acordo com Kalman (2003, p. 41), esses estudos

[...] generalmente buscan describir y explicar los fenómenos relacionados con las prácticas de lengua escrita en situaciones específicas, los procesos de aprendizaje y apropiación de lectura y escritura, la renovación y transformación histórica del uso de la lengua escrita y las relaciones entre ésta y la organización social; todo ello enfatizando los debates acerca de las relaciones de poder, la ideologización del discurso de la alfabetización y la distribución social de la lengua escrita.

O que se propõe, pois, é, em compreendendo os usos da escrita como situados, tematizar, à luz de argumentos também linguísticos, questões como ‘poder’ e ‘identidade’. O conceito de ‘pluralismo’, assim, é bastante relevante nessa abordagem, considerando-se os usos

que se fazem da escrita – e as valorações que se atribuem a ela são de diferentes ordens, como explicitam Barton e Hamilton (2000, p. 11, grifos dos autores): “[...] *literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others*”. Grande parte dos estudos relacionados a essa perspectiva, apontam os autores, busca documentar os ‘letramentos vernaculares’ de diferentes grupos sociais, bem como explorar sua relação com os ‘letramentos dominantes’.

No contexto brasileiro, tal movimento é proposto por autores com importante espaço nas discussões em torno da *educação em linguagem*, como é o caso de Kleiman (1995; 1998), já mencionada nesta seção, que coloca as teorizações acerca do letramento como centrais para a preservação da heterogeneidade cultural e das ‘identidades’, numa busca por preservar as práticas de letramento locais ou regionais, ao mesmo tempo em que tais práticas possam servir de ponte para a aquisição daquelas práticas oficialmente legitimadas. O ensino de *linguagem* pode, segundo Kleiman (1998, p. 270), “[...] constituir-se no lugar privilegiado para a reafirmação e o reconhecimento da identidade linguístico-cultural do aluno”. A partir de uma pesquisa realizada com mulheres adultas em processo de alfabetização, a autora argumenta que aquelas práticas de letramento que somente reproduzem as relações macrossociais na escola e que “[...] não são contextualizadas relativamente às identidades e relações sociais dos participantes, aos seus objetivos específicos, às suas necessidades [...]” (KLEIMAN, 1998, p. 299) conduzem os sujeitos ao fracasso, de maneira que continuem reproduzindo as representações negativas que eles têm de si mesmos.

Ao problematizar, destarte, o que é da ‘tradição’ escolar, tal concepção propõe a valoração da cultura local, regional, em detrimento de uma educação que privilegie aqueles conteúdos que se querem universais, pois nessa perspectiva, como já explicitado, por haver notórias relações com o que é do âmbito da ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2013 [1979]), há a denegação de verdades universais. A escola, assim, na seleção de seus conteúdos, teria privilegiado historicamente uma tradição da cultura branca e europeia. A busca se coloca, então, numa crítica àquilo que é da ordem do etnocêntrico, e isso somente pode se dar, à luz dessas teorias, por meio da valoração do que é ‘pluri-’, ‘multi-’, ‘trans’- (CELANI, 1998; MOITA LOPES, 2006). A valoração do local se amplia, e novamente os conteúdos escolares são

problematizados. As críticas que surgem se dão, em grande medida, por conta da exacerbação desse posicionamento. Eis, em nossa análise, significativas aproximações com as discussões que desenvolvemos anteriormente nesta tese acerca dos estudos pós-coloniais que parecem também aportar a proposta da *pesquisa como princípio educativo*.

Contra-argumentações a determinadas proposições dos Estudos do Letramento surgem, pois, a partir daquilo que se poderia chamar ‘romantização’ acerca dos *conceitos cotidianos* dominados pelos sujeitos, problematizando-se, assim, o risco de, em nome dessa mesma romantização, insularizarem-se grupos sociais em suas próprias – e, em alguns casos, quase sacralizadas – representações de mundo, sobretudo em se tratando daqueles grupos que têm no sistema escolar o principal (na maioria dos casos, o único) meio para o acesso aos bens culturais produzidos ao longo da história.

Brandt e Clinton (2002), ao afirmarem que há um exagero em torno da proeminência dada aos contextos locais, argumentam que críticos do ‘modelo de letramento autônomo’ (a exemplo de STREET, 1984) acabaram por deixar à margem aspectos importantes relacionados ao letramento. Ao rejeitar uma concepção de letramento como força determinística, as críticas dos revisionistas, segundo aquelas autoras, foram muito longe numa direção contrária e subestimaram o poder de transcontextualização dos objetos culturais (com base em LATOUR, 2013 [1994]). Essas autoras propõem, então, que o local deve ser um dos elementos colocados em voga, entretanto sem deixar de ser associado àquilo que é do âmbito mais global – “Can we not see the ways that literacy arises out of local, particular, situated human interactions while also seeing how it also regularly arrives from other places – infiltrating, dijointing, and displacing local life?” (BRANDT; CLINTON, 2002, p. 343).

Importa, segundo tais estudiosas do tema, que as discussões em torno do letramento considerem os objetos culturais implicados nos diferentes eventos de letramento como participantes deles, para que se perceba a complexidade das relações entre os sujeitos e as tecnologias – aqui referenciadas em sentido *lato* – nas práticas de letramento, já que elas possibilitam, dentre outros aspectos, a conexão entre muitos locais. A exacerbação, pois, das análises em torno do que é local limita, em grande medida, de acordo com essas autoras, um estudo mais amplo das práticas sociais mediadas pela escrita. Brandt e Clinton (2002, p. 337) registram que “[...] understanding what literacy is doing with people in a

setting is as important as understanding what people are doing with literacy in a setting”.

Street (2003b), ao responder a tais críticas e àquilo que Brandt e Clinton (2002) apontam como “os limites do local”, concorda com a análise de que são as relações entre o que é do âmbito do local e o que é distante que devem ser o foco, e não a escolha por um ou outro.

The result of local-global encounters around literacy is always a new hybrid rather than a single essentialized version of either. It is these hybrid literacy practices that NLS [New Literacy Studies] focuses upon rather than either romanticizing the local or conceding the dominant privileging of the supposed “global”. As we shall see when we discuss practical applications of NLS across educational contexts, it is the recognition of this hybridity that lies at the heart of an NLS approach to literacy acquisition regarding the relationship between local literacy practices and those of the school (STREET, 2003b, p. 80).

O autor explicita, destarte, uma das críticas centrais dos Estudos do Letramento à ‘tradição’ escolar, que é o distanciamento das práticas empreendidas pela escola com as práticas de letramento dos sujeitos em processo de aprendizagem – há uma notória evocação à necessidade de ampliar os espaços, nas escolas, daquilo que é da cultura local, das vivências dos estudantes. Especificamente, sob a lógica dos Estudos do Letramento no tangente ao trabalho com *educação em linguagem*, tem-se uma elisão do que é da ordem da *episteme*, dos conceitos propriamente ditos.

É possível compreender, desse modo, que as propostas em torno da *educação em linguagem* atreladas às pedagogias fundamentadas sob bases contemporâneas, por conta de serem bastante recentes, não encontraram, ainda, possibilidades metodológicas coerentemente delineadas, e isso parece se explicar justamente porque, nesta perspectiva, não há estabilidades ou unidades. Há, ao contrário e como já apontado, o ‘multi-’, o ‘pluri-’, o ‘trans-’ (CELANI, 1998), que evocam a dispersão, a qual tangencia uma prospecção de futuro, um lugar comum a se chegar, pois o próprio princípio vinculado ao paradigma pós-moderno é a ‘diversidade’.

No que se refere às formulações de estudantes no campo desta tese, parece-nos que essa concepção de ‘diversidade’ ganha projeção tal, que parte substantiva dos registros da *escritura* discente é analisada à luz dessa perspectiva. Não há, desse modo, problematizações possíveis, considerando que cada estudante escreve a partir de suas vivências; logo, todo conteúdo seria passível de validação. A Figura 20 a seguir ilustra essa nossa inferência: Laís escreve sobre um filme a que a turma assistiu, e seu texto apresenta diferentes aspectos – relacionados à variedade padrão da modalidade escrita da língua e, de modo amplo, à própria tessitura textual e à sua organização – que poderiam ser explorados por parte da *esfera* com vistas à qualificação da *escritura* da estudante; entretanto o que se coloca é uma resposta de endosso da opinião de Laís sobre o filme em questão, com uma pergunta sobre as expectativas da *interactante* quanto ao início do primeiro ciclo de pesquisas.

Figura 20 – Texto de Laís (EICL)

Gostei muito do Filme
 Eu acho que a nossa criança
 tem que ir a Escola. Sim
 tem que ter mãe, brincadeira
 Saber plantar um pé de
 cebola, saber respeitara
 as pessoas.
 Esse insistentemente,
 Como eu assistir é muito
 Bom Parabéns

Di
 Pusca, que coisa boa
 em saber que o filme
 foi bom.
 É aí está impolgado de
 iniciar a sua pesqui-
 sa?
 Já escolheu o assunto?
 Boa aula

Fonte: Geração de dados da autora

O texto de Laís e a resposta dada a ele, na Figura 20, provocam uma reflexão sobre o papel da *esfera* no que concerne à docência como interlocutora das formulações escritas discentes e, nessa discussão, importa considerar que a *escritura* não é um processo com o fim em si mesmo, nem tampouco um processo que finaliza após a primeira versão

de um texto. Sobre essa interlocução que se instaura entre os estudantes e a *esfera* por meio da modalidade escrita da língua, Britto (2003, p. 174) escreve:

Qualquer prática de reestruturação de texto deve levar em consideração que o aluno e o professor são sujeitos em interlocução desde o primeiro momento em que se colocam frente a frente. A reestruturação de texto na prática de ensino da escrita em ambiente escolar é um instrumento legítimo de que dispomos para o ensino da escrita. Ela deve partir do texto original, considerando-o já como um texto, para chegar a outro texto que não é cópia corrigida do primeiro, mas o resultado de um trabalho de reflexão sobre a língua.

Para robustecer esta análise, consideramos relevante veicular outras imagens ilustrativas acerca do que temos argumentado. As Figuras 21 e 22 a seguir trazem o registro de um texto formulado por Zilá como HPE:

Figura 21 – Texto de Zilá – frente (EICZ)

3h /

(2/03/2018)

Hoje venho contar um pouco da história que presenciei em minha infância.

Vou falar sobre a da minha mãe onde fui criada e acostumada a chamar de tia.

Ela era dona de casa e marido dela pois das minhas primas, ele saía para trabalhar e ela tinha que ficar trancada dentro de casa.

Quando ele chegava do serviço vinha perguntando se alguém tinha visto ela na rua. Ela não podia sair de casa.

A profissão dele era pedreiro, as vezes ele ficava 15 dias fora. Ela não podia nem ir na rua lavar a roupa, e quando ele chegava só ele e minhas primas comiam, minha tia como chama ela, não podia comer.

Quando tinha visita ele perguntava se ela tinha comido, se a visita falava que sim ela apertava, a cunhada dela que levava comida as vezes para ela e quando era almoço de família ela só podia comer depois e se sobrasse, e mesmo assim ela ficava com ele por amor apertando sempre.

Passou-se um tempo ele veio e ficou doente, com tuberculose ela ajudou ele a se curar ele curado.

Após ele se recuperar da doença, ele fez compras para casa e essa última compra a mesma peça e foi embora.

tilibra

Fonte: Geração de dados da autora

Figura 22 – Texto de Zilá – verso (EICZ)

Depois de um tempo ele voltou pedindo um prato de comida para a mãe dela, e a mãe dela disse - coitado minha filha, aí ela fez um prato de comida e foi lá e disse assim pra ele. - Lembra quando eu não trabalhava que você me negou um pão quando eu estava com fome, pois está aqui seu prato eu te perdoo e Deus também.

Ela começou a trabalhar para poder sustentar seus 3 filhos começou a belê mas sempre foi uma mulher guerrina hoje são todos casados tem seus filhos terminaram os estudos, hoje ela já não belê mas e o ex marido virou marador de rua e morreu sendo usuário de drogas e tuberculose, hoje ela tá se aposentando é casada a 20 anos e tá muito feliz eles são meus compadres como eles.

Turma: [redacted]

Hpé uma hora e meia eu acho fiz rasquinho e passei a limpo

Oi [redacted]

Gostei muito do teu relato de vida, tenho certeza e espero que as coisas melhorem.

Boa sorte [redacted]

14103

Fonte: Geração de dados da autora

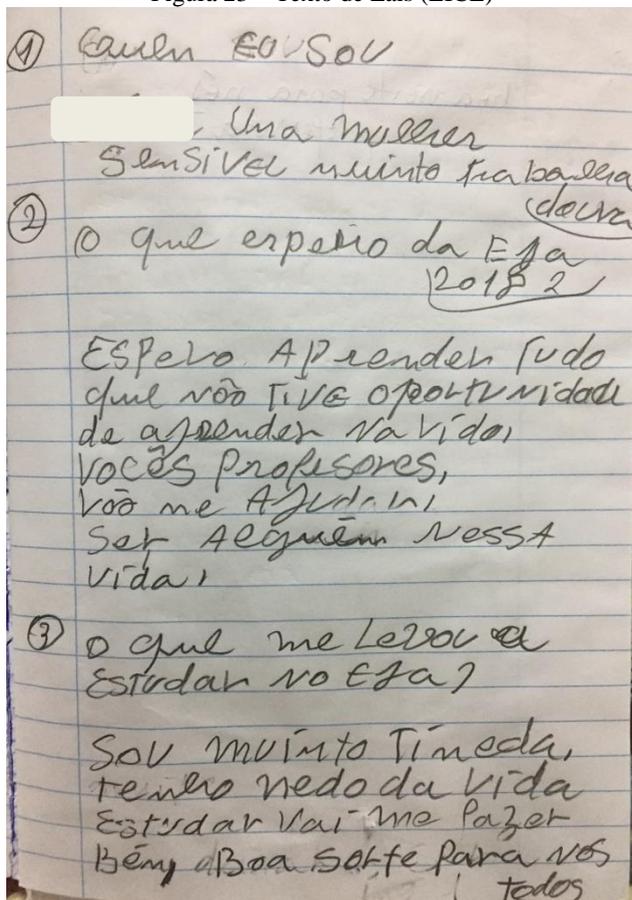
O texto de Zilá, que se constitui como uma narrativa em torno de uma questão familiar da *interactante* deste estudo, traz um relato a partir do qual diferentes elementos poderiam ser objeto de uma interlocução entre a autora e quem a lê, sobretudo em se tratando de uma leitura docente. O que se observa, no entanto, conforme consta nas Figuras 21 e 22, é a correção pontual de alguns aspectos ortográficos

mais salientes na *leitura*. Tangencia-se uma intervenção docente mais efetiva em favor da qualificação do tecido textual, concebida tal qualificação como ingrediência da *educação em linguagem* em busca da autorregulação da conduta discente no que respeita à *escritura* (com base em VYGOTSKI, 2012 [1931]). O comentário registrado por parte da *esfera*, ao final do texto, concorre para nossos argumentos em torno do papel da escola na ampliação dos usos da escrita discente: o relato da estudante é alvo de elogio docente, com a estima – fraternalmente justificável, mas pedagogicamente epifenomenal – de que “as coisas melhorem”. Em detrimento, pois, da possibilidade de reestruturação do texto mencionada por Britto (2003), na busca pela mencionada ampliação, bem como de reposicionamento discente diante do seu próprio cotidiano, insulariza-se o sujeito na sua própria experiência de vida.

Esse culto da experiência imediata se expressa na centralidade do conceito de “cotidiano” que parece ter sido elevado ao *status* de verdadeira categoria pedagógica, o que converte a explicação das vivências cotidianas de alunos e professores na razão de ser da atividade de ensino (SAVIANI, 2018, p. 238, grifo do autor).

A Figura 23 a seguir é, do mesmo modo, ilustrativa dessa análise quando observada na relação com a Figura 24 seguinte, que registra o comentário, por parte da *esfera*, em torno do texto formulado por Laís:

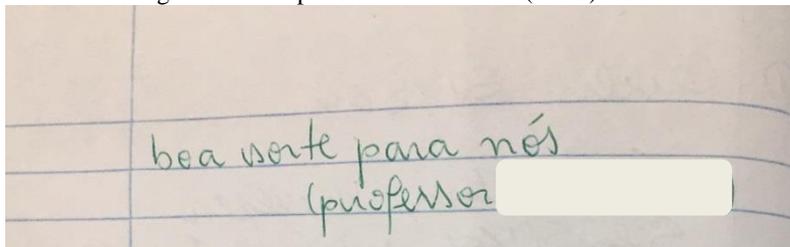
Figura 23 – Texto de Laís (EICL)



Fonte: Geração de dados da autora

O texto registrado na Figura 23 foi produzido por Laís quando do início do ano letivo: os estudantes foram chamados a responder às três perguntas que aparecem escritas pela *interactante*. Também aqui há distintos aspectos de relevância analítica, porque bastante oportunos para uma ação de ressignificação do texto pela estudante após a interlocução com um leitor mais experiente; entretanto o retorno que ela obteve por parte da *esfera* é este que segue expresso na Figura 24 em relação à qual reiteramos análise progressa:

Figura 24 – Resposta ao texto de Laís (EICL)



Fonte: Geração de dados da autora

Tributamos o caráter lacônico desse retorno e, adicionalmente, a reiteração da ‘fraternidade’ em detrimento da intervenção educativa a dois constituintes que reputamos característicos do campo desta tese: (i) a sobrevalorização do ‘eu’ e, por implicação, o controverso endosso de tudo o que se colocar como respectivo a esse mesmo ‘eu’ (memórias, experiências, vivências pessoais, conflitos e afins), sob a chancela de ‘validável em si mesmo’, portanto dispensando qualquer tipo de intervenção docente; e (ii) o cumprimento de etapas: ‘ter feito’ é o critério e, se ‘foi feito’, basta, também aqui, chancelar a facção, e o processo está concluído. Em assim o sendo, o relativismo e o espontaneísmo nos parecem ancorar o processo educativo (com base em DUARTE, 2013; BRITTO, 2015).

Assim, no que concerne às funções da modalidade escrita da língua no percurso educacional em foco nesta tese, parece se colocar –, em nome de um respeito ao cotidiano da experiência, à ‘diversidade’, à subjetividade discente – um apagamento, como temos inferido, de abstrações metacognitivas, os conceitos. No que se refere aos fazeres com a *linguagem*, sendo os *eventos* apresentados nesta seção e as Figura 21, 22, 23 e 24 ilustrativas de outros *eventos* e ilustrações congêneres, vivenciamos um esvaziamento de ações que visam à complexificação dos usos da modalidade escrita por parte dos estudantes. Inferimos, como decorrência desse esvaziamento, o provável risco da insularização dos sujeitos nas práticas de *escritura* das quais já haviam se apropriado anteriormente à entrada na Educação de Jovens e Adultos, implicação da coocorrência de fundamentos em relação à proposta da *pesquisa como princípio educativo* da EJA de Florianópolis/SC. Na seção seguinte, aprofundaremos essa discussão, colocando foco nas especificidades relacionadas ao processo de *leitura* nesse contexto.

4.2 A leitura na pesquisa como princípio educativo: ler concebido como verbo sem complemento?

Nosso foco, neste capítulo de tese, é promover uma discussão acerca da consolidação da *pesquisa como princípio educativo* a partir do que suscitam os *eventos* historiados quando da imersão no campo de estudo. Para tanto, importa mencionar, novamente, a centralidade com que a modalidade escrita da língua se coloca no processo educativo. Em sendo a coleta de dados a etapa de maior duração ao longo do percurso da pesquisa, a *leitura* e a *escritura* assumem grande ênfase: os estudantes são chamados a buscar dados, a ler, portanto, diferentes textos escritos que tenham relação com a problemática de sua pesquisa para, após a facção dos resumos acerca de tais leituras, escreverem um texto à luz dessas leituras, o que pode ser considerado como o ‘produto’ da pesquisa, anteriormente à socialização. A apresentação final dos resultados da pesquisa, assim, é o momento último do percurso, no qual os estudantes são convidados a expor para a turma o relatório final acerca de seu objeto de estudo; foco, portanto, de sua aprendizagem durante o ciclo.

Interessa-nos, pois, trazer para o centro de análise nesta seção os *eventos* – no contexto dos *Eventos Integrados C* – os quais suscitam os processos de *leitura* e de *escritura* empreendidos pelos estudantes, de modo a discorrer sobre o desenvolvimento de tal percurso. Nossa busca, assim, é colocar sob escrutínio o que se lê e o que se escreve durante a etapa de coleta de dados da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC. Determinados *eventos* que se sucederam durante outras etapas também serão focalizados quando apresentarem convergência com relevantes aspectos das problematizações aqui propostas.

Uma primeira questão que chama atenção no campo é o próprio modo pelo qual a etapa de coleta de dados se delinea: em convergência com o que temos sinalizado ao longo de nossas discussões sobre o espontaneísmo que reiteradamente emerge em nossas vivências com o processo da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, nesta etapa de pesquisa os estudantes devem selecionar os textos a serem lidos e resumidos, e a internet é o principal meio para tal, conforme já expusemos anteriormente. Secundariza-se, entretanto, que, como coloca Britto (2015, p. 132), há “[...] textos mais densos que outros; há gêneros mais exigentes; há assuntos mais difíceis e distantes da vida comum [...]”. A busca na internet, assim, é, no campo

deste estudo, uma ação tida como *a priori* pela *esfera*: não houve, ao longo do primeiro semestre do ano letivo, com exceção do *evento* que apresentamos a seguir, momento em que se instruísem os estudantes acerca do processo de pesquisa em meio digital:

- (87) *Por parte da esfera, solicita-se aos estudantes que atentem à explicação sobre uma ferramenta do Google, denominada ‘pesquisa booleana’. Explica-se oralmente como devem ser feitas as pesquisas nessa plataforma com menção ao espaço ali destinado para digitação do foco da pesquisa. O instrumento utilizado como apoio da exposição é o quadro negro, no qual aparece escrito “pesquisa booleana”. Há dispersão discente, e isso se dá, ao que parece, por haver pouca compreensão acerca do que se lhes está sendo apresentado.* (EIC, mar. 2018. *Evento*. 87).

O *evento* (87) suscita uma compreensão de que o campo deste estudo se organiza de modo a pressupor que os estudantes chegam às classes de Educação de Jovens e Adultos com práticas relacionadas ao uso da internet no que se refere à utilização do Google, plataforma mencionada no referido *evento*. Prescinde-se, assim, de uma reflexão em torno do acesso discente a diferentes suportes virtuais, possivelmente porque haja uma espécie de conhecimento tácito de que as redes sociais ocupam grande espaço no cotidiano dos sujeitos; nas palavras de Britto (2014, p. 12), “Estar desconectado ou ignorante do que acontece nas redes sociais é como estar fora do mundo, não obstante a conexão não implicar nenhum conhecimento relevante”. Tal configuração se dá, ao que parece, em razão da ampliação de possibilidades que o acesso à internet oferta (com base em BRITTO, 2014). Desse modo, os segmentos que historicamente tiveram limitação de acesso aos bens culturais e materiais estariam, neste momento, de acordo com Britto (2014, p. 9), “[...] tendo a chance de mostrar-se [...]”:

E, para se fazer ver e ouvir, os novos protagonistas produzem formas de expressão e comunicação próprias e originais, produtos que ganham dimensões maiores quando reverberados na WEB, nas redes sociais e em espaços alternativos. Aliados do que se convencionou

chamar de cultura escrita, produzem uma espécie de contracultura oral ou digital ou, ainda, no caso dos povos tradicionais, reafirmam as formas seculares de conhecimento.

Ancorada nos Estudos do Letramento, Rojo (2008, p. 585) defende que a *educação linguística* leve em conta os multiletramentos, “[...] deixando de ignorar ou apagar os letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar) e colocando-os em contato com os letramentos valorizados e institucionais [...]”, e entendemos que, conforme já explicitamos, parece haver uma exacerbação, em conjunturas pedagógicas que evocam os estudos em menção, das referidas ‘culturas locais’, em relação às quais podemos entender, nesse contexto, o uso das redes sociais.

Numa discussão voltada a essas questões, Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015, p. 261) advertem que, ainda que se reconheça “[...] a fantástica revolução que as redes sociais significam em se tratando da forma como a interação global se dá hoje [...]”, por ser um fenômeno social há muitas faces constitutivas dessas redes. As autoras chamam atenção, assim, para que não se reifiquem as tecnologias, “[...] porque o que de fato nos importa são as práticas sociais que se valem delas para se instituir: dispositivos eletrônicos são meios e não fins em si mesmos [...]” (CERUTTI-RIZZATTI; IRIGOITE, 2015, p. 276). Demo (2015a, p. 151, EICP), sob perspectiva teórica distinta e na defesa em relação ao educar pela pesquisa, registra que as tecnologias “[...] não aprendem por nós, não substituem o professor, nem facilitam a vida; nisto são apenas instrumentação, ainda que não sejam mera instrumentação [...]”. Já Britto (2014, p 11) adverte:

Enfim, é preciso reconhecer que, se é fato que as novas tecnologias e os novos modos de comunicação e de expressão que permitem, assim como os processos de produção que se instauraram com a revolução microeletrônica, supõem um sujeito ágil e que aprende na prática e na diversidade, é fato também que, limitados a estes espaços, os sujeitos não disporão de conhecimentos que contribuam para a crítica a essa mesma e nova condição de alienação.

Do mesmo modo, parece-nos pouco provável que o alargamento de acesso signifique, por si só, que os estudantes empreendam buscas na rede mundial de computadores com regularidade e autonomia. Nesse sentido, retomamos outra obra de Britto (2015, p. 141) na qual o autor nos instiga à problematização acerca da relação entre *leitura* e acesso aos bens culturais escritos, que pode ser contextualizada nesta discussão: “[...] o que e o quanto um cidadão é leitor depende, acima de tudo, de sua condição social e da possibilidade de ter acesso ao escrito, e isso depende das relações sociais”. E, acrescentaríamos: também econômicas. Tais relações, pois, quando se trata da *esfera escolar*, colocam em proeminência, em tese, uma organização pedagógica com objetivos que perpassem a aprendizagem dos processos pelos quais se fazem buscas na internet.

Como discutiremos nesta seção, elicia-se, ao longo do primeiro ciclo de pesquisas, que ‘buscar na internet’ é uma ação que não prescinde de determinados domínios, os quais são importantes para que essa busca não seja irrefletida ou ingênua. Importa mencionar a obviedade de haver na rede, inúmeros *sites* descomprometidos com dados de base científica, de maneira que muitas das informações disponibilizadas impossibilitam que os sujeitos transcendam a “[...] aparência fetichista cotidiana das coisas” (DUARTE, 2016a, p. 77).

Retomando o *evento* (87), chama atenção a *esfera* se valer de exposição em quadro negro para explicação sobre ‘pesquisa booleana’, ainda que houvesse um computador disponível na sala. Parece notório que o resultado esperado – a qualificação discente para o uso da busca avançada na plataforma Google – inviabiliza-se, considerando, que, como sugere o *evento* a seguir, a própria pesquisa simples nessa mesma plataforma não é dominada por todos os estudantes:

- (88) *Laís apenas observa seus colegas, sem que se envolva em alguma ação, até ser interpelada por um representante da esfera, que conversa com ela sobre o tema de sua pesquisa. Na sequência, a estudante é questionada se tem ou não celular para iniciar a busca na internet; ela responde, então, que vai começar “a dar uma lida”. O representante da esfera se ausenta, mas retorna alguns momentos depois e percebe que Laís não tem clareza sobre como proceder para a coleta de dados. À vista disso, é indicado o navegador no*

celular da estudante e explica-se a ela que deve inserir nele palavras-chave. (EIC, mar. 2018. Evento n. 88).

Conforme já discutimos no capítulo anterior a este, ao se pressupor que o conceito de ‘palavra-chave’ já seja de domínio dos estudantes, como aparece em (88), esvazia-se, no percurso educativo que tem a pesquisa como centro, a possibilidade de sistematizar ações em torno desse conceito de tal modo que seja de fato objeto de apropriação discente. A ação de selecionar palavras-chave, no caso de (88) a partir do mapa conceitual de Laís, bem como de selecionar *sites* de conteúdo relevante para pesquisa discente em curso, tida como um “[...] meio de adquirir conhecimento e atuar no mundo [...]” (OLIVEIRA, p. 53, EICP), não é aprendida espontaneamente, mas pressupõe a internalização de importantes princípios do processo de *leitura*. Oliveira (2004, p. 59, grifos do autor, EICP), ao defender a escola como instituição responsável por transmitir as formas de aprendizagem ao invés dos conteúdos, registra que cabe à *esfera* educativa ensinar

Formas de lidar com o conhecimento, formas de se apropriar do conhecimento, formas de adquirir instrumentos para adquirir o conhecimento. Importa saber onde buscar a informação, saber lidar com a informação, saber sintetizar, saber argumentar, saber usar os instrumentos – por exemplo, a escrita – para acumular³⁸ conhecimento [...]. Essa lista aglutina alguns pontos que poderíamos chamar de *conteúdos procedurais*: os *procedimentos* que precisam ser dominados para o estabelecimento de uma relação produtiva e positiva com o conhecimento.

Essas afirmações do autor em menção indiciam uma perspectiva de escola como o *lôcus* do *aprender a aprender*, entretanto, para que isso se efetive, torna-se imprescindível que sejam abordados, no espaço

³⁸ Entendemos passível de problematização a seleção deste verbo, aqui, dada a lógica sob a qual se erige o pensamento desse autor e, o que importa para esta tese, a lógica sob a qual se delineia a proposta educacional do campo em questão.

escolar, os mencionados ‘conteúdos procedurais’. ‘Buscar informação’, assim, precisa ser objeto da aprendizagem discente, já que Laís, por exemplo, como sugere (88), desconhecia, até então, o caminho que deveria seguir para isso.

Uma possível razão para o pressuposto que parece se instaurar no campo deste estudo em torno do conhecimento discente sobre o processo de busca na internet é que se ampliou, nas últimas décadas, no contexto brasileiro, o acesso às tecnologias digitais³⁹; um número expressivo de estudantes da EJA campo desta tese dispunha de celular com acesso à internet. As atividades cotidianas para as quais se valem desse aparelho móvel, entretanto, distinguem-se daquelas propostas pela *esfera escolar*, o que se eliciou quando da imersão em campo: sobretudo aqueles mais jovens eram convocados, por parte da *esfera*, a não acessar, durante a realização da pesquisa, redes sociais ou aplicativos de conversa. Torna-se relevante apontar, no entanto, que, embora o acesso à internet seja hoje massivo, muitos desses jovens e adultos não aprenderam, ainda, a lidar com ela para a busca de conteúdos vinculados à *esfera científica*. Britto (2003, p. 52) assim se enuncia, problematizando tal questão:

Fala-se com frequência de uma terceira revolução industrial – a revolução tecnológica ou revolução da informatização. A partir disso, sustenta-se que, do ponto de vista do conhecimento social, estariam dadas as condições para o amplo acesso ao conhecimento – virtualmente disponível nos sistemas de rede – o que, por sua vez, implicaria a possibilidade real de construção da democracia. [...]

Essa forma de perceber o fenômeno da comunicação eletrônica, contudo, apenas mascara desigualdades antigas e novas, através da ilusão do acesso ilimitado. Ela se apoia em uma concepção de política e de participação social centrada na imagem de sujeitos individuais, considerados como unidades sociológicas plenas e

³⁹ Segundo dados do IBGE divulgados em 2018, o número de domicílios brasileiros com acesso à internet passou para 70,5% no ano de 2017. Fonte: Associação Brasileira de Internet.

de mesmo valor, ignorando as condições históricas objetivas [...].

Outro *evento* que reverbera proposições do mencionado autor é o que segue, em que nos parecem equivocadamente dissociados, de um lado, acesso à internet e, de outro, domínio sobre os diferentes instrumentos que são disponibilizados na rede:

- (89) *Tratando da sequência das atividades em curso no tangente à noite letiva do dia seguinte, informa-se aos estudantes que a atividade escolar será realizada em outro espaço. Um representante da esfera comunica o endereço do novo local. Os estudantes são questionados se “sabem utilizar o mapa no celular”, ao que poucos aquiescem.* (EIC, fev. 2018. *Evento* n. 89).

Consideramos pertinente reiterar, assim, que uma compreensão espontaneísta parece se colocar também em relação ao principal instrumento utilizado para a etapa de coleta de dados da pesquisa. A lógica seria, entendemos, que, em tendo acesso à internet, valendo-se dela para se conectar em redes sociais, por exemplo, os estudantes estariam ‘automaticamente aptos’ a utilizar o navegador de busca e outras plataformas para colher dados diversos de interesse de suas pesquisas. Os *eventos* (88) e (89) ilustram a inferência desse automatismo. As especificidades dos diferentes textos parecem deixar de ser reconhecidas, bem como as formas legitimadas culturalmente de dar tratamento a eles (KLEIMAN; MORAES, 1999). Reportamo-nos a Duarte (2016a, p. 139), nessa abordagem, autor que critica veementemente as pressuposições de que as “[...] tecnologias possibilitam, por si mesmas, acesso livre e pleno a todas as formas de conhecimento, desde aqueles imediatamente ligados a questões do cotidiano até os mais abstratos e teóricos [...]”.

Em uma discussão sobre ‘projetos de letramento’ – abordagem implicada nos Estudos Culturais e, portanto, em alguma medida convergente com o enfoque da *pesquisa como princípio educativo* tal qual se delineia em Florianópolis/SC –, Kleiman e Moraes (1999) advogam em favor de um delineamento pedagógico interdisciplinar, o que entendemos convergir com muitas das proposições em torno da *pesquisa como princípio educativo*, apesar de Oliveira (2004, EICP) negar que ela seja interdisciplinar, afirmando que se constitui como

‘não-disciplinar’. Nesse sentido, aquelas autoras chamam atenção para as possibilidades de apropriação discente de diferentes modos de organização do discurso a partir da leitura:

Os projetos interdisciplinares ajudam a desenvolver o letramento pleno porque expõem o aluno a vários tipos de texto em vários tipos de eventos, ou a várias formas de ler um mesmo texto, dando oportunidade para se vivenciarem as várias práticas de forma colaborativa e com a ajuda de alguém já familiarizado com elas (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 99).

O percurso, nesses projetos, seria garantido, assim, a partir da interação dos estudantes com diferentes textos, materializados em gêneros distintos, com o acompanhamento docente. Entretanto, no campo deste estudo, a lógica na qual se inscreve o percurso de pesquisa implica que os estudantes selecionem, por conta própria, o material que será utilizado para leitura e formulação de resumos. Eles são convocados, pois, a ‘buscar textos na internet’.

- (90) *Um estudante questiona um representante da esfera sobre a possibilidade de fazer a pesquisa a partir de um único site; a resposta é negativa, justificando-se que “um mesmo site traz somente uma visão, e o estudante deve ler mais de um [site] e interpretar”.* (EIC, mar. 2018. Evento n. 90).

O conteúdo de (90) reporta recomendação da *esfera* em relação à atenção discente à variedade de fontes de pesquisa, sugerindo, entretanto, substantiva fragilidade quanto ao delineamento dessa mesma busca, calcada no espontaneísmo: sem que se tenha empreendido um percurso anterior objetivando a apropriação discente acerca de como se realiza uma pesquisa, mais especificamente, neste caso, de como são selecionadas as fontes, os estudantes são aconselhados a “ler mais de um *site*”, com “visões diferentes”, e “interpretar”. Estaria pressuposto, em (90), que a busca em torno de posicionamentos diferentes frente a uma mesma questão seja isomórfica a ‘acesso à internet’: em se deparando com a variedade de páginas que tratam de um mesmo tema, o estudante poderia selecioná-las a partir de critérios individuais, procedendo à

“interpretação” do conteúdo que nelas consta. As concepções de *leitura* e de *leitor*, aqui, parecem estar estreitamente vinculadas à decodificação. No excerto a seguir, Britto (2003, p. 145) comenta a complexidade da conceituação em torno do *leitor* na cultura escrita:

O conceito de leitor [...], para ter razão de ser e poder avaliar e distinguir comportamentos intelectuais dentro de uma sociedade letrada, deve supor mais que conhecer o código escrito ou mesmo ter domínio de certos protocolos sociais de base escrita. Ele é sustentado por impressões vagas, conceituações imprecisas, tácitas, que, por sua vez, se constituem a partir de representações de leitura historicamente estabelecidas.

O autor chama atenção, pois, para representações acerca da *leitura*. Interessa-nos, para esta discussão, considerar que esse processo implica interação social. Volóchinov (2017 [1929], p. 218-9, grifos do autor), em suas considerações sobre a *linguagem*, registra:

A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados.

Assim, assumimos a *leitura* à luz do que coloca o filósofo russo: processo no qual se tem a ‘realidade efetiva da linguagem’, como acontecimento social da interação. Distintamente da interlocução situada aqui suposta, vivenciamos no campo deste estudo um convite para os estudantes lerem diferentes páginas da internet respectivas a seu tema de pesquisa, tangenciando-se a *leitura* como um processo que se distingue de uma interação face a face, em que há negociação de sentidos. Importa ter presente que *ler*

[...] implica a interação intelectual com discursos cuja organização se afasta das formas da oralidade, com léxico, sintaxe e prosódia próprios, sustentando-se sobre outros tipos de referencialidade, mais distante do contexto imediato e vinculada a estratégias mais tensas de

representação, ocupando lugar específico na dimensão cultural e intelectual (BRITTO, 2012, p. 106).

A *esfera* convida os estudantes a selecionarem textos a partir de critérios que eles próprios estabelecem, para o que evocamos Heller (2014 [1970], p. 33, grifos da autora), tendo presente que, por já serem sujeitos jovens e adultos, ‘amadurecidos’ nas palavras da autora, estariam aptos a esse movimento: “O amadurecimento do homem significa [...] que o indivíduo *adquire todas as habilidades imprescindíveis para a vida cotidiana da sociedade [...] em questão*. É adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade”.

Nesse sentido, os sujeitos estudantes da EJA de Florianópolis/SC são convocados a exercer suas habilidades voltadas à vida cotidiana ao terem de selecionar, por conta própria, as fontes de consulta para consolidação da pesquisa. São, então, escolhidos artefatos muito próximos a esse cotidiano, que contêm uma organização de modos de dizer que se assemelham às formas de falar discente, já que, para lidar com textos que fogem desses contornos, seria requerida uma interferência mais efetiva do interlocutor mais experiente nos textos selecionados pelos educandos, implicações do ensino, de um preciso delineamento pedagógico. Nesse sentido, Vygotski (2014 [1934], p. 133) enfatiza a importância da exigência de tarefas adequadas para o desenvolvimento intelectual dos sujeitos:

[...] donde el medio nos presenta al adolescente las tareas adecuadas, no le plantea exigencias nuevas, no despierta ni estimula el desarrollo de su intelecto mediante nuevas metas, el pensamiento del adolescente no despliega todas sus posibilidades, no llega a alcanzar las formas superiores o las alcanza con gran retraso.

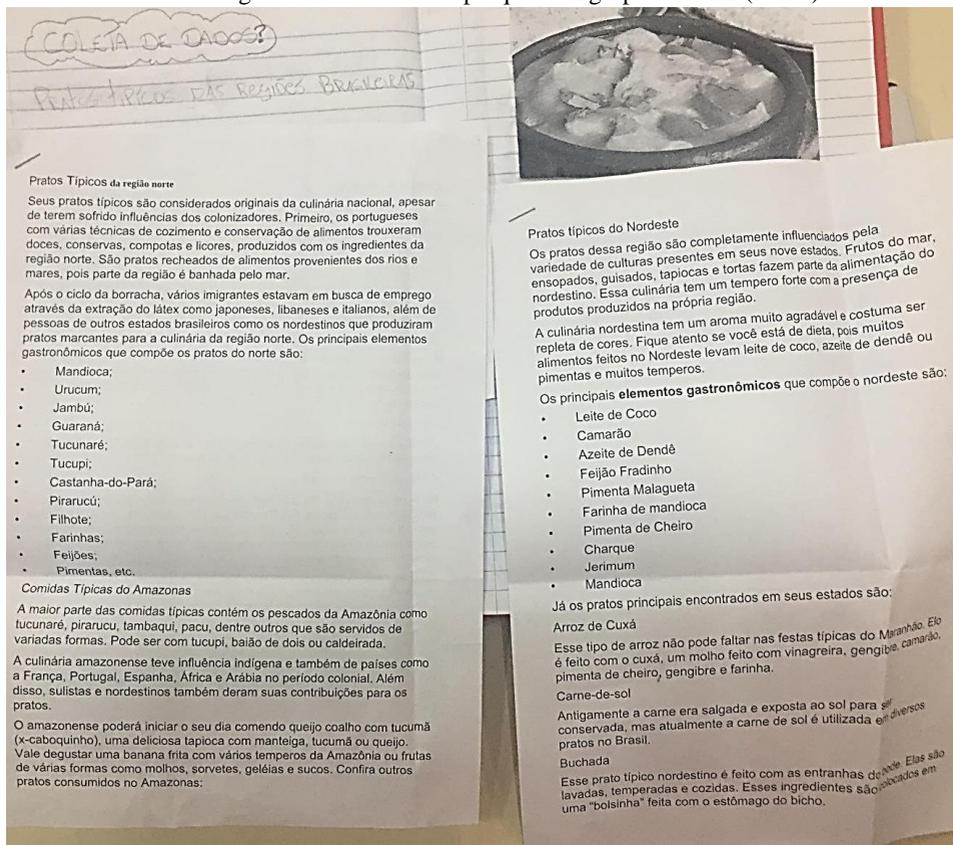
Parece-nos, pois, bastante relevante a interferência, por parte da *esfera*, também na escolha dos textos a serem lidos pelos estudantes, considerando que, conforme discute Britto (2015, p. 66), ‘ler’ é verbo transitivo, importando, sobretudo, levar em conta o objeto da leitura:

O que há de considerar é que o hábito da leitura não é bom ou mau em si, nem tem o poder de transformar ou engrandecer as pessoas individual

ou coletivamente. Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que [se] indagar também sobre os objetos sobre os quais ela incide, os modos como se realiza, as relações que se estabelecem em função dela, etc.

Para ilustrar essa discussão, segue a Figura 25 a seguir, respectiva ao registro do ‘caderno de pesquisa’ do grupo de Vítor, que teve como tema as receitas típicas das diferentes regiões do Brasil. Vê-se, na referida imagem, que o primeiro texto (à esquerda) traz breves informações acerca da historicidade dos pratos típicos da região Norte do país, mencionando as influências do processo de colonização, bem como um período de relevância ímpar para o desenvolvimento econômico nacional, o ‘ciclo da borracha’. No segundo texto (à direita), há a caracterização dos pratos típicos do Nordeste, com menção aos aromas e às cores, seguida de uma listagem de ‘elementos gastronômicos’, de modo que os textos subsequentes são descritivos de cada um dos principais pratos da região em questão.

Figura 25 – Caderno de pesquisa do grupo de Vítor (EICV)



Fonte: Geração de dados da autora

Em nossa análise, os textos selecionados por Vítor e seus colegas de grupo, conforme consta na Figura 25, com conteúdo informativo e descritivo, poucas possibilidades apresentam para que os educandos, por conta própria, se desprendam do cotidiano. A seleção dos textos por si só traz indícios de que tenha sido feita a partir desse critério da proximidade com a experiência mais imediata, considerando que os estudantes passam a compreender que “[...] são os responsáveis primeiros e os que melhor sabem e sentem o efeito de cada movimento sobre si mesmos e sobre seu trabalho” (OLIVEIRA, 2004, p. 66, EICP). Nesse âmbito, parece se colocar a busca por textos que possam ser

imediatamente compreendidos no processo de leitura – textos, assim, vinculados ao seu cotidiano.

Observando os textos e os gêneros comuns a cada esfera, observa-se que os textos da esfera do cotidiano são fortemente contextualizados, [...] estão referenciados em conhecimentos partilhados e se organizam em gêneros próprios da vida comum [...] (BRITTO, 2015, p. 70).

Entendemos, assim, mantendo-nos ainda em Britto (2015) e no que já discutimos até aqui nesta seção, que a *leitura*, na EJA de Florianópolis/SC, indicia uma concepção de *ler* como verbo sem complemento – leitura tomada intransitivamente, portanto –, considerando que os estudantes são convocados, durante a consolidação da pesquisa, a ‘ler para a pesquisa’; logo, o foco não incide sobre o objeto da *leitura*, o complemento do verbo ‘ler’, mas sobre a finalidade da *leitura*. Entendemos como necessariamente relevante a problematização acerca de ‘ler o quê?’, imprescindível nesse processo. Nesse caso, quais textos importa serem lidos durante a coleta de dados? Se esse complemento ficar muito efetivamente aberto, se ficar à deriva, a tendência do estudante de procurar um complemento – o ‘o quê – a partir de sua própria cotidianidade parece-nos recorrente, como ilustra a Figura 25.

Temos reiterado, ao longo de nossas discussões, que, em o processo delineando-se desse modo, limita-se substancialmente o percurso entre o não saber e o saber, próprio da *esfera escolar*, porque para o alargamento desse percurso é necessário o trânsito no desconhecido. O complemento do verbo *ler* – ‘ler o quê?’ – precisa justamente transcender esse movimento que parece circunscrito ao cotidiano, extrapolando, pois, as vivências imediatas. Impõe-se, desse modo, a tensão entre os *conceitos cotidianos* e os *conceitos científicos*, e a abstração tem relevância ímpar nesse processo, para que os elementos sejam considerados “[...] fuera de las conexiones reales y concretas dadas” (VYGOTSKI, 1934 [2014], p. 165). A modalidade escrita da língua, como temos argumentado, é intrinsecamente constitutiva desse processo, e por conta disso a *leitura* tem um espaço tão significativo no percurso educativo.

Na contramão do que normalmente se institui nos encaminhamentos escolares, em favor dos quais a *esfera* é responsável

pela seleção dos textos a serem lidos pelos estudantes, na *pesquisa como princípio educativo* tal seleção é feita, como já exposto, pelos próprios educandos, prescindindo-se de endosso docente. Na consolidação da pesquisa, que tem na coleta de dados a etapa mais extensa e, parece-nos, à luz da lógica do campo, a mais importante, os estudantes devem buscar respostas para suas perguntas e, para isso, devem escolher as leituras. Estaria aqui o complemento? ‘Ler’ o que responde à questão de pesquisa? Caso esteja, inquieta-nos a vagueza, sobretudo porque a questão de pesquisa deriva igualmente de decisão discente. A tendência, como temos apontado, é que, em resposta a esse percurso com traços espontaneístas, esses jovens e adultos se mantenham no que já lhes é familiar, portanto necessariamente na proximidade do cotidiano. O *evento* a seguir é outro exemplo que sustenta o que temos sinalizado:

- (91) *Dorval tem consigo uma cópia impressa do verbete ‘vidro’ da enciclopédia Delta Universal; ele explica que a responsável pela biblioteca da escola o ajudou nessa seleção. Além disso, o estudante tem um texto da rede social de negócios LinkedIn, no qual a diretora executiva de uma multinacional fabricante de vidro escreve sobre a empresa – o nome da empresa havia sido visto pelo aluno durante uma de suas buscas na internet. (EICD, mar. 2018. Evento n. 91).*

Do conteúdo de (91) e de correlatos a esse *evento*, inferimos que, quando convocados a selecionar por sua própria conta os textos a serem lidos, os estudantes tendem a fazê-lo sem critérios – porque sem ‘domínio de’ – acerca dos *gêneros do discurso* nos quais se materializam textos potencialmente relevantes para uma pesquisa tal qual aquela que lhes cabe levar a termo. A seleção feita por Dorval, em (91), é exemplo disso. O *interactante* deste estudo seleciona um texto sem compreender suas especificidades: o suporte de onde foi extraído é uma rede social de negócios, e o texto em questão tem finalidades corporativas, considerando constituir apresentação de uma empresa fabricante de vidro, assinada pela diretora executiva da multinacional em questão.

Colocamos no centro de nossa argumentação o que, em certa medida, é já um consenso para diferentes perspectivas pedagógicas, e para isso recorreremos a Kleiman e Moraes (1999), autoras já

mencionadas nesta seção de capítulo, as quais são vinculadas aos Estudos do Letramento, construto teórico que, conforme já abordamos, mantém profundas relações com os Estudos Culturais e, portanto, com a ‘condição pós-moderna’, sobretudo no que respeita à validação dos diferentes escritos e a conseqüente negação de hierarquias tais como ‘alta cultura’ e afins (GRAMSCI, 1968 [1949]). Nesse sentido, as referidas autoras explicitam que a *leitura* não é um processo que se desenvolve espontaneamente nos estudantes, mas, pelo contrário, lhes é exigido um percurso de aprendizagem.

O desenvolvimento da leitura não se dá espontaneamente. É preciso instrumentar o estudante para que aprenda a ler, processo que vai muito além da decifração de palavras e frases, comum na sala de aula: em vez de ler o texto, o aluno o fragmenta em partes, construindo um sentido para cada uma das palavras e frases. Essa leitura fragmentada não permite muitas vezes chegar a entender o significado desse objeto cultural, o texto (KLEIMAN; MORAES, 1999, p. 122).

Britto (2015) atribui à ‘mitificação da leitura’ – a equívocos sobre o que significa ler e sobre as práticas sociais de leitura – aplanamentos acerca das maneiras pelas quais deve ser feita a inserção dos sujeitos na cultura escrita, e estendemos essa análise ao campo deste estudo. Sem que haja, por parte da *esfera escolar*, uma compreensão mais efetiva acerca de como se desenvolvem os processos de *leitura* e de *escritura*, acerca de como os estudantes aprendem a ler e a escrever – e isso implica especificidades de habilitação profissional específica –, parece-nos que a *pesquisa como princípio educativo* no modo como se desenvolve no campo acaba por esvaziar esses processos: lê-se e escreve-se, como se tais verbos fossem intransitivos, e isso evoca novamente o enfoque no cumprimento de etapas tomado como fim em si mesmo. Importa, no entanto, ressaltar que Oliveira (2004, p. 69, grifos do autor, EICP) argumenta em favor da inserção dos estudantes em “práticas letradas significativas”:

Inserir os alunos em **práticas letradas**, portanto, é condição necessária para qualquer avanço nas capacidades de escrita e leitura. Somente imerso

nestas práticas letradas é que o aluno perceberá do que se trata, somente assim perceberá a potência e as potencialidades instrumentais da escrita enquanto tecnologia.

Isso posto, problematizamos o eventual aplanamento em torno do conceito de ‘práticas letradas’ e, mais uma vez, tributamos à superficialidade com que os processos de *leitura* e *escritura* têm tratamento nos documentos que teorizam a *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC o modo como eles são desenvolvidos durante o percurso educativo. Os estudantes leem e escrevem ‘textos’ durante suas pesquisas, sem que, entre outras implicações, sejam diversificados os *gêneros do discurso* com os quais lidam nesse cotidiano escolar, em um quadro em que maior ciência acerca de tais *gêneros* colocar-se-ia seguramente com fecundidade. Defendemos, pois, que a *leitura* importa não em si mesma, mas como “[...] forma de ser e estar na história, de indagá-la e de querer fazê-la, [...] como posicionamento político diante do mundo” (BRITTO, 2015, p. 72). Para tanto, torna-se pertinente, como pontuam – sob a epistemologia em que se inscrevem – Kleiman e Moraes (p. 100-1), que sejam introduzidas “[...] diversas fontes de informação no ensino [...]”, possibilitando, assim, que o educando aprenda a “[...] observar, perceber, comparar, relacionar, construir generalizações, abstrair, falar sobre um assunto, utilizando os textos que circulam na área, segundo os modos legitimados pela área”.

A partir do que se elicia nos *eventos* aqui transcritos e seus congêneres, a ‘inserção em práticas letradas’ prevista por Oliveira (2004, EICP) emerge como tangencial nas ações educativas no campo deste estudo – ou, como já discutimos, quando são pontualmente colocadas em foco, parece-nos que são feitas no endosso à *objetificação dos gêneros do discurso* (GERALDI, 2010). Importa sublinhar que essa questão tem contornos singulares na proposta de ensino via pesquisa na EJA de Florianópolis/SC, considerando que há docentes de diferentes áreas responsabilizando-se por acompanhar e intervir nos processos de *leitura* e de *escritura* discentes, uma intervenção que entendemos dar-se mais efetivamente como ‘*check list*’ de cumprimento de etapa do que propriamente como ciência de endosso ou necessária reorientação.

Quando da entrevista com Natália, a *interactante* se enunciou de modo a suscitar a compreensão de que as especificidades da *leitura* e da *escritura* são de responsabilidade do professor de Língua Portuguesa:

- (92) *Porque a pesquisa é literatura, é:: escrita, então:: era pra ter juntado todos os professores só de Português pra fazer isso. Não de Matemática, que a gente não aprendeu nada, de qualquer coisa, a gente não aprendeu nada, sabe...* (EICN, jun. 2018. Evento n. 92).

Compreendemos que o posicionamento de Natália traz consigo uma problematização em torno das especificidades das áreas do conhecimento, questão com contornos complexos no que se refere à *pesquisa como princípio educativo*, tal qual já discutimos. Em conformidade com orientação de Oliveira (2004, p. 64, EICP) para o campo desta tese, as áreas não devem ser tomadas como fixas no percurso educativo desenvolvido por meio da pesquisa, já que elas são consideradas pelo autor como “[...] recortes provisórios e úteis do conhecimento”. Assim, exclui-se, na origem, o que, em tese, seria da responsabilidade do professor de Língua Portuguesa e, com isso, intervenções nas ações discentes específicas, porque derivadas da formação desse profissional, tais como o estudo da *linguagem* e do texto, este último concebido, à luz de Geraldini (2010, p. 168), como “[...] o melhor lugar da expressão da dialética entre a estabilidade e a instabilidade da língua”.

Em (92) inferimos que Natália considera o professor de Língua Portuguesa como o responsável por ensinar aspectos vinculados à *leitura* e à *escritura*. Considerando tratar-se de processos que permeiam toda a pesquisa, a *interactante* cogita, então, que poderia haver um delineamento no qual só houvesse docentes dessa área. Defendendo, entretanto, tal qual o faz Britto (2012, p. 94), que “[...] o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita fazem parte das atividades de todas as disciplinas [...]”, parece-nos coerente que todos os docentes acompanhem tais processos durante a pesquisa. As especificidades da área em questão estariam relacionadas ao estudo de questões linguísticas: “[...] teorias linguísticas, variação linguística, formas e processos de constituição da língua, língua e valores e a experiência literária. Isso significa tomar a língua como objeto de investigação e análise [...]” (BRITTO, 2012, p. 94-5). Abordagens tais não têm espaço no campo justamente por conta de a organização desse mesmo campo se dar por meio da *pesquisa como princípio educativo*, a qual, conforme já expusemos largamente, prescinde de conteúdos determinados *a priori* (OLIVEIRA, 2004, EICP).

Demo (2015a, p. 161, EICP), nas suas proposições em torno da educação pela pesquisa na escola, advoga em favor de uma organização pedagógica que se dê pela problematização, de modo que as diferentes áreas convirjam para a sua tratativa, considerando que, segundo o autor, “[...] todo problema importante é interdisciplinar, o que recomenda ser abordado de vários lados disciplinares, agregando forças de vários docentes ao mesmo tempo”. Vemos, assim, nesse posicionamento, uma menção efetiva à responsabilidade docente ao longo do percurso da pesquisa. Tendo já sido desenvolvida, entretanto, uma extensa discussão ao longo desta tese sobre os papéis docentes e discentes na proposta da *pesquisa como princípio educativo* da EJA de Florianópolis/SC, essa alusão ao referido autor importa para que coloquemos enfoque em um *evento* no qual se historia a intervenção docente no que temos abordado nesta seção de capítulo, a busca de dados na internet e, mais especificamente, o processo de *leitura* durante a etapa de coleta de dados.

- (93) *Informa-se aos estudantes que a rede de internet da escola encontra-se indisponível em razão de algum problema técnico, e que eles devem, então, recorrer a materiais físicos na biblioteca. São entregues para alguns estudantes textos impressos pelos representantes da esfera – Laís recebe um texto informativo sobre a Síria do site Brasil Escola, da plataforma Uol, e outro sobre a guerra civil no país, do site História do Mundo. Durante a leitura do material, a interactante depara-se com números romanos e me pergunta “o que significa ‘século XX’”. Explico a ela como se organiza a História, o que é um século, e qual é a lógica dos anos que compreendem um século. A estudante fica aparentemente satisfeita com a explicação, e comenta que “é bom pesquisar, pois assim vai aprendendo estas coisas”. (EICL, mar. 2018. Evento n. 93).*

O conteúdo de (93) convoca-nos a colocar sob escrutínio outro movimento realizado no campo de estudo, constituído pela colaboração docente na etapa de coleta de dados. Até aqui nesta seção, nosso foco recaiu sobre o processo no qual os estudantes selecionam por sua própria conta o material para *leitura*, mas a partir do *evento* em menção

infe-re-se que a *esfera*, a qual, em tese, carrega consigo a responsabilidade, como temos reiterado, de promover o movimento entre o não saber e o saber, incide pontualmente na seleção de textos para *leitura* discente. Ainda que o referido *evento* trate de uma situação isolada, quando o acesso à internet esteve limitado aos estudantes em razão de um problema técnico, consideramos pertinente colocar luz sobre o que é disponibilizado a alguns deles.

Como se narra em (93), Laís recebe dois materiais cujas fontes são *sites* que contêm textos que poderíamos classificar como de ‘vulgarização científica’, entendendo que, apesar de serem constituídos de conteúdos vinculados à *esfera científica*, são simplificados – no que se refere à sua estrutura e organização (com base em BRITTO, 2012) –, objetivando uma compreensão mais imediata por parte do leitor. Diante disso, importa problematizar que, quando a *esfera* disponibiliza os textos para os estudantes, parece também o fazer à luz do cotidiano. Nossa inferência quanto à razão desse delineamento deriva do formato assumido por essa *esfera*: em havendo um processo, como já evidenciamos anteriormente, no qual os docentes são convocados a circular no atendimento aos estudantes em suas diferentes pesquisas, sem que tenham um tempo mais estendido de interlocução com os educandos, talvez optem pela seleção de textos de cuja compreensão leitora esses estudantes, em tese, possam dar conta sozinhos, sem intervenção docente. Em procedendo, porém, essa inferência da *esfera*, urge um novo escrutínio com base em (93): apesar de Laís receber textos de conteúdo informativo, cuja configuração composicional sugere ‘vulgarização científica’, a *interactante* depara-se com conceitos dos quais não se apropriou, de maneira que sua *leitura*, contrariando expectativas da *esfera*, não prescinde da interlocução com o ‘outro mais experiente’, a cooperação sistemática entre estudante e professor (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Parece-nos que se coloca um obstáculo, assim, para que Laís possa compreender o conteúdo dos textos mencionados em (93) e, de modo geral, o seu tema de pesquisa, ‘guerra na Síria’, sem que entenda a própria organização temporal da História. Entendemos pertinente evocar Saviani (2013a [1991], p. 123), para quem os “[...] conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente”. Inferimos, entretanto, que, apesar da explicação dada à estudante e de sua postura assertiva durante o *evento* em menção, a pontualidade com que foi dado o tratamento ao conceito

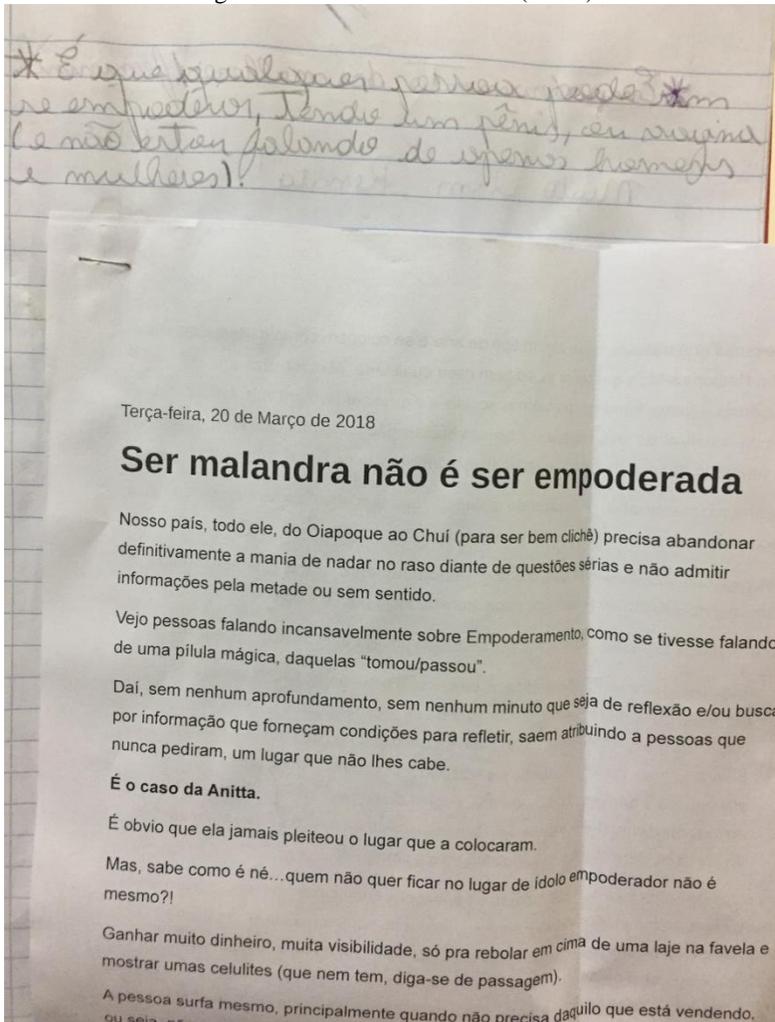
de ‘tempo histórico’ ou de ‘números romanos’ limita, em grande medida, uma efetiva apropriação conceitual. Tal movimento – de formação de conceitos – será o foco da seção subsequente a esta, no entanto já antecipamos o que registra Vygotski (2014 [1934], p. 169) sobre o surgimento dos conceitos:

El concepto surge cuando una serie de atributos que han sido abstraídos se sintetizan de nuevo y cuando la síntesis abstracta conseguida de ese modo se convierte en la forma fundamental del pensamiento, a través de la cual el niño percibe y atribuye sentido a la realidad que le rodea.

Fundamentando-nos nessa perspectiva vygotskiana, consideramos que, para uma apropriação conceitual se efetivar, é demandada uma organização sistemática no percurso educativo – eis a necessária continuidade, no processo escolar, sobre a qual já discorremos nesta tese. Em (93), está registrado o enunciado elogioso de Laís em torno da pesquisa, de maneira que a estudante parece considerar que esse processo possibilitou que ela tivesse contato com os conceitos em questão, como os ‘números romanos’, entretanto parece certo que, diferentemente do que é apontado por ela – “é bom pesquisar, pois assim vai aprendendo estas coisas” –, neste caso, não é da pesquisa em si, ou da *leitura* do texto em si, que deriva tal ‘aprendizagem’ (as aspas se justificam por inferirmos que não houve formação de conceitos de fato), mas da interlocução docente, ainda que bastante pontual e, por isso, inequivocamente aplanada.

Outro exemplo do que temos discutido está na Figura 26 a seguir, que traz o registro fotográfico do caderno de Natália, no qual a estudante afixou o texto que lhe foi entregue por um dos representantes da *esfera* para sua pesquisa sobre ‘empoderamento’:

Figura 26 – Caderno de Natália (EICN)



Fonte: Geração de dados da autora

O texto que aparece na Figura 26, apesar de materializado no gênero do discurso ‘coluna de opinião’, apresenta o uso de linguagem coloquial, com a presença de gírias, e isso provavelmente se dê por conta não só do seu meio de circulação, mas também pelo próprio

conteúdo, voltado, ao que parece, ao público jovem. Intitulado “Ser malandra não é ser empoderada⁴⁰”, o artigo é assinado por uma autora que se identifica como arquiteta e ativista feminista negra, a qual problematiza aspectos relacionados à postura de uma cantora brasileira. Não é nossa pretensão focalizar o texto em si; o que importa é, na relação com o que já discutimos à luz da Figura 26 anterior, sinalizar como o campo deste estudo parece se organizar de maneira que circunscreve a *leitura* discente a textos que se aproximam da linguagem cotidiana, distanciando-se do que, na ótica de Duarte (2018, p. 72), é o objetivo específico da escola: lidar com os conhecimentos “[...] que superam, por incorporação, o senso comum, o saber cotidiano, isto é, [...] as ciências naturais e sociais, as artes e a filosofia em suas manifestações mais ricas e desenvolvidas”.

O que temos colocado sob escrutínio, assim, não é a estrutura dos textos em si, de modo isolado – discordamos de um posicionamento que exclui na origem a abordagem de textos na *esfera escolar* nos quais se utilize a linguagem coloquial ou de textos que se delineiem pela ‘vulgarização científica’. É justamente a circunscrição a esses textos o que problematizamos, considerando que os estudantes, ao serem convocados a coletar dados, o farão à luz da experiência mais imediata; oportunizar-se-iam, assim, outros tipos de *leitura* caso a *esfera* instigasse/facultasse os/aos estudantes a terem acesso a *gêneros do discurso* com configurações outras, para além dos usos do cotidiano discente. Importa sublinharmos nossa ciência acerca dos custos desse movimento, já que ele implicaria um tempo maior de interlocução entre docentes e estudantes, objetivando que haja, de fato, no processo de *leitura*, “construção de significados, mudanças de significados, atribuição de sentidos [...]” (GERALDI, 2010, p. 112).

Por fim, reportamo-nos a Duarte (2016a, p. 140), que traz uma contribuição bastante pertinente em relação ao que focalizamos ao longo desta seção de tese:

É importante não se esquecer a distinção entre informações e conhecimento. Aquelas fazem parte deste, mas este não se reduz a elas. O conhecimento organiza-se em sistemas

⁴⁰ Disponível em: <http://www.justificando.com/2018/03/20/ser-malandra-nao-e-ser-empoderada/>. Acesso em: 10.12.2018.

conceituais cujo domínio é adquirido por meio de processos que só raramente acontecem na vida cotidiana. Cabe à escola a produção deliberada desses processos e a condução dos alunos pelas sendas do saber sistematizado. Somente assim as pessoas estarão em condições de se apropriar constantemente do conhecimento, disponível em qualquer tipo de fonte.

Eis, pois, o foco da seção final deste capítulo, o último de análise desta tese: os conhecimentos dos quais se apropriam os estudantes da EJA de Florianópolis/SC por meio da *pesquisa como princípio educativo*.

4.3 A apropriação conceitual por meio da *pesquisa como princípio educativo*: enfoque na modalidade escrita da língua como semiose fundante para a formação humana

Nesta última seção de análise, voltamo-nos a uma questão fundamental em relação ao percurso sobre o qual temos nos debruçado. Considerando que as diferentes perspectivas educacionais com as quais vimos lidando ao longo deste estudo – com exceção daquelas que se vinculam a quadros teóricos que denegam a *episteme* – têm implicadas, em suas discussões, a apropriação de conhecimento na *esfera escolar*, importa focalizar, assim, como se dá essa mesma apropriação no campo da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC.

Com o intuito, então, de compreender tal apropriação por parte dos estudantes em se tratando dos diferentes conceitos enredados em suas pesquisas, focalizamos, nesta seção, entre outros aspectos, o processo de *escritura* discente, considerando que é nele – assim como na oralidade – que o pensamento dos estudantes se realiza (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]). Inferimos, a partir dos *eventos* e dos registros fotográficos dos ‘cadernos de pesquisa’ constitutivos desses *eventos*, que, em sendo os responsáveis pelo percurso a ser desenvolvido – o qual tem como um dos principais objetivos, conforme temos problematizado em nossas análises, a conclusão de etapas –, os estudantes encontram possibilidades de êxito nessa proposta, êxito aqui entendido como a finalização da pesquisa, o que se consolida na apresentação dela ao coletivo. Assim, em não havendo um acompanhamento paulatino e progressivo do percurso dos estudantes por parte da *esfera*, as leituras, muitas vezes, passam ao largo da

compreensão discente, como já expusemos neste capítulo, e tais estudantes parecem ter como mote avançar no etapismo que lhes é requerido.

Isso posto, na primeira das subseções que compõem esta seção secundária, faremos sublinhar em uma característica encontrada no campo e tangente à *escritura*: a cópia, de que se valem os estudantes quando da sua interação com os textos selecionados na coleta de dados. Na sequência, focalizaremos os *eventos* dos quais emergem compreensões discentes em torno dos conteúdos implicados nas temáticas das pesquisas, para, finalmente, discutir, ainda que com brevidade, o referendo dado [ou não] pela *esfera* ao percurso empreendido pelos estudantes, requisito para finalização de um período letivo.

4.3.1 A relação *leitura-escritura* no campo desta tese: isomorfia entre cópia e pesquisa?

Tendo discutido *eventos* dos quais derivam inferências acerca do percurso empreendido na seleção dos textos a serem lidos pelos estudantes durante suas pesquisas, parece-nos que os resultados dessa interação sujeito-objeto de conhecimento, com ocasionais intervenções docentes, marcam um processo de dispersão do movimento esperado dentro da *esfera escolar*, a já insistentemente mencionada transição entre o não saber e o saber, a qual requer apropriação conceitual. Desse modo, os estudantes, para darem sequência às etapas de pesquisa que lhes são requeridas, afiliam-se a um itinerário cujo protagonismo de percurso é por eles compreendido como de sua própria responsabilidade e, posto isso, assumem, quase que solitariamente, os encargos de concluir o etapismo proposto. Sob essa lógica, na fase da coleta de dados, aquela de maior duração na pesquisa, emerge a dinâmica adotada por grande parte do grupo discente para dar conta das ações de que se veem incumbidos: a cópia dos textos selecionados torna-se, pois, parte constitutiva da *pesquisa como princípio educativo* no campo deste estudo, consagrando uma relação muito específica, porque inquietadora, entre *leitura* e *escritura*.

Importa, inicialmente, sublinhar que, nas considerações de Oliveira (2004, p. 48, grifo do autor, EICP), há a crítica ao que denomina “[...] ‘pesquizinha escolar’ (assim, com ‘z’, para caricaturar aquilo que tradicionalmente é chamado de pesquisa na escola), e que é

outro nome para *cópia* [...]” – parece, assim, que esse autor busca, em suas proposições acerca da *pesquisa como princípio educativo*, afastar-se do que já é, em algumas ambientações escolares, aplicado nas salas de aula, a pesquisa como uma estratégia metodológica, e sua explicação se baseia justamente na crítica à recorrência da cópia. Com o fito de evitá-la no percurso que propõe ao campo de nosso estudo, Oliveira (2004, EICP) defende, conforme já apontamos no segundo capítulo desta tese, que a problemática da pesquisa seja tomada como ‘a unidade de trabalho’. Colocamos, entretanto, sob escrutínio a aparente superficialidade com que tal discussão é empreendida, de modo que há poucas possibilidades de ressignificação metodológica com vistas a elaborar caminhos que se desviem do que se observa no campo: a relação entre *leitura* e *escritura* estabelecida sob as bases da cópia, como parte constitutiva da etapa de coleta de dados de pesquisa, ou, talvez mais do que isso, como isomórfica à pesquisa.

Em sua abordagem sobre a questão da cópia, Demo (2000, p. 89, EICP) avalia constituir ela uma resposta discente à configuração *tradicional* da escola, instituição que, de acordo com esse autor, ao dar tamanha relevância às aulas e às provas, “[...] pratica e impõe a cópia dos outros. O aluno, coagido, responde na mesma moeda: decora e cola”. A *pesquisa como princípio educativo* significaria, destarte, o distanciamento dessa lógica, devendo “[...] ser assumida como método fundamental” (DEMO, 2000, p. 89, EICP). O autor, na menção à ‘cola’ – tipificação que reputamos do escopo da cópia – concorre para a crítica a comportamentos tais, ainda que confira a ela uma interpretação de duplicidade, cujo segundo vértice, em nossa compreensão e nos limites do campo desta tese, seria uma superestima questionável do ‘copiar’: fazê-lo como resistência, tal qual a citação a seguir, constituiria, em si mesmo, um protagonismo discente de outra ordem, que entendemos não ser afeto ao mencionado campo. Eis o autor:

A cola [...] contém típica duplicidade, como todo fenômeno político. Signo da mediocridade, é, ao mesmo tempo, reprodução reles, plágio, roubo. Mas pode revelar a criatividade do aluno em fugir da coação. [...] Na cola pode emergir algo da contra-ideologia, enquanto demonstração da capacidade de reação por parte do oprimido, e que passa pela pesquisa (DEMO, 2000, p. 89, EICP).

No que, então, entendemos ser uma afirmação controversa, esse estudioso sugere que, em sendo a pesquisa imprescindível para a cola, aquela deve se tornar o método. Chega-se, entretanto, a um paradoxo, considerando que, no campo deste estudo, a pesquisa se desenvolve como uma metodologia, entretanto, a cópia – seguramente uma espécie de ‘cola’ nesse âmbito, dado fazer-se uma cópia, sob vários aspectos, escamoteada – ainda assim é parte constitutiva dela. Do mesmo modo que se dá nas ações pedagógicas da *escola tradicional*, a cópia também nesse campo parece sinalizar fragilidade na compreensão discente em torno dos conteúdos relacionados à pesquisa; a cópia, então, é alternativa, tal qual a ‘cola’, encontrada pelos estudantes para dar conta do etapismo a que se veem submetidos. O *evento* a seguir ancora este nosso argumento:

- (94) *Dorval escreve a partir do texto impresso que tem em mãos, copiando trechos dele; solicita, então, que um docente revise seu texto. Afirma-se ao estudante que “o que ele fez foi cópia, e que precisa fazer o resumo do texto, pois desse modo perderam-se partes muito importantes, que ficaram fora”. O representante da esfera que procede a essa orientação fala que, caso Dorval não tenha entendido o texto, “precisa ler de novo e de novo até entender, pois só assim ele adquirirá conhecimento, sem adiantar que copie partes”. (EICD, mar. 2018. Evento n. 94).*

O espontaneísmo, que, aqui, tributamos de base subjetivista, a partir do qual é compreendido o processo de *leitura*, questão que já foi foco de nossas discussões, reitera-se em (94), de modo que a *esfera* parece ancorar-se na perspectiva naturalizante de que ‘quanto mais se lê, mais se entende o que se lê’. Minimiza-se, pois, a dimensão social da linguagem, tanto quanto a compreensão teórica de que *leitura* se faz “[...] em função da manipulação de sistemas específicos de referência e de interpretação, sistemas constituídos histórica e socialmente [...]” (BRITTO, 2015, p. 80).

Prosseguindo na análise de (94), importa mencionar que, no terceiro capítulo desta tese, colocamos sob escrutínio *eventos* que faziam suscitar uma instrumentalização discente para o primeiro ciclo de pesquisas que iniciaria no começo do ano letivo. Problemizamos,

naquele capítulo, entre outros aspectos, a *objetificação* dos *gêneros do discurso*, com ênfase no ‘resumo’, bem como o aligeiramento com que se deu a ação de formular um resumo em conjunto. A partir de (94) e de outros *eventos* congêneres, compreendemos que tal instrumentalização, dado o modo como se delineou, incidiu parcamente na compreensão dos estudantes acerca da produção do texto no referido *gênero do discurso*. Há, em nosso entendimento, a combinação de dois ingredientes para o que se registra em (94): (i) primeiramente, os processos de seleção e de *leitura* de textos empreendidos por Dorval sem uma orientação efetiva por parte da *esfera*, o que já problematizamos anteriormente, acrescentada (ii) a exigência da *escritura* de um resumo sem que o *interactante* tenha necessariamente se apropriado desse *gênero do discurso*. Eis a saída encontrada por Dorval, a cópia de trechos dos textos lidos. Tal cópia é justificadamente contestada pela *esfera*, como documentamos em (94), contestação cujos critérios, porém, transcendem o ‘ter havido cópia’, para argumentar que partes importantes dos textos objetos de estudo foram suprimidas pelo estudante. Na Figura 27 a seguir encontra-se o registro fotográfico da versão inicial do texto de Dorval, mencionado no referido *evento*:

O registro escrito de Dorval ilustra o que expusemos até aqui nesta seção: o *interactante* deste estudo, ao lidar com textos de cujo conteúdo não se apropriou, encontra obstáculos para fazer um resumo, e o que contém a Figura 27 é uma espécie de montagem, de agrupamento de informações, sem que haja uma organização mais efetiva em torno da tessitura textual. A fragmentação constitutiva do referido texto indicia desconhecimento de importantes noções de *escritura*, como ‘paragrafação’, ‘paráfrase’, ‘coerência’, ‘coesão’ e congêneres (com base em KOCH, 2003; 2004), ou ainda ‘condições de produção de um texto’ e afins (GERALDI, 1997), bem como ‘acentuação’, ‘pontuação’ e regramentos correlatos requeridos pela ‘norma culta’ (com base em FARACO, 2008), o que nos parece flagrantemente inferível nessa Figura 27. Trata-se de apropriações conceituais para fins de prática social de uso da escrita (CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017) que se colocam como um vir-a-ser na formação de Dorval, devir cuja consolidação exigiria uma atuação de excelência continuada e consequente por parte de um profissional de Língua Portuguesa em interação com esse estudante. Em não havendo uma intervenção docente dessa natureza, a orientação da *esfera* beira ao espontaneísmo porque se coloca inteiramente no âmbito dos *conceitos cotidianos* (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Nossa explicação para tal textualização de Dorval é, pois, a ausência de uma interlocução docente mais efetiva em se tratando da formação para a *escritura*. Em convergência com nosso argumento acerca do foco discente no cumprimento de um etapismo que se justifica em si e por si mesmo, em detrimento do propósito de enunciar-se para um eventual leitor previsto no auditório social médio em prospecção (VOLÓCHINOV, 2017 [1929]), o estudante não se constitui como autor de fato (com base em BRITTO, 1997).

Por entendermos que essa é uma discussão já amplamente realizada há algumas décadas na Linguística Aplicada, não nos deteremos em apresentar as ‘condições de produção de texto’ propostas por Geraldi (1997) – ao que fizemos remissão anteriormente –, importando somente retomar a relevância de uma dessas condições, ‘ter para quem dizer o que se diz’: para constituir-se como autor, importa que o sujeito tenha um interlocutor, o que deriva de Bakhtin (2011 [1952-53]). Em nosso campo de estudo, no qual os textos ficam dispostos nos ‘cadernos de pesquisa’, os interlocutores que lidam com esses registros são os professores. A própria noção de ‘coerência textual’, assim, tende a ficar circunscrita ao “[...] que se pretende dizer e

de como se pretende interagir com o interlocutor. Isso equivale dizer que a coerência do texto é: *linguística*, mas é, também, *contextual, extralinguística, pragmática* [...]” (ANTUNES, 2005, p. 176, grifos da autora). Vinculada à Linguística Textual, Antunes (2005, p. 176-7) chama atenção, no que se refere à *escritura* de textos, para a interação que se estabelece por meio deles, sublinhando, assim, sua dimensão social, para além da Linguística tomada na imanência objetivista, e o fazendo sob a égide de toda uma escola de teorizações semânticas, pragmáticas e linguístico-textuais amplamente conhecida hoje⁴¹:

[...] não é a língua que comanda totalmente nossas atuações verbais. Pelo contrário, a decisão última, em qualquer texto, sobre o que dizer e como fazê-lo, é sempre dos interlocutores, conforme seus interesses interacionais em cada circunstância. [...] Não existe, portanto, uma coerência absoluta, pura, idealizada, definida fora de qualquer situação.

Volóchinov (2017 [1929]), numa filiação distinta desta, aponta que é a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo que determinam a estrutura dos enunciados. Esse filósofo da linguagem, num excerto já bastante difundido em razão de sua relevância, assim se enuncia acerca deste tema:

Em sua essência, *a palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente *o produto das inter-relações do falante com o ouvinte*. Toda palavra serve de expressão ao “um” em relação ao “outro”. Na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga o eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor. A palavra é o território comum entre o falante e o interlocutor (VOLÓCHINOV, 2017 [1929], p. 205, grifos do autor).

⁴¹ Do que são exemplos Charolles (1978); Beaugrande e Dressler (1985); Grice (1985), dentre outros.

Essa nossa sublinha nas ‘condições de produção’ decorre da ampla compreensão hoje, no campo da *educação em linguagem*, de que a *escritura* precisa orientar-se pela/para a interação social (com base em VOLÓCHINOV, 2017 [1929]; GERALDI, 1997). A essa sublinha, no entanto, importa a salvaguarda de que a apropriação da escrita – foco desta tese – implica também, e com igual relevância, o domínio conceitual tanto do que será veiculado na *escritura*, o ‘conteúdo composicional’ – nesse caso questões afetas à problemática de pesquisa discente –, quanto da forma sob a qual esse conteúdo será textualizado, o ‘estilo’⁴² (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]). Logo, para que Dorval, no *evento* do qual a Figura 27 é parte, protagonizasse a *escritura* autorregulando sua conduta – porque tendo aprendido com a/na relação *leitura/escritura* –, quer no que respeita às ‘condições de produção’, quer no que respeita ao ‘conteúdo composicional’, quer no que respeita à forma – aqui compreendida sob o conceito bakhtiniano mais amplo de ‘estilo’ –, teria de ter havido uma consistente, consequente e continuada relação com um interlocutor metacognitivamente mais experiente, tanto na problemática de pesquisa, quanto nas lides com a *leitura* e a *escritura* em Língua Portuguesa – não o idioma, dominado por todos os falantes, mas a disciplina escolar –, o que não ocorreu. E ainda: não nos parece ser corriqueiro que um mesmo profissional reúna tal experiência metacognitiva em ambos os campos mencionados. Também aqui, possivelmente, uma explicação fecunda para o espontaneísmo na orientação da *escritura* de Dorval e na *escritura* em si mesma.

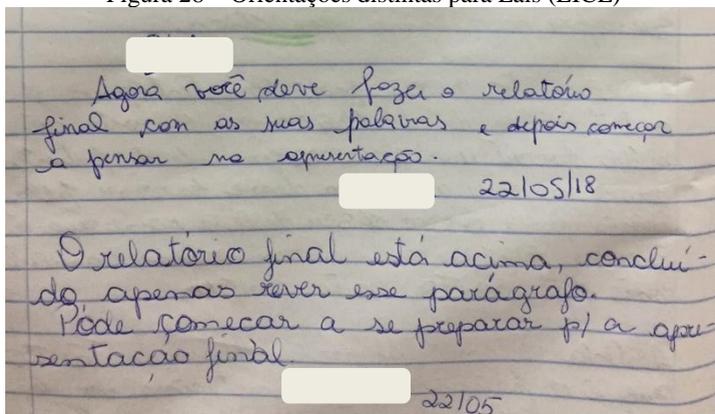
Entendemos, pois, que, por conta da coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos que concorrem na/para a proposta da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, dá-se, como temos sustentado, a *reificação* do ‘fazer pesquisa’. Os resultados disso, defendemos, estão relacionados também à postura dos representantes da *esfera* diante da *escritura* discente. Em parecendo haver um acordo tácito de prevalência do ‘cumprir etapas’, a *esfera* se organiza de maneira que o ‘conteúdo composicional’, bem como a forma que compõe o ‘estilo’ são secundarizados, não há neles intervenção docente. E, se considerarmos que as ‘condições de produção’ tem também o etapismo como base – a apresentação da pesquisa –, a interação constitutiva da *linguagem*, então, tangencia-se.

⁴² Geraldi (1997) contempla também ambos na discussão aqui em remissão: o ‘ter o que dizer’ e as ‘estratégias de dizer’.

Assim, colocando sob escrutínio o texto de Dorval documentado na Figura 27, em consonância com Britto (1997, p. 161), compreendemo-lo como um “[...] pseudotexto, em que o autor se anula e se nega”. A resposta docente a isso, como no *evento* (94), sugere uma compreensão espontaneísta de *leitura*, denegando o papel do interlocutor mais experiente na *esfera escolar*: “[...] o professor se constitui na interlocução privilegiada de seus alunos” (BRITTO, 1997, p. 162).

É relevante explicitar que nossos apontamentos acerca das intervenções por parte da *esfera* estão diretamente relacionados ao que já discutimos exaustivamente nesta tese: a exigência de haver continuidade no processo escolar. Desse modo, entendemos que há, em relação à *escritura* discente, um acompanhamento, tendo em vista que o estudante depende da aprovação docente para o cumprimento de etapas de pesquisa; logo, a problematização que levamos a termo não é respectiva a haver/não haver esse acompanhamento, ela incide sobre como esse acompanhamento, em havendo, se dá. Diferentes representantes da *esfera* lidam pontualmente com os textos dos estudantes, justamente em razão do delineamento da proposta educativa do campo. Há, em nossa análise, um acompanhamento ocasional, de modo que a referida continuidade, tão relevante para o processo de aprendizagem, parece afetada. A Figura 28 a seguir contém registro fotográfico do ‘caderno de pesquisa’ de Laís e ilustra a natureza do acompanhamento aqui em menção:

Figura 28 – Orientações distintas para Laís (EICL)



Fonte: Geração de dados da autora

Nesta Figura 28 consta excerto documental respectivo a duas devolutivas protagonizadas por dois diferentes docentes para um mesmo texto, cada qual respectiva a uma grafia diferente. Trata-se de distintas orientações em relação a uma mesma questão: solicita-se à Laís produção do ‘relatório final’ – o ‘texto autoral’ ao qual faremos menção mais adiante nesta subsecção –, no entanto, no mesmo dia letivo, outro representante da *esfera* referenda esse relatório como já concluído. A partir da Figura em menção, torna-se premente, na relação com o que temos discutido, a problematização em torno da ruptura estabelecida no que se refere a uma ação consequente e contínua por parte da *esfera escolar*. Britto (2012, p. 59) argumenta que essa é a distinção entre o modo como se aprende na escola e fora dela: “Uma das diferenças essenciais da aprendizagem em ambiente escolar de outros ambientes [...] está no fato de aquela se fazer de forma estruturada, sistemática, com objetivos e métodos definidos”. Vê-se, ainda, na mencionada Figura, a ênfase dada ao cumprimento de etapas: os apontamentos feitos à *interactante* deste estudo são da ordem da conclusão dessas mesmas etapas – deve produzir o ‘relatório final’ para passar à etapa da apresentação.

Retomando, pois, as análises em torno do texto produzido por Dorval, documentado na Figura 29, apresentamos a seguir o registro da versão final desse mesmo texto, após as orientações por parte da *esfera*:

Figura 29 – Texto escrito por Dorval 2 (EICD)

Como surgiu o vidro e onde

- O vidro foi uma **descoberta** surpreendente do Homem NA HISTÓRIA NO ANO 4000 QUATRO MIL ANTES DE CRISTO, NAS **NECRÓPOLES EGÍPCIAS**.
- OS ROMANOS COMEÇARAM A UTILIZAR. JOEIRO E MOLDES DE FABRICAÇÃO DO VIDRO, O QUE POSSIBILITOU A PRODUÇÃO EM SÉRIE,
- APÓS UM INCÊNDIO POR ISSO, A INDÚSTRIA DE VIDRO FOI TRANSFERIDA PARA MURANO, UMA ILHA PRÓXIMA DE VENEZA.
- AS VIDRARIAS QUE PRODUZIDAS EM MURANO ERAM DE DIVERSAS CORES DE VIDRO.
- A FORMA DE SEUS CRISTAIS E ESPELHO PERDURAM ATÉ HOJE.
- ATÉ 1900 A PRODUÇÃO DESSA MATÉRIA AINDA ERA CONSIDERADA UMA ARTE QUASE SECRETA.
- PORÉM, SÓ NO FINAL DO SÉCULO ^{XVIII} FOI QUE A INDÚSTRIA PROSPEROU E ALEAÇOU UM CRAVO DE PERFEIÇÃO.
- A INDÚSTRIA MODERNA DE VIDRO SURTIU COM A REVOLUÇÃO INDUSTRIAL E A MECANIZAÇÃO DOS PROCESSOS.
- EM 19952, NA INGLATERRA A INDÚSTRIA **PILKINGTON** DESENVOLVEU PROCESSO PARA A PRODUÇÃO DO VIDRO, "KONT" COMEÇADO TAMBÉM COMO CRISTAL.

2/10/03
20103

WWW OFICINA 44.COM.BR

Fonte: Geração de dados da autora

Inferimos, ao comparar esta Figura 29 à Figura 27 anterior, que houve uma ressignificação do texto do estudante. O que chama atenção,

no entanto, é a forma assumida pelo *interactante* na versão final de seu texto. Como se pode ver na Figura 29 – e a inserção de travessões antes do início de cada trecho parece marcar isso –, há a assunção de uma organização textual por tópicos, uma espécie de lista de informações sobre a ‘origem do vidro’. Numa análise mais cuidadosa, é possível identificar, entretanto, desacertos relacionados à tessitura textual – fazemos novamente menção a Antunes (2005, p. 178), autora que propõe uma relação que nos é pertinente para as reflexões acerca da *escritura* de Dorval:

Vale lembrar ainda que a continuidade e a unidade textuais [...] não se justificam por si mesmas. Elas são decorrência do próprio aparato cognitivo com que processamos as informações e as estocamos em nossa memória. De fato, conhecemos coisas e agrupamos em blocos congruentes [...]. [...] Essa determinação cognitiva vai refletir-se, conseqüentemente, na arrumação também coesa (e não aleatória) das unidades com que construímos nossos textos [...].

Isso posto, em não havendo se apropriado do conteúdo do texto objeto de sua *leitura*, tanto quanto provavelmente não tendo se apropriado, ao longo de sua formação escolar – o que inclui o período letivo em tela –, dos conceitos atinentes à *escritura* que anteriormente mencionamos – e lidamos com essa apropriação sempre no movimento da prática social para a metacognição, com retorno à prática social (CERUTTI-RIZZATTI, CHRAIM, 2017) –, torna-se difícil, para Dorval, a produção de um resumo, ainda que seja feito por meio de tópicos. Outra questão é importante aqui: ainda que reconheçamos resignificação entre o conteúdo das Figuras 27 e 29, a compreendemos como uma resignificação ainda periférica. É ainda embrionário um movimento efetivo entre o não saber e o saber: não saber o conteúdo do objeto de pesquisa e não saber como textualizá-lo *versus* passar a saber o conteúdo objeto de pesquisa e passar a saber como textualizá-lo. Estamos cientes de que esse movimento é gradativo, incluindo saltos, e requer idas e vindas em espiral (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2014 [1934]). Nossa inquietude decorre de entendermos que, no caso dos *interactantes* deste estudo, considerado o *cronotopo* dos *eventos*, esse movimento nos pareceu substancialmente abreviado, senão completamente elidido.

Chama atenção, também, na Figura 29, o ‘visto’ registrado por representante da *esfera*, o que significa que o texto do estudante foi ‘aprovado’, constituindo-se como a versão final de seu resumo; logo, cumpriu-se a etapa requerida. Atribuímos essa aprovação docente ao que temos insistentemente reiterado: em havendo um tempo limitado para as interações individuais entre professores e estudantes, e priorizando-se a conclusão da etapa em si mesma, elide-se o cuidadoso trabalho que geralmente é requerido, ou deveria ser (com base em GERALDI, 1997), na *esfera escolar* com os textos discentes. Tanto quanto se elide o também necessário e cuidadoso trabalho com a apropriação de objetos culturais historiados (com base em DUARTE, 2013).

Dando continuidade a essa discussão, apresentamos a seguir outro *evento* que concorre para a argumentação em curso:

- (95) *Laís apanha seu ‘caderno de pesquisa’ e retoma textos entregues pelos professores na semana anterior. Um representante da esfera questiona se ela produzirá o resumo desses textos, e a resposta é afirmativa. Outro representante se aproxima logo depois e diz a ela que deve “resumir as informações do texto com as suas palavras – para isso, primeiro deve ler e circular as palavras importantes”; “não é fácil, exige a prática”.*

Em outro momento da mesma noite, um terceiro representante da esfera senta-se ao lado de Laís, e a estudante conta o que havia lhe sido dito anteriormente; esse outro representante afirma, então, que “não é preciso circular palavras, mas sublinhar aquilo que é importante no texto, e depois passar para a folha do caderno”. A estudante responde que “agora entendeu o que deve ser feito”.

Mais para o final da noite, um quarto representante da esfera observa o caderno de Laís e pergunta de que modo ela está fazendo o resumo. A estudante responde que está lendo, “fazendo algumas coisas e resumindo”. O docente afirma que os alunos têm produzido os

resumos, mas sem prestar atenção no que estão escrevendo, e é importante que ela “esteja ciente do que está registrando no caderno”.

Laís, então, passa a trabalhar em um único resumo reunindo os dois textos que tinha em mãos, e este quarto representante da esfera retorna a interagir com ela no encerramento da noite e, enquanto lê o registro da estudante no caderno, Laís se despede e vai embora. O docente, voltando-se a mim, afirma que, na verdade, havia a tentativa de resumo de somente um dos textos, mas que não estava claro – Laís apresenta impropriedades de textualização no gênero do discurso em tela. (EICL, abr. 2018. Evento n. 95, ênfases em negrito nossas nas transcrições de fala).

O *evento* (95) suscita uma inquietude no que se refere ao acompanhamento, por parte da *esfera*, do percurso de pesquisa de Laís. Distintos representantes dessa *esfera*, em um mesmo dia letivo, orientam a estudante de modos divergentes. Fazendo alusão à discussão já empreendida nesta tese sobre o planejamento pedagógico no processo educativo, entendemos que se torna custoso para os estudantes um processo sob tais contornos. Na ótica de Oliveira (2004, p. 70, EICP), “O sucesso de uma proposta de ensino depende fundamentalmente da forma como o trabalho didático é sistemicamente organizado” – considerando, pois, que esse autor é a principal referência documental para o delineamento da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, inferimos que, ainda que seja sublinhada a relevância de uma ação didática consequente e organizada, a tratativa teórica aplanada com que se dá tal discussão faz refletir-se no arranjo da *esfera*. Assim, o *evento* (95) é exemplo disso: parece-nos que os representantes dessa *esfera* lidam com aportes teóricos difusos, o que inviabiliza uma organização pedagógica consistente.

Entendendo que o percurso analítico que empreendemos até aqui abarca outros aspectos que poderiam ser problematizados ainda em relação ao *evento* (95), como é o caso das diferentes orientações sobre como deve ser feito o resumo, prosseguimos em nossas discussões, e, para isso, apresentamos a seguir a Figura 30, na qual há o registro fotográfico do resumo de Laís:

Figura 30 – Texto de Laís (EICL)

como é a vida na Síria? 1
 A Síria está no oriente médio, formada
 por desertos e pela mar do mediterrâneo sem fim.
 Eles têm petróleo e gás. A Síria faz fronteira
 com a Turquia, a Síria, o Iraque e a Jordânia.
 A ocupação da região ocorreu há mais de 5
 mil anos. Elementos históricos: Sírios, ruínas,
 desertos e construções islâmicas em Damasco.
 A Síria foi dominada por Otomanos, árabes e
 turcos. A França, durante o século XX, se
 realizou o processo de colonização no país,
 que conquistou a independência no dia 17 de
 abril de 1946.
 Israel e Síria se envolveram na guerra
 de seis dias em 1967. Os Estados Unidos
 auxiliam a Síria de diversos grupos terroristas
 Anti-Israel,

Fonte: Geração de dados da autora

Reiteramos, para Laís, argumentos apresentados em relação ao texto de Dorval – sobretudo o da Figura 27 –, quanto à autorregulação da conduta na *escritura* sobre o objeto de pesquisa, em se tratando das apropriações conceituais já discutidas, o que nos parece extensivo a boa parte dos *interactantes* deste estudo. Logo, não reincidiremos nessas questões aqui. Neste caso específico, inferimos tratar-se, adicionalmente, de uma *interactante* recentemente egressa da condição de ‘alfabetizar-se’. Laís não parece ainda dominar de todo a mecânica da manuscrita, o que ainda lhe é custoso, custos que se indiciam em questões prosaicas como a ocupação do espaço branco da página ou refação das letras e das palavras (com base no INAF 2015⁴³). Em casos tais, compreendemos que despender o tempo de escolaridade na *leitura*

⁴³ Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Disponível em: <https://www.ipm.org.br/relatorios>. Acesso em: 22 jan. 2019.

– cuja mecânica de decodificação parece igualmente ainda incipiente para a estudante – de textos sobre ‘guerra na Síria’, uma *leitura* desacompanhada de interlocução mais efetiva quanto à metacognição – do que já nos ocupamos anteriormente –, é terreno fecundo para inquietações em se tratando da formação humana, para a qual concorre largamente a apropriação da modalidade escrita como semiose fundante.

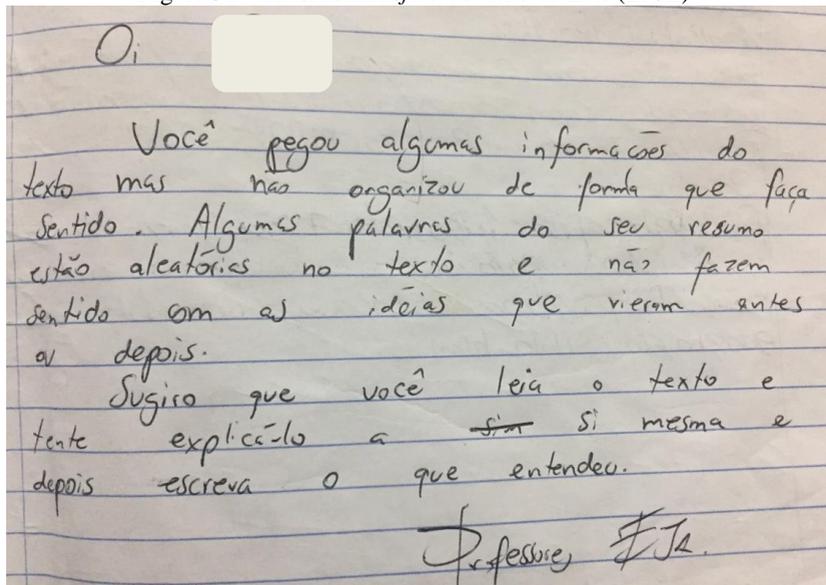
À luz do que GERALDI (2010, p. 142, grifos do autor) discorre sobre os processos de *leitura* e *escritura* na *esfera escolar*, compreendemos haver, no campo deste estudo, o que esse linguista estabelece como a relação constante entre ambos os processos: “[...] em geral **se lê para escrever**. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema [...]”. No campo da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, parece que se estabelece fundamentalmente a dinâmica de *leitura* de textos informativos com o objetivo da *escritura* de resumos. O que acontece, no entanto, como temos apontado, é que tal processo não se dá efetivamente, considerando que, para textualização no *gênero do discurso* ‘resumo’, o sujeito há que necessariamente se apropriar tanto do conteúdo do texto a ser resumido, quanto de como fazer um resumo. A ação a ser executada cotidianamente pelos estudantes, contudo, aparentemente é “[...] a enfadonha tarefa de reescrever o que acabou de ler [...]” (GERALDI, 2010, p. 143), procedimento fecundo para a cópia. Ainda:

Em síntese, o ler e escrever tomado como sequências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula **ler para escrever**, toma o princípio da repetição como sua essência [...], funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo. [...] toda escrita deve repetir o já dito. Tranquiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo (GERALDI, 2010, p. 144, grifos do autor).

Reiterando, pois, que os estudantes encontram na cópia caminho para cumprimento de etapas no processo de pesquisa, de modo que, pela reprodução, conseguem produzir o que podemos chamar de ‘pseudoresumos’ – não são ‘resumos’ propriamente ditos, mas mera posposição de trechos copiados –, por parte da *esfera*, quando isso é

detectado, há a problematização, como sugere a Figura 31 a seguir, que registra a devolutiva dada pela *esfera* à tentativa de resumo de Laís:

Figura 31 – Retorno da *esfera* ao texto de Laís (EICL)



Fonte: Geração de dados da autora

Os apontamentos feitos pela *esfera* em relação ao texto de Laís, como pode ser visto na Figura 31, estão relacionados à ‘coerência textual’ (CHAROLLES, 1997 [1978]), e o aconselhamento feito à estudante para resolver tais questões parece se vincular, mais uma vez, a uma perspectiva espontaneísta de *leitura*: ‘ler novamente o texto, explicá-lo para si mesma, escrever o que entendeu’. Compreendemos que encaminhamentos tais são justificáveis em se tratando de profissionais que não lidam metacognitivamente com a *leitura* e com a *escritura*, dos quais se esperam comentários genéricos, na condição de leitores e produtores de textos, daí, mais uma vez, a prevalência de *conceitos cotidianos* (VYGOTSKI, 2014 [1934]) e, portanto, o risco do espontaneísmo.

Intervir de modo consequente – neste caso na ‘coerência textual’ – exige atender a critérios teóricos nas orientações a serem dadas aos estudantes, o que não pode prescindir de *conceitos científicos*, portanto conceitos da alçada do profissional de Língua Portuguesa. Na

formação de um profissional como esse, preveem-se conceitos como ‘progressão’, ‘articulação’, ‘não contradição’, ‘relação’ e afins (CHAROLLES, 1997 [1978]), assim como conceitos a exemplo de ‘clareza’, ‘precisão’, ‘concisão’ e congêneres (GRICE, 1975), sempre sob a égide dos *gêneros do discurso* e campo conceitual neles implicados (BAKHTIN, 2011 [1952-53]), e mesmo conceitos como ‘relações fonêmico-grafêmicas’ e afins (SCLIAR-CABRAL, 2003) – salvaguardadas as especificidades teóricas de cada qual dessas escolas de pensamento. Orientar o estudante implica agenciar teoricamente tais conceitos para agir em favor da compreensão discente em torno do quê, por quê, de que modo deve proceder a alterações em sua produção escrita.

Vale o mesmo raciocínio, com necessárias mudanças na alusão aos conceitos, à educação para a *leitura*. Nela, a decifração e a compreensão textual colocam-se como duas ações básicas as quais, de acordo com Britto (2012, p. 21), “[...] estão de tal modo interligadas que, em princípio, uma implica a outra. Contudo, são distintas em seus fundamentos e qualidades [...]” – por conta disso, os estudantes encontram entraves, como já discutimos à exaustão neste capítulo de tese, para a apropriação – e, como tal, necessariamente crítica (com base em DUARTE, 2013) – do conteúdo lido.

O que defendemos, em consonância com Britto (2012, p. 43), é que a *leitura* é um processo a ser ensinado, primeiramente, para que o sujeito “[...] participe apropriadamente do cotidiano urbano”; esse autor assim se enuncia na continuidade dessa discussão:

Na dimensão do envolvimento com os produtos da cultura, ensinar leitura faz sentido se essa proposição promover a formação das pessoas, por meio da experiência e da vivência intensa, metódica e consistente com o conhecimento em suas diversas formas de expressão.

Retomamos, aqui, a importância de haver, na *educação em linguagem*, um interlocutor metacognitivamente mais experiente em se tratando de *leitura* e *escritura*, porque ambas, constitutivas da modalidade escrita da língua, colocam-se como semioses fundantes da formação humana na *esfera escolar*. Formar o estudante em *leitura* exige orientação que toque, tal qual na *escritura*, nas ‘condições de produção do texto’, o que, de novo, remete aos *gêneros do discurso*

(BAKHTIN, 2011 [1952-53]; GERALDI, 1997). Como essa implicação já foi suficientemente anunciada anteriormente por conta da *escritura*, importa que nos atenhamos, agora, a uma questão específica da *leitura*, respectiva a apropriações conceituais fundantes na formação do professor de Língua Portuguesa: a dimensão intrassubjetiva da *leitura* (CERUTTI-RIZZATTI; DAGA; CATOIA DIAS, 2014).

Essa formação dá conta, como anunciado em citação anterior a Britto (2012), tanto da complexidade da decodificação – questão conceitualmente densa sob o enfoque cognitivista (DEHAENE, 2012) – quanto da produção de sentidos, o que exige agenciamento de esquemas cognitivos, *frames*, conhecimentos enciclopédicos e de mundo (KOCH, 2003; 2004). Dominar esses conceitos para lidar metacognitivamente com eles na docência é atribuição do professor de Língua Portuguesa e questão capital na orientação dos estudantes quando da formação em *leitura*. Logo, diante de um desempenho discente custoso – como indiciam os *eventos* (94) e (95), assim como (96) à frente –, requer-se mais do orientador do que recomendar que o estudante leia novamente o texto. Também aqui, o conteúdo genérico da orientação deriva de [não] especificidades da formação docente e, assim, insistimos, beira o espontaneísmo. Nesses casos, ler novamente não há de qualificar a compreensão do estudante.

Consideradas essas questões concernentes à habilitação docente e entendendo que a *pesquisa como princípio educativo* exacerba o foco no processo de aprendizagem, inferimos haver no campo deste estudo, muitas vezes, tentativas, por parte da *esfera*, fundadas no senso comum, de lidar com as adversidades ali encontradas. Em relação à cópia, por exemplo, sobre a qual temos discorrido, há tentativas de coibição, que nos parecem pouco produtivas, porque a superação da cópia implica transcender o processo de ‘imitação’ em favor do processo de apropriação.

Compreendemos a ‘imitação’, tal qual em Vygotski (2012 [1931]; 2014 [1934]) como constitutiva do processo de apropriação conceitual e, por implicação, como constitutiva do percurso de aprendizagem. O sujeito tende a ‘copiar’ o outro – e aqui, a cópia é de conteúdo e de forma – enquanto não domina o que lhe cabe realizar sozinho, tornando a ‘imitação’ fase integradora da apropriação. No quadro vygotkiano, porém, importa transcender a ‘imitação’ e, para tal, exige-se a interação com um interlocutor mais experiente; do contrário, o sujeito tenderá a se manter no comportamento imitativo, o que nos

parece dar-se no campo desta tese: a cópia instaura-se na pesquisa, quase que como isomórfica a ela, sem que se supere essa mesma cópia em favor de uma *escritura* que efetivamente traduza autorregulação da conduta discente no escopo conceitual em foco. Essa superação implica necessariamente uma ação docente com conformações de outra ordem. Escreve o autor bielorrusso:

En colaboración, el niño resulta más fuerte y más inteligente que cuando actúa solo, se eleva más en lo que respecta al nivel de las dificultades intelectuales que supera, pero siempre existe una determinada distancia, estrictamente regulada, que determina la divergencia entre el trabajo independiente y en cooperación.

Nuestras investigaciones han mostrado que con ayuda de la imitación el niño no resuelve en absoluto la tareas que quedan por resolver. Llega [apenas] a un certo limite, distinto para diferentes niños (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 240).

Parece-nos, pois, que o ‘copiar’, como derivativo da relação *leitura/escritura* – coloca-se como desafio substantivo no campo desta tese, porque se afigura como forte indício de impossibilidades discentes de prosperar em direção à autorregulação da conduta. E, para evitar a replicação de trechos dos textos, compreendemos, como já exposto, que um acompanhamento pedagógico consequente e continuado seria necessário – o que, reiteramos, para fugir ao espontaneísmo, exige habilitação específica –, com o objetivo de auxiliar os estudantes no processo de *leitura*, para efetiva produção de sentidos de cada um dos textos lidos, o que requer apropriação conceitual. O *evento* a seguir – equivalente a outros *eventos* congêneres nos quais a *esfera* agiu no mesmo sentido – faz suscitar uma tentativa docente de controlar a cópia:

- (96) *Por parte da esfera, explica-se, no coletivo da classe, que a “pesquisa não é mera cópia”. Recomenda-se leitura do conteúdo mapeado na internet, com a ressalva de que pode haver cópia no caderno para haver o registro, sendo “útil para não perder os textos”; e, então, o resumo deve ser feito. Escreve-se no quadro, ao lado de etapa de coleta de dados: “ler, copiar, resumo”. Os estudantes são também advertidos sobre a*

importância de registrar a fonte dos textos. Afirma-se, por último, que eles precisam entender o que leram, e isso leva tempo, pois devem ler o texto mais de uma vez e reescrevê-lo com suas palavras; “a pesquisa precisa ter a cara de cada um”. (EIC, mar. 2018. Evento n. 96).

Ao ser constatada a insistência discente na replicação de trechos dos textos objeto de estudo, a *esfera*, então, desenvolve um outro recurso para lidar com isso, adicionando, assim, uma nova etapa ao processo de pesquisa, denominada de ‘produção de texto autoral’, conforme documentamos no *evento* que segue:

- (97) *Um representante da esfera apresenta para uma estudante que está iniciando o processo educativo na EJA as etapas da pesquisa e afirma que, entre a coleta de dados e a apresentação, há uma etapa a qual denomina de ‘produção textual autoral’, esclarecendo que é um texto que deve ser escrito “com as suas [do estudante sob orientação] próprias palavras”.* (EIC, mai. 2018. Evento n. 97).

Entendemos que o mesmo espontaneísmo que vigora na *leitura* no campo da *pesquisa como princípio educativo* da EJA de Florianópolis/SC estende-se à *escritura*: em havendo a ênfase no estudante e no processo de aprendizagem, ficam obscurecidas as especificidades do ensino e, por isso, para ler e escrever, os estudantes partem fundamentalmente dos seus conhecimentos prévios sobre esses processos, e ficam insularizados neles. Do mesmo modo que a *leitura* é um processo com contornos complexos, conforme já discutimos, ‘escrever um texto’ também implica desafios considerando que significa “[...] *prestar atenção aos recursos linguísticos mobilizados ou mobilizáveis segundo o projeto de dizer definido para o texto em elaboração*” (GERALDI, 2010, p. 169, grifos do autor). Na ocasião da entrevista que realizamos com Vítor, *interactante* deste estudo, ele alude à necessidade de um delineamento pedagógico a partir do qual a *escritura* pudesse ser ensinada:

- (98) *Acho que::: eu não sei, eu não sou pedagogo, sabe, mas acho que com certeza deve ter um*

modo, tipo, no meu caso com certeza sim, sabe, eu aceito isso, mas em geral, deveria ter uma maneira, uma tática de tá ensinando a linguística, a escrita, por...pra vida eu acho, sabe. (EICV, jun. 2018. Evento n. 98).

Outro *evento*, documentado a seguir, referencia o modo como Laís observa o convite à produção de um ‘texto autoral’:

(99) *Questiono Laís se a sua pesquisa já está pronta, e a estudante responde que não: “falta escrever um texto com as minhas palavras, e esta é a parte mais difícil”. Posteriormente, na interação com um representante da esfera, ela conta que “pesquisou tanto, tantas coisas, que agora parece que não sabe mais de nada”.* (EICL, mai. 2018. Evento n. 99).

O *evento* (99) em análise suscita a dificuldade que Laís encontra para a produção do ‘texto autoral’, e entendemos que isso se dá justamente em razão de, na sua *escritura*, os estudantes serem chamados a lidarem com os diferentes conceitos que aparecem ao longo de suas *leituras*. Por meio de um percurso ainda tateante por parte deles, parece-nos que se torna custoso – tanto sob o ponto de vista das ‘condições de produção’, quanto do ‘conteúdo temático’, quanto do ‘estilo’ (com base em BAKHTIN, 2011 [1952-53]; GERALDI, 1997) – lidar com informações contidas nos textos lidos, exatamente porque são ainda informações, não são conhecimentos. O que a *interactante* deste estudo afirma no *evento* (99), sobre “parecer não saber mais de nada”, nos faz evocar o que Saviani (2012c, p. 61-2) registra sobre o desenvolvimento do pensamento por meio do conhecimento:

O movimento global do conhecimento compreende dois movimentos. Parte-se do empírico, isto é, do objeto na forma como se apresenta à observação imediata, tal como é figurado na intuição. Nesse momento inicial, o objeto é captado numa visão sincrética, caótica, isto é, não se tem clareza do modo como ele está constituído. Aparece, pois, sob a forma de um todo confuso, portanto, como um problema que precisa ser resolvido. Partindo dessa representação primeira do objeto, chega-se, por meio da análise

aos conceitos, às abstrações, às determinações mais simples. Uma vez atingido esse ponto, faz-se necessário percorrer o caminho inverso (segundo momento) chegando, pela via da síntese, de novo ao objeto [...] (SAVIANI, 2012c, p. 61-2).

Inferimos, assim, que Laís se encontra no momento inicial mencionado pelo autor em questão – considerada aqui nossa mencionada inferência sobre suas condições de alfabetismo (com base no INAF, 2015) –, já que sua compreensão diante do todo parece caótica. Para transcender tal sincretismo, há que se dar a apropriação dos *conceitos científicos*, para a qual Vygotski (2014 [1934], p. 200, grifos do autor) aponta a importância do ensino: “[...] *entre la enseñanza y el desarrollo de los conceptos científicos existen relaciones más complejas que entre la enseñanza y la formación de hábitos*”.

Retomando, pois, a proposta da *pesquisa como princípio educativo* e uma de suas características principais, a centralidade do processo de aprendizagem, parece possível prever que o tensionamento entre os *conceitos cotidianos* e *científicos* coloca-se como uma tarefa delegada aos próprios estudantes, na interação com os textos que – também eles próprios – selecionam. Tendo já promovido uma discussão neste capítulo de tese acerca do modo pelo qual tal seleção é feita, baseando-se no que é do cotidiano discente, da sua experiência mais imediata, encontramos-nos, ao que parece, num movimento que se afasta do propósito da apropriação de *conceitos científicos*, uma vez que, como explica Vygotski (2014 [1934], p. 195), eles não se relacionam com a experiência pessoal dos educandos:

Los conceptos científicos se relacionan con la experiencia personal de manera diferente a como lo hacen los conceptos espontáneos. Los últimos surgen y se forman durante el proceso de la experiencia personal del niño. Por el contrario, los motivos internos que empujan a este a formar conceptos científicos son completamente diferentes a los que orientan su pensamiento a formar conceptos espontáneos.

A resposta discente a esse processo, que reputamos lacunar, como buscamos expor nesta subseção, é a já mencionada cópia, como corolário espontaneísta da relação *leitura/escritura*. Numa associação

com o que discorre Vygotski (2012 [1931]) sobre o papel da ‘imitação’ no desenvolvimento, tal qual já mencionamos anteriormente, à primeira vista poderíamos supor essa cópia como parte inicial do processo de aprendizagem por meio da pesquisa, entretanto o que se observa, reiteramos, é a cópia como isomórfica à *escritura* dos estudantes e, por implicação, como isomórfica também ao que é da ordem do ‘pesquisar’. Isso se coloca porque, conforme explicita o autor bielorrusso aqui em menção, a ‘imitação’, como uma das vias fundamentais do desenvolvimento cultural, pressupõe uma determinada compreensão da significação da ação do interlocutor, de modo que ela só é possível quando acompanhada pela compreensão. Os *eventos* e registros fotográficos deles constitutivos, os quais colocamos sob escrutínio nesta subseção, fazem suscitar, por outro lado, que a cópia se coloca no processo da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC desacompanhada do entendimento embrionário que tende a caracterizar o comportamento da ‘imitação’; tal cópia é o meio pelo qual os educandos logram êxito no que é aparentemente fundamental ali: finalizar uma etapa.

Assim considerando, a questão capital da qual tratamos nesta subseção – a *leitura* e a *escritura* como constituintes da modalidade escrita, concebida a *língua* como semiose fundante da formação humana –, à inquietude que move esta tese adiciona-se uma nova ingrediência: a cópia como produto da relação entre *leitura* e *escritura* e como isomórfica ao ‘fazer pesquisa’. Desse modo, ‘fazer pesquisa’ – que compreendemos *reificar-se* no campo de estudo – é sinônimo de: (i) selecionar textos para leitura que convirjam com representações da realidade natural e social mais imediatas ao estudante; (ii) transcrever partes destes textos a partir de critérios do senso comum; (iii) referendar essa transcrição sob uma lógica espontaneísta; e (iv) apresentar a transcrição feita e, em o fazendo, ter cumprido o percurso letivo. Se assim o for, se a defesa dessa argumentação se sustentar, a modalidade escrita da língua não se coloca como semiose fundante do processo de formação humana; coloca-se como requisito para cumprimento de etapas da *reificação* do ‘fazer pesquisa’.

4.3.2 *Conceitos cotidianos x conceitos científicos: o movimento entre o não saber e o saber na esfera escolar sob o enfoque da educação em linguagem*

No início da presente subseção, consideramos pertinente a retomada do que já vimos afirmando até aqui: as diferentes teorias da Educação com as quais temos lidado, sejam elas pedagógicas ou não – compreendendo as teorizações não pedagógicas como aquelas que tomam a *esfera escolar* como lócus da reprodução, sem que necessariamente façam uma discussão propositiva em torno de aspectos teórico-metodológicos –, têm implicadas no seu contexto uma questão de fundamental relevância para as reflexões acerca dos processos formais de ensino e aprendizagem: a apropriação de conhecimentos. Assim, quer as teorias tenham mais ênfase no ensino, como é o caso das *pedagogias da essência* (SUCHODOLSKI, 2002 [1960]), quer enfatizem mais a aprendizagem, como temos visto na proposta da *pesquisa como princípio educativo*, a qual, em diferentes pontos, converge com as *pedagogias da existência* (SUCHODOLSKI, 2002 [1960]), todas elas consideram a *esfera escolar* como uma instituição que lida com a *episteme*. O que buscamos sublinhar, pois, é que a distinção, entre cada uma dessas perspectivas, está, principalmente, no que se concebe como objeto do conhecimento na referida *esfera*.

Ainda que autores críticos à instituição escolar façam apontamentos contundentes em relação ao modelo sob o qual ela se historia, o qual sustentaria a reprodução social (a exemplo de BOURDIEU; PASSERON, 2014 [1970]), tais discussões também implicam análise do que é selecionado como objeto de conhecimento nessa instituição. Althusser (1980, p. 64), por exemplo, ao defender que a escola é um Aparelho Ideológico de Estado que desempenha papel dominante na sociedade, afirma:

Desde a pré-primária, a Escola toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes sociais, e a partir da Pré-Primária, inculca-lhes durante anos, os anos em que a criança está mais “vulnerável”, entalada entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado Escola, “saberes práticos” [...] envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, as ciências, a literatura), ou

simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia).

A inculcação de conhecimentos vinculados à ideologia dominante garante, na perspectiva desse filósofo franco-argelino, que a escola se constitua como um espaço de ‘aparelhamento’, o qual, agindo por muitos anos sobre os sujeitos, assegura a disseminação dessa ideologia e, portanto, a manutenção do *status quo*. Numa abordagem também crítica acerca da *esfera escolar* como espaço privilegiado para a garantia da reprodução social, Bourdieu e Passeron (2014 [1970], p. 202) assinalam a ‘função técnica’ de que está historicamente incumbida: “[...] sem dúvida as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da Escola que ela produza e garanta como tais cada vez mais indivíduos qualificados, isto é, cada vez mais bem adaptados às exigências da economia [...]”. Convergingo com esse posicionamento de que a *esfera escolar* pode se configurar como uma instituição que concorre para a manutenção do poder, Freire (2015a [1987], p. 62, grifos do autor) argumenta, entretanto, que “[...] o outro lado da questão está em que o papel da escola não termina ou se esgota aí”; esse educador assim se posiciona: “Há outra tarefa a ser cumprida na escola apesar do poder dominante e por causa dele – a de *desopacizar* a realidade *enevoada* pela ideologia dominante”.

Assim, há teorizações outras, conforme já discorremos nesta tese, nas quais ao processo educativo são creditadas, por meio de proposições pedagógicas, ressignificações favoráveis ao desenvolvimento dos sujeitos; nelas, a *esfera escolar* é considerada instituição incumbida da formação dos educandos – importa reiterar, novamente, que nessas teorias estão implicados, então, objetos do conhecimento a partir dos quais se dá a mencionada formação. Giroux (1992, p. 102) assim se enuncia sobre o papel da *esfera* social ao qual temos nos referido: “[...] a escola deverá ser caracterizada por uma pedagogia que demonstre seu compromisso em levar em conta as concepções e os problemas que afetam profundamente os estudantes em suas vidas diárias”. Compreendendo-o como vinculado às *pedagogias da existência* (SUCHODOLSKI, 2002 [1960]), inferimos nesse autor a ênfase no cotidiano, entretanto parece flagrante sua defesa acerca da possibilidade que a escola deve conferir aos estudantes de se reposicionarem diante dessas lides cotidianas:

Igualmente importante é a necessidade de a escola cultivar um espírito de crítica e um respeito pela dignidade humana que sejam capazes de associar questões pessoais e sociais em torno do projeto pedagógico de ajudar os alunos a se tornarem cidadãos críticos e ativos (GIROUX, 1992, p. 102).

A criticidade poderia ser garantida, então, por meio de um projeto pedagógico que, segundo Freire (2014 [1968], p. 119), deve ser organizado “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo [...]”. Convergingo com Giroux (1992) no que diz respeito a uma formação crítica dos sujeitos, Freire (2014 [1968], p. 134) defende que um processo educativo significativo é problematizador, buscando propor aos educandos “[...] as dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes”. Esse educador discorre sobre tal proposição:

[...] faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais claridade à totalidade analisada (FREIRE, 2014 [1968], p. 133).

Retomamos aqui somente alguns dos autores – e de modo pontual – com os quais lidamos ao longo deste estudo, com o propósito de reiterar o que vimos argumentando: à luz de distintas filiações, pois, parece-nos que essas teorizações em torno da educação lidam, certamente sob contornos também diversos, com a questão do conhecimento – a exceção estaria, conforme já mencionamos, nas *teorias pós-colonialistas* voltadas à *esfera escolar*, que denegam esse conhecimento, ou, ainda, exacerbam a tal ponto o questionamento em torno das “narrativas do currículo contemporâneo” as quais “[...]”

celebram a soberania do sujeito imperial europeu [...]”, (SILVA, 1999, p. 129), que tendem a redundar em um relativismo não raro sinônimo de esvaziamento curricular: em nome da validação do ‘tudo’, o ‘nada’ se instalaria.

Contrariamente a essa perspectiva, autores com aproximações à teoria histórico-cultural, como é o caso de Saviani (2018, p. 245), advogam em favor da responsabilidade da escola em facultar aos estudantes “[...] o domínio das objetivações humanas produzidas historicamente consubstanciadas nos conteúdos filosóficos, científicos e artísticos [...]”, em nome da já mencionada formação crítica. A inserção e a participação sociais à luz de uma criticidade tal dar-se-iam, também, parece-nos, em relação às próprias questões levantadas pelas *teorias pós-colonialistas* supramencionadas.

Isso posto, o que temos pretendido elucidar até aqui é a convergência que entendemos haver entre as diferentes teorias educacionais acerca do necessário tratamento do conhecimento na *esfera escolar* – em nosso caso, conhecimentos na *educação em linguagem*. O que se espera, pois, é que os estudantes, a partir do processo formativo, transcendam o seu cotidiano – a partir dos/na relação com os objetos de conhecimento –, para, assim, compreenderem a realidade natural e social de modos cada vez mais complexos. Vygotski (2012 [1931], p. 265), ao tratar do desenvolvimento das formas superiores do pensamento, registra de que maneira os sujeitos vão estabelecendo relações quando inseridos no processo escolar:

El escolar establece ciertas acciones simples entre los objetos o personas representadas y de aquí se deduce que el escolar piensa el mundo como un sistema de objetos y personas en acción. Y finalmente, sabemos que el escolar de mayor edad pasa a la fase de los indicios y después a la fase de las relaciones y percibe las complejas relaciones existentes entre los diversos objetos. De aquí se deduce que el escolar de mayor edad percibe el mundo como un sistema de relaciones complejas en las cuales participan tanto las personas como los objetos.

Admitindo-se, pois, que há um processo de desenvolvimento do pensamento, conforme se depreende das considerações desse autor bielorrusso, há que se reconhecer, como lembra, Martins (2016, p.

1575), que as bases sobre as quais se dá tal desenvolvimento são justamente “[...] as condições concretas que respaldam a relação ativa sujeito/objeto, bem como o universo simbólico disponibilizado à apropriação por parte dos indivíduos [...]”. O pensamento, assim, considerado como uma ‘conquista’, atende a um processo de formação com contornos históricos e sociais, e depende, principalmente, das condições objetivas da vida e da educação ofertadas (MARTINS, 2016).

No que se refere, então, à *educação em linguagem*, poderíamos supor, no âmbito da *pesquisa como princípio educativo*, em razão do rotineiro processo de *escritura* empreendido pelos estudantes, que um dos propósitos dessa organização seria justamente a ampliação dos usos da modalidade escrita da língua de modo a ressignificar compreensões acerca das problemáticas de pesquisa engendradas, entretanto, conforme temos problematizado, tal movimento perde força quando o percurso escolar se afasta de um tratamento conceitual em relação ao conhecimento da/sobre a *linguagem*, de modo a fazê-lo a serviço das práticas sociais por meio da língua portuguesa – neste caso, com enfoque na modalidade escrita. Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1596-6, grifos das autoras) sobre isso escrevem: para que os estudantes operem “[...] de modo planejado e consciente na *compreensão* e na *autoria* [...]”, importa que haja “[...] o domínio dos recursos lexicais e gramaticais agenciados nos usos da linguagem – quer no que respeita à dimensão social, quer no que respeita à dimensão verbal dos *gêneros do discurso* [...]”, e isso implica, necessariamente, a apropriação conceitual.

O que nos propomos a analisar na presente discussão, então, são os *eventos* que, sob diferentes aspectos, suscitam os modos pelos quais o processo educativo da EJA de Florianópolis/SC, a qual se desenvolve na perspectiva da *pesquisa como princípio educativo*, é encaminhado em vistas à captação do real (com base em MARTINS, 2016) e à ampliação dos usos da modalidade escrita da língua. O *evento* que segue desencadeia problematizações relevantes para esse propósito:

- (100) *Um representante da esfera entrega um dicionário a Gael, e questiona se ele sabe “como é o esquema”, referindo-se à organização do gênero do discurso ‘dicionário’⁴⁴. O estudante responde*

⁴⁴ Entendemos o dicionário, para as finalidades deste estudo, como um *gênero do discurso*, ancoradas no critério de que esse instrumento delinea um conjunto

que sabe “mais ou menos”, e então o docente afirma que é necessário que “tenha na cabeça o alfabeto”, e faz uma breve explicação, ausentando-se na sequência. Observo que Gael não encontra no dicionário o que procura, e faço uma pergunta acerca de sua problemática de pesquisa, já que, em nossa última conversa, ele ainda não a tinha definido. Conta, então, que se definiu pela questão “Quais são as dez construções mais ambiciosas da história?”. Pergunto o que significa para ele uma ‘construção ambiciosa’, e ele responde que são construções como “aquela da China e de Dubai”. Questiono, também, o que ele faz com o dicionário em mãos, e o interactante fala que está procurando a palavra ‘ilha’ “para saber como escreve”. Teço uma explicação mais detalhada acerca da organização do dicionário, e ele comenta, então, que “não sabe o alfabeto, mas sabia quando era menor, por volta dos doze anos, mas que depois esqueceu porque saiu da escola”. Pesquiso alguns verbetes para que ele acompanhe, e o estudante diz que “vai buscar o alfabeto para decorar a sua ordem”. Por último, Gael afirma ser “muito difícil aprender as coisas depois de adulto”. (EICG, mar. 2018. Evento n. 100).

Diferentes pontos, no inquietante conteúdo de (100), podem ser colocados sob escrutínio. O primeiro deles, mas talvez o menos pungente, o desconhecimento, por parte de Gael, acerca da organização do dicionário. O estudante, como documentado neste *evento*, não havia se apropriado, até aquele momento, da função social do *gênero do discurso* em questão, e instiga-nos à análise o convite feito a ele, por um representante da *esfera*, para encontrar um vocábulo para checagem ortográfica. Na consulta, emerge o que adjetivamos como ‘pungente’: o estudante desconhece a ordem alfabética, o que nos leva, também aqui, a condições de alfabetismo (com base no INAF, 2015) já mencionadas quando do tratamento de texto produzido por Laís, na Figura 30,

de especificidades afetas à interlocução. Uma de suas características fundamentais é o abarcamento de outro *gênero do discurso*, o ‘verbe’.

reiterando-se, também, nossa inquietação com o tempo despendido, agora por Gael, em mapear, quase que solitariamente, ‘construções ambiciosas’. Em não tendo memorizada a ordem alfabética, fica prejudicada a lida desse *interactante* com o dicionário; e, em estando incerto sobre a ortografia do vocábulo foco da checagem, os desafios são ainda maiores. Questão adicional, mas não menos relevante, é a natureza da dúvida gráfica: o dígrafo ‘lh’, reincidindo a pungência das condições de alfabetismo.

Na lógica da *pedagogia das competências*, Perrenoud (1999) defende a utilização do dicionário como uma competência principal, dela decorrendo competências relacionadas, como, por exemplo, o conhecimento da ordem alfabética e o reconhecimento das situações nas quais se torna necessário o uso desse suporte. Entendendo, distintamente do subjetivismo desse autor, o dicionário como um *gênero do discurso* relevante, mas sem tomá-lo como objeto de ensino em si mesmo (com base em GERALDI, 2010), parece-nos que, independentemente da lógica assumida em relação ao seu uso na *esfera escolar*, é consenso tratar-se de um objeto cultural do qual os educandos devem se apropriar.

Diferentemente do que suscita (100), no entanto, *evento* no qual aparentemente a *esfera* aposta no sucesso discente por meio do manuseio do artefato que é suporte para o objeto de conhecimento, defendemos, à luz de Duarte (2013, p. 38), que “[...] a formação do indivíduo não se reduz a um processo de adaptação ao meio, ou de interação entre o organismo e o meio ambiente, ainda que este seja entendido como um meio social”. Parece-nos pouco provável, assim, que Gael pudesse compreender a função social do dicionário, apropriando-se da sua lógica, sem que houvesse, por parte da *esfera*, uma interlocução organizada e com objetivos delimitados, neste caso, vinculados à aprendizagem do estudante em torno dos usos do *gênero do discurso* em menção – e, mais basicamente, aprendizagem preliminar da ordem alfabética. Apontar meios para a memorização do alfabeto, por exemplo, seria uma ação pontual, mas importante para o percurso discente. Torna-se problematizável, assim, a entrega do dicionário para o estudante justamente quando ele expressa dúvida sobre a ortografia de uma palavra, sem que tenha se apropriado da organização do dicionário, que é exatamente pela via da ordenação alfabética, condição *sine qua non* para que possa encontrar resposta para ortografia do vocábulo foco da dúvida. Sob esses contornos, a consulta ao dicionário não incide efetivamente na aprendizagem de Gael; ao contrário, coloca-se mais

como obstáculo, porque a posterga, já que a conflitua para além da *zona de desenvolvimento iminente* (VYGOTSKI, 2014 [1934]) do estudante. O corolário é, também aqui, a autoculpabilização ao final de (100): ser ele um adulto, onde, em sua compreensão, estaria a origem de sua dificuldade.

Retomando menção a Duarte (2013, p. 36), entendemos o dicionário como um objeto cultural, e retomando Bakhtin (2011 [1952-53]), o concebemos como um *gênero do discurso*, portanto dotado de uma função social, cuja apropriação, assim como qualquer outra significação social de uma objetivação, “[...] é um processo de inserção na continuidade da história das gerações”. Em (100), haveria, pois, um valor, na utilização do dicionário, para o objetivo discente de checagem da ortografia de um vocábulo – valor aqui entendido, com base em Heller (2014 [1970], p. 15), como “[...] tudo aquilo que, em qualquer das esferas e em relação com a situação de cada momento, contribua para o enriquecimento daquelas componentes essenciais [...]”. Índícios de tal valoração específica aparecem no *evento* que segue:

(101) *Os registros escritos do caderno de pesquisa de Gael são analisados por um representante da esfera. Ao ser visualizada a ocorrência de diversas impropriedades na sua escritura, explicita-se ao estudante a importância do uso do dicionário.* (EIC, mar. 2018. *Evento* n. 101).

Tal relevância torna-se mero verbalismo (VYGOTSKI, 2012 [1931]; 2014 [1934]), entretanto, se o sujeito não consegue interagir socialmente por meio do *gênero do discurso* em questão (BAKHTIN, 2011[1952-53]). Somos impelidas a elucubrar as razões pelas quais o evidente não saber do estudante, neste caso, desencadeia uma postura reticente por parte da *esfera*, e novamente o tempo limitado que é disponibilizado para a interação docente com cada sujeito, no campo deste estudo, parece ser explicação razoável: em sendo aligeiradas as interlocuções entre docentes e educandos, dificulta-se a organização de ações com fins específicos, porque elas não prescindem de tempo para serem empreendidas.

Geraldi (2010, p. 173) problematiza essa questão ao afirmar que, de modo geral, “[...] o processo de ensino tem [...] uma pressa desnecessária: quer ver os resultados imediatos [...]”. O enunciado de Gael, no entanto, registrado em (100), sobre ser “muito difícil aprender

as coisas depois de adulto” suscita a mencionada autculpabilização, por parte do estudante, em relação ao não domínio de certos objetos do conhecimento; a isso devemos os contornos do próprio processo educativo, o qual, conforme já discutimos ao longo desta tese, em exacerbando a aprendizagem, coloca o sujeito como principal responsável diante desse percurso – o ‘fracasso’, assim, seria o resultado das suas escolhas individuais.

E, aqui, instaura-se um interessante contrassenso: teóricos do letramento, por exemplo, em sua explícita filiação aos Estudos Culturais, procedem a uma aguda crítica a essa mesma culpabilização discente, sobretudo nas lides com a modalidade escrita da língua (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995). Isso posto, o desiderato do campo desta tese de supervaloração das vivências discentes – questão cara aos Estudos Culturais – culmina por tornar essas mesmas vivências objeto de autculpabilização dos estudantes. Seguramente tem-se, aqui, uma questão, no mínimo, controversa.

Ainda na análise do *evento* (100), chama atenção, também, a resposta de Gael para o questionamento acerca da significação da expressão ‘construção ambiciosa’. O *interactante* deste estudo, ao afirmar tratar-se de construções “como aquela da China e de Dubai”, parece deixar ver que, naquele momento, não dominava o conceito de ‘ambicioso’ no que se refere à metáfora que compunha sua problemática. Suscita-se, pois, a discussão vygotkiana sobre a formação de conceitos, processo necessário para a “[...] superação das condições nas quais as relações entre objetos revelam-se de modo aparente, causal e superficial” (MARTINS, 2018, p. 85). Investigando o desenvolvimento do pensamento, Vygotski (2014 [1934], p. 136) discorre sobre a tendência do educando de fundir, em impressões fortuitas, os elementos mais díspares, agrupando-os em uma imagem indiferenciada:

[...] la tendencia del niño a compensar la insuficiencia de conexiones objetivas con un exceso de conexiones subjetivas y a confundir esos vínculos subjetivos entre impresiones e ideas con relaciones reales entre objetos. Esta superproducción de conexiones subjetivas tiene naturalmente una enorme importancia como factor del desarrollo ulterior del pensamiento [...]. Constituye la base del proceso sucesivo de

selección de las conexiones cuya correspondencia con la realidad es comprobada en la práctica.

Para transcender, assim, a relação direta estabelecida por Gael entre a noção de ‘construções ambiciosas’ e as duas referências concretas que ele evoca, localizadas na China e em Dubai, há um longo percurso, já que está implicada nele a conversão do dado objetivo em elaboração subjetiva (MARTINS, 2018). Reiteramos nossas discussões ao longo desta tese no que se refere à responsabilidade *da esfera escolar* nesse processo; analisar a forma como isso se dá demanda, de acordo com Martins (2018), análise também do conteúdo desse percurso. Em se tratando da *pesquisa como princípio educativo*, os conteúdos, pois, estão circunscritos às problemáticas eleitas pelos estudantes. Transcender, assim, a experiência imediata de Gael com as grandes construções com as quais já teve contato e lidar com conceitos que tensionem, por exemplo, a grandeza arquitetônica de alguns contextos geográficos com os escassos recursos econômicos de grande parte da população desses contextos – fazendo-o pela via da educação para a *leitura* e para a *escritura*, condições instrumentais para tal –, é possível somente a partir de um processo educativo consequente, atento ao propósito de extrapolar a perspectiva sensorial em relação aos fenômenos da realidade, não se limitando ao conhecimento do que é imediato (MARTINS, 2018). Registramos, agora, o *evento* (102) a seguir, o qual entendemos suscitar problematizações semelhantes:

(102) *Dorval apresenta-me o que identifica como o rascunho do texto que produziu para responder a uma das perguntas do mapa de pesquisa – “Como surgiu o vidro e onde?”. O registro constitui-se de uma montagem, um recorte de partes do texto que lhe serviu de base. Após minha leitura, solicito ao estudante que fale um pouco sobre o que leu, quando, então, ele responde que, para isso, precisaria voltar ao computador; eu insisto e peço-lhe que conte somente o que já sabe, e Dorval lê partes do texto que havia formulado. Um representante da esfera senta ao seu lado para ler o texto, e o faz com o auxílio do estudante – afirma, então, que “está confuso, e que talvez Dorval tenha se perdido durante a escrita”. Vai pontuando trecho a trecho, lendo e*

revisando em conjunto com Dorval. (EICD, mar. 2018. Evento n. 102).

Retomando discussão anterior afeta à cópia empreendida pelos estudantes ao longo do processo de pesquisa e sendo (102) apenas mais um exemplo do que já foi analisado neste capítulo, parece-nos pertinente, no *evento* em menção, colocar sob escrutínio o movimento feito por Dorval. Ao ser chamado a expor, oralmente, o que já sabia sobre uma das perguntas de seu mapa de pesquisa, o comportamento do estudante de ler partes do que copiou corrobora o que vimos discutindo sobre a cópia em si mesma: em se distanciando de uma apropriação efetiva, é difícil para os educandos produzir um resumo a partir da *leitura*, bem como falar sobre o que foi lido. Desse modo, mais do que “ter se perdido durante a escrita”, como sugere o representante da *esfera* em (102), parece-nos que o *interactante* deste estudo faz registrar, na sua *escritura*, a incompreensão diante do texto que lhe servia de base para responder a uma das perguntas do mapa de pesquisa.

Assumindo que o pensamento se realiza na *linguagem* (VYGOTSKI, 2014 [1934]), da qual faz parte a *escritura*, conforme já defendemos neste capítulo, o *evento* (102) ancora a inferência de que os registros escritos de Dorval sugerem que a transição entre o não saber e o saber – neste caso, conhecimentos sobre a ‘origem do vidro’ – exige ainda consolidação efetiva. Ao negligenciar o convite à exposição oral, recorrendo ao registro escrito, o estudante indicia permanecer, ainda, no lugar do ‘não saber’, do desconhecimento em torno do que desejava saber, ainda que tenha passado noites letivas lidando com textos que continham essas informações. Um processo alicerçado no espontaneísmo, defendemos, compõe esse cenário. O que parece se colocar, pois, é a manutenção, no pensamento discente, dos *conceitos cotidianos*; sobre esses conceitos, Vygotski (2014 [1934], p. 214) registra:

La propia naturaleza de los conceptos espontáneos se define por el hecho de que no son conscientes. Los niños saben operar con ellos de forma espontánea, pero no son conscientes de ellos. [...] Evidentemente, de por sí, el concepto espontáneo debe obligatoriamente no ser consciente, ya que la atención encerrada en él se orienta siempre hacia

el objeto representado y no hacia el propio acto del pensamiento que lo incluye.

Trazemos a essa discussão mais um *evento* representativo do que temos discutido:

- (103) *Questiono Zilá acerca do que já sabe sobre seu tema de pesquisa, 'Umbanda', e ela responde que "pensava que era originalmente de outro país, mas que é do Brasil". Pergunto se tem relação com a vinda dos escravizados africanos, e a estudante responde afirmativamente, pontuando "que o primeiro centro de Umbanda é do Rio de Janeiro, criado em 1940". Zilá conta, também, que "os orixás representam a natureza, e cada um deles se refere a um elemento", dando exemplo de alguns deles, como Iemanjá. Ela está no movimento que parece comum aos outros estudantes: copiando trechos, no seu caso de um livro didático todo voltado às temáticas étnico-raciais.*

Em um determinado momento, em voz baixa, afirma que certo trecho "não tem nada a ver". Questiono-a do que se trata, e ela aponta um excerto do livro didático em que os deuses da religião africana são comparados os santos do Catolicismo. Explico a ela sobre o processo de aculturação sofrido tanto pelos negros quanto pelos indígenas, explicitando conceitos como 'colonização', 'politeísmo' e 'monoteísmo'. Vejo que havia no trecho, também, uma referência ao conceito de 'sincretismo', sobre cujo significado questiono a interactante. Ela responde que "ainda está na fase da coleta de dados, e somente depois escreverá o resumo com as suas palavras". Afirmo que é importante ela conhecer esse termo, considerando que aparece no texto objeto de estudo, e explico o que significa.

Ao expor, em linhas gerais, o processo de aculturação imposto aos indígenas e escravizados quando do período da colonização, menciono o

ano da chegada dos portugueses no Brasil; a estudante solicita que eu repita o ano, anotando-o no caderno. Zilá fala que sua tia, umbandista, aconselhou-a a não continuar lendo o livro didático, por se caracterizar como “cheio de mentira”. Provoco a estudante a comparar os apontamentos de sua tia com os que constam no livro didático, e ela responde que pretende fazer isso depois da coleta de dados. (EICZ, abr. 2018. Evento n. 103).

Em (103), diferentes pontos chamam atenção; o primeiro deles refere-se aos conhecimentos prévios de Zilá sobre seu tema de pesquisa, a ‘Umbanda’ – o que a estudante expõe sobre os ‘orixás’ aparentemente já era de seu domínio, e contar com parente adepto dessa religião pode ter incidido na sua compreensão sobre o tema. O que nos instiga, entretanto, é o tensionamento que a *interactante* deste estudo faz entre o que já sabia e o que, na sua leitura do livro didático com o qual lidava no *evento* em análise, aparece como novo ou diferente – e isso se faz constar pela via da *escritura* e da *leitura*, na modalidade escrita como semiose fundante desse percurso.

Assim, ao ler a comparação, no texto, dos ‘orixás’ com os santos do Catolicismo, Zilá a denega, afirmando “não ter nada a ver”. É relevante, aqui, mencionar que o conceito de ‘sincretismo’ torna-se capital para a compreensão discente em torno da referida temática de pesquisa, mas ele não é significado em sua *leitura*, justamente por Zilá não conhecer a expressão e, nessa condição, denegar sua centralidade nas fundamentações históricas sobre as religiões de matriz africana no cenário brasileiro.

Entendemos, pois, em (103), que, para dar tratamento – ainda que pontual, dados os contornos da interação – àquilo que Zilá lê, há diferentes conceitos que, em estando em relação, sustentam a discussão. ‘Colonização’, ‘politeísmo’, ‘monoteísmo’, ‘sincretismo’ são alguns exemplos, o que remete a Vygotski (2014 [1934], p. 215) quando defende como necessária a sistematização de conceitos:

Si la toma de conciencia significa generalización, es totalmente evidente que la generalización por su parte no significa nada más que la formación de un concepto superior [...], en el sistema de la generalización en el que se incluye el concepto en

cuestión como un caso particular. Pero si tras el citado concepto surge un concepto superior, presupondrá obligatoriamente la presencia no de uno, sino de una serie de conceptos subordinados. Respecto a ellos, este concepto se halla en unas relaciones determinadas por el sistema del concepto superior. Sin ello, el concepto superior no sería superior respecto al mencionado. Este concepto superior presupone al mismo tiempo la sistematización jerárquica de los conceptos inferiores subordinados a él, con los que se relaciona de nuevo a través de un determinado sistema de relaciones. Por tanto, la generalización del concepto conlleva la localización del mencionado concepto en un determinado sistema de relaciones de comunalidad, relaciones que constituyen las conexiones más naturales y más importantes entre estos. Por consiguiente, la generalización significa al mismo tiempo la toma de conciencia y la sistematización de los conceptos.

Isso posto, parece-nos que, para que Zilá transcenda as relações imediatas que estabelece em se tratando de seu tema de pesquisa, as quais estão focalizadas, principalmente, nas deidades umbandistas, há que, pela via da *leitura*, apropriar-se de conceitos os quais, na sua generalização, incidiriam na compreensão da estudante em torno de aspectos históricos e sociológicos, por exemplo, vinculados à ‘Umbanda’.

Assumindo, pois, que a realidade não é imediatamente apreendida pelo pensamento, precisando-se ir além das aparências, neste caso específico, além da relação ‘divindade’ *versus* ‘elemento da natureza’, as abstrações são requeridas para que, afastando-se da realidade, volte-se a ela dispondo-se dos conceitos necessários à compreensão dos processos dessa realidade. (DUARTE, 2013). “[...] o conceito, na exata acepção do termo, eleva a mera vivência à condição de saber sobre o vivido, isto é, permite avançar da experiência ao entendimento daquilo que a sustenta [...]” (MARTINS, 2016, p. 1585). Nessa relação e a partir de uma fundamentação fenomenológica, Freire (2015a [1987], p. 61) defende que, “[...] sem recusar a importância da cotidianidade”, as ações da escola devem visar “[...] à superação do saber de pura experiência feito [...]”.

Chama atenção também, ainda em (103), o que Zilá relata sobre enunciações de sua tia, praticante da religião objeto de sua pesquisa, acerca do livro didático utilizado pela estudante – “cheio de mentira”. Não sendo nosso propósito exaurir esse posicionamento, importa-nos somente fazer menção ao que temos focalizado aqui, a tensão entre os *conceitos cotidianos* e os *científicos* pela via da modalidade escrita da língua: em razão, talvez, de o livro didático expor o tema a partir de uma retomada conceitual própria da *esfera científica*, com uma perspectiva histórica e sociológica, há um distanciamento em relação à experiência imediata da praticante da religião em questão. O convite para que Zilá, ao ler, compare o que está posto no livro e o que enuncia sua tia sobre a ‘Umbanda’ vem acompanhado da compreensão de que esse movimento tem contornos complexos e de que, para efetivamente se dar tal comparação pela *leitura*, a estudante teria de lidar conceitualmente com o tema. Martins (2016, p. 1585), em uma discussão sobre a humanização do ser hominizado, aponta que, para o conhecimento de um dado objeto, são exigidas operações lógicas do raciocínio; a autora assim escreve:

O pensamento aparece, então, como função que, promovendo o conhecimento dos dados da experiência, submetendo-os à análise, síntese, comparação, generalização e abstração, os transforma em conceitos e juízos, tomando-os inteligíveis.

Sem que esse movimento seja organizado por parte da *esfera escolar*, para o que está intrinsecamente implicada a modalidade escrita da língua, instituindo-se um delineamento espontaneísta em relação à apropriação de conhecimentos, parece-nos que pouco se consolida o que é próprio dessa *esfera*: o agenciamento da *leitura* e da *escritura* em favor da transição entre o não saber e o saber. Zilá, assim, em (103), julga, por exemplo, que “não tem nada a ver” uma característica própria do cenário religioso-cultural brasileiro, o sincretismo, justamente por não dominar o conceito. Tal espontaneísmo, pois, concorre para a dispersão do que, em nossa perspectiva, é fundamental para que os estudantes possam se apropriar dos *conceitos científicos*. E, em que pese

eventual equivocada pecha de estruturalismo⁴⁵ ao pensamento vygostskiano quanto a esse tema, vale nova menção ao autor:

[...] *solo dentro de un sistema puede el concepto adquirir un carácter voluntario y consciente. El carácter consciente y la sistematización son plenamente sinónimas respecto a los conceptos, lo mismo que lo son espontaneidad, a-conciencia y ausencia de sistematización, tres términos diferentes para denominar lo mismo en la naturaleza de los conceptos infantiles [espontâneos]* (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 215, grifos do autor).

Sob perspectiva teórica distinta da vygotskiana, Freire (2015a [1987], p. 54), ao discutir a importância do papel da *esfera escolar* na organização do percurso educativo – e, portanto, em nossa ótica, para o movimento de apropriação conceitual via modalidade escrita da língua –, tece críticas ao espontaneísmo da prática docente, afirmando tratar-se de encaminhamento “[...] irresponsável, porque implica a anulação do intelectual como organizador [...]”, e defende que o educador seja “[...] um organizador sempre, de espaços para o que é indispensável sua intervenção”. As proposições da *pesquisa como princípio educativo* tal qual feitas por Oliveira (2004, EICP) parecem, em alguma medida, vincularem-se a essa perspectiva: o autor em menção estabelece que, na pesquisa, o papel do professor é intervir para potencializar o aprendizado discente. Entendemos, no entanto, que, no campo desta tese, tal intervenção assume contornos bastante afetos ao mencionado espontaneísmo.

Dando seguimento à nossa análise, registramos os dois *eventos* que seguem – referentes a momentos distintos do processo de pesquisa de Laís, sendo (104) relativo à etapa inicial e (105) ao seu fechamento –, os quais referenciam uma apropriação e, conseqüentemente, uma organização quase ausentes, por parte da estudante, em se tratando dos

⁴⁵ A forte notação sistêmica, sobretudo no capítulo em questão da obra de 1934, não raro é equivocadamente concebida como de matriz estruturalista. Uma leitura mais atenta da obra desse autor, no entanto, faz-nos conhecer seus amplos arrazoados contrariamente a essa escola de pensamento imanentista, o que se elicia de modo recorrente especialmente no Tomo I das Obras Escogidas, respectivos a escritos da década de 1920.

conceitos com os quais operou ao longo de sua pesquisa e em se tratando de uma maior autorregulação da conduta no uso da modalidade escrita da língua para apropriação de conhecimentos:

- (104) *Dorval, ao perceber que Laís está lendo os textos que tem em mãos, pergunta a sua colega se ela “vai ficar só lendo” [por ocasião da coleta de dados]; a estudante responde que “tem que decorar o texto porque depois a professora irá perguntar sobre o que leu”. Ela explica que não precisa decorar tudo, mas “cada parte de uma vez”. (EICL, mar. 2018. Evento n. 104).*
- (105) *Questiono Laís sobre o que está fazendo, e a interactante explica que precisa “dividir o texto que escreveu para conseguir apresentar”, já que não dispôs o que escreveu ao longo da pesquisa nas perguntas do mapa de pesquisa. Ela tem folhas soltas na mão, que foram arrancadas do caderno, as quais contêm os registros feitos a partir dos textos impressos da internet. O que a estudante faz é colocar números, ao longo das folhas, que correspondem aos números das questões do mapa de pesquisa. (EICL, mai. 2018. Evento n. 105).*

A resposta de Laís, em (104), sobre a necessidade de ‘decorar o texto’ sobre cujo conteúdo seria interpelada por um representante da *esfera*, sugere estratégia para dissimulação de sua incompreensão de tal conteúdo lido. Reconhecemos que, mesmo para decorar um conteúdo – também aqui, o ‘verbalismo’ vygotkiano – o educando precisa de uma apropriação mínima acerca dele, e, por isso, inferimos que Laís não o tenha replicado tal e qual o que estava lendo. Não presenciamos o momento em que ela foi interpelada por profissionais da *esfera*, e, assim, reiteramos tratar-se de inferência nossa. Chamam atenção, porém, os propósitos da estudante, muito afetos a contornos da *pedagogia tradicional* e às críticas a essa mesma *pedagogia*, por conta do movimento que Oliveira (2004, p. 70, EICP) denomina ‘relação de subordinação’ com o conhecimento, que leva os estudantes, segundo o autor, “[...] a repetir o sabido [...]”.

Importa mencionar que, em relação a (104), mais do que repetir o que já sabe, a postura de Laís remete ao não saber, e por isso sua decisão por decorar o texto objeto de estudo. Demo (2015a, p. 53, EICP), também crítico da perspectiva pedagógica *tradicional*, afirma que a repetição prescinde de aprendizagem efetiva, “[...] porquanto em nenhum momento se ativa o desafio de reconstruir conhecimento. A escola continua definindo-se como lugar privilegiado de repasse de conteúdo [...]”. A elaboração, ainda de acordo com Demo (2015a, p. 51, EICP), seria, pois, o propósito da *esfera escolar*, entendendo que “[...] elaborar é reconstruir, ou seja, tomar o que está dado e transformar em texto próprio [...]” – ele continua:

A experiência tem mostrado que conteúdos trabalhados pela via da problematização, com pesquisa e elaboração, têm muito mais chance de serem aprendidos, não memorizados, porque, além de passarem pelo crivo crítico conceitual e teórico, são reconstruídos com mão própria, de modo autoral e com motivação intrínseca (DEMO, 2015a, p. 164).

A educação em linguagem, assim, organizada num percurso que não prescinde de continuidade, incidiria profundamente na aprendizagem discente, já que seu papel é da “[...] ampliação das vivências dos sujeitos por meio das diferentes linguagens, na busca por monitorar as vivências já familiares e enriquecê-las com aquelas ainda não familiares, sempre sob uma perspectiva crítica” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 104, EICP).

Introduzimos, nesta discussão, a Figura 31 a seguir, que contém a justificativa enunciada por outra *interactante* deste estudo, Natália, durante esta etapa da pesquisa, e nosso propósito é colocar sob escrutínio o movimento empreendido por ela. Conforme vimos reiteramos neste capítulo, nas diferentes teorias educacionais com as quais temos lidado, está implicada mudança, no estudante, considerando que ele passa a saber, em razão do processo educativo, o que ainda não sabia. E isso requer a modalidade escrita da língua, na *leitura* e na *escritura*. Na perspectiva de Piaget (2012 [1970], p. 64-6), aqui mencionado em razão da forte presença do que entendemos ser o *aprender a aprender* no campo deste estudo:

A questão consiste, pois, em compreender a passagem do instinto à inteligência ou, dito de outro modo, o processo de irrupção dos instintos. [...] Em suma, a irrupção do instinto dá origem a dois movimentos correlativos, se bem que de direções distintas: um de interiorização [...], dirigido no sentido lógico-matemático [...], o outro de exteriorização no sentido das aprendizagens e das condutas orientadas para a experiência.

A partir de uma filiação diametralmente distinta, Duarte (2013, p. 104) discorre sobre a formação do indivíduo à luz da teoria histórico-cultural, para a qual o processo de apropriação conceitual é fundamental. Vemos, pois, no excerto que segue, tanto a defesa do mencionado autor sobre isso quanto a sua oposição às teorizações piagetianas:

Sendo a formação do indivíduo uma parte do processo histórico de objetivação do gênero humano, a relação fundamental não é entre o organismo singular e a espécie, mas entre a singularidade social do indivíduo e o gênero humano. A singularidade de cada ser humano não é um dado biológico, mas resultado de um processo social, concreto e histórico e não pode ser explicada por meio das relações entre o espécime e a espécie e entre o organismo e o meio. Muitas propostas pedagógicas se fundamentam em psicologias do desenvolvimento cujos pressupostos têm origem, em última instância, nessas relações biológicas. Contrapõe-se a essas correntes psicológicas a concepção da formação do indivíduo pautada na compreensão da dinâmica objetivação-apropriação, mediadora entre indivíduo e gênero humano. (DUARTE, 2013, p. 104).

Assim considerando, segue a Figura 32, com a justificativa de Natália para a escolha do tema ‘empoderamento’, texto no qual a estudante registra o que já conhecia sobre a temática:

Figura 32 – Justificativa de Natália (EICN)

Justificativa:

Eu estive pesquisando sobre o empoderamento pois acredito que esse conceito faz com que os povos se sintam melhores.

A assimilação do "empoderar-se" nos prepara para o enfrentamento na luta pelos direitos dos minorias. Isto é, as mulheres, os negros, os indígenas, os povos LGBTQI'S entre outros...

Enfim, através do empoderamento os povos não se amam, e vivem felizes como são.

Fonte: Geração de dados da autora

Visando, então, observar o movimento empreendido por Natália ao longo de sua pesquisa, adicionamos a seguir a sua resposta, quando da entrevista, à pergunta acerca do que aprendeu ao longo de seus estudos sobre a problemática ‘O que é empoderamento?’, tendo lido e escrito a respeito do problema ao longo deste percurso letivo:

(106) E::: aí eu fui pesquisar, foi todo esse processo de pesquisa, as perguntas, o que você achava e tal...que empoderamento é só é visto por mulheres, a maioria mulher branca. Mas é uma coisa que eu fiquei decepcionada, com o próprio tema que eu pesquisei, porque empoderamento não é só das mulheres, não é só a mulher que sofre opressão. Ok, é a mulher que fica grávida e é largada, é a mulher que tem que ficar em casa cuidando de uma criança enquanto o marido dá tudo, comida, enfim, mas...o empoderamento da mulher é isso mesmo, sabe, é você ter o seu filho e mesmo assim você não depender de um homem trabalhando pra você ter as coisas pro seu filho e

pra ti mesma. E empoderamento especificamente não é só pra mulher, é pra todas as pessoas que sofrem opressão, que são discriminadas, e que passam por perrengues. Quando eu pesquisei sobre empoderamento, eu esperava mais pessoas negras, pessoas não-binárias, pessoas que não tá no padrão da sociedade [...]. O importante de eu ter pesquisado isso e descobrido que é só das mulheres, é que eu posso levantar uma bandeira, que eu posso criar um site, eu posso fazer qualquer coisa, eu posso parar a internet escrevendo que o empoderamento não é só pras mulheres [...]. (EICN, jun. 2018. Evento n. 106).

Em uma análise comparativa entre a Figura 32 – que ilustra a justificativa formulada por Natália no mês de março de 2018 – e o *evento* (106) – o qual se deu em junho do mesmo ano –, instiga-nos o escopo do movimento em relação à aprendizagem da estudante. Parece-nos haver estreita proximidade entre seus conhecimentos, expostos no início do processo de pesquisa, e aqueles tangentes ao encerramento dela, em indícios de que o esperado alargamento de repertório acerca do tema, sobre o qual esteve debruçada ao longo de um semestre, possivelmente se mantenha ainda como um vir-a-ser, restrito aos limites do universo em que se coloca o tema: “não é só das mulheres”.

Reiteramos, aqui, argumento que acompanha o curso desta tese: o domínio dessa *interactante* acerca do conceito ‘empoderamento’ sustenta-se em relações concretas mantidas em seu cotidiano. Vale nova menção a Vygotski (2014 [1934], p. 139) quando discorre sobre a segunda etapa do desenvolvimento de conceitos, o pensamento por complexos: “Lo característico de la construcción del complejo es que se basa en relaciones concretas y reales entre sus componentes individuales, no en conexiones abstractas y lógicas”. O autor continua: “El complejo se funda en los vínculos reales puestos de manifiesto por la experiencia inmediata. Por eso, el complejo es, sobre todo, la agrupación de un conjunto de objetos concretos sobre la base de la vinculación real entre ellos” (VYGOTSKI, 2014 [1934], p. 139).

Inferimos, nesse âmbito – com base na Figura 32 e no *evento* (106), tanto quanto em outros a eles convergentes – que Natália, pela via da *leitura* e da *escritura*, dá tratamento ao conceito de ‘empoderamento’ a partir das suas experiências mais imediatas, relacionando, assim, diferentes objetos do seu cotidiano para a generalização que empreende

em relação ao termo. Importa ressaltar que o ‘complexo’ não pertence, como estabelece Vygotski (2014 [1934]), ao plano do pensamento lógico-abstrato, mas ao real-concreto, e por isso se baseia em vínculos reais bastante diversos, sendo essa conexão feita entre eles da ordem da casualidade e da concretude.

Não é nosso propósito explicitar uma fundamentação em torno do referido conceito, mas importa sublinhar que, por ser uma temática que se filia às discussões tangentes à ‘condição pós-moderna’ (LYOTARD, 2013 [1979]) em torno do multiculturalismo, é sobrevalorada em ambientações de militância sobretudo em favor do feminismo e, talvez por isso, ‘empoderamento’ passou a ser um conceito difundido em diferentes cenários. O que consideramos relevante apontar, no entanto, é que, na relação com esse tema, há diversos conteúdos da ordem da História, da Sociologia, da Antropologia, da Economia e da Geografia, por exemplo, que poderiam ser explorados na *esfera escolar*, com vistas ao “[...] domínio de conhecimentos da realidade sócio-histórica para além dos fenômenos imediatamente perceptíveis na cotidianidade” (DUARTE, 2016a, p. 125).

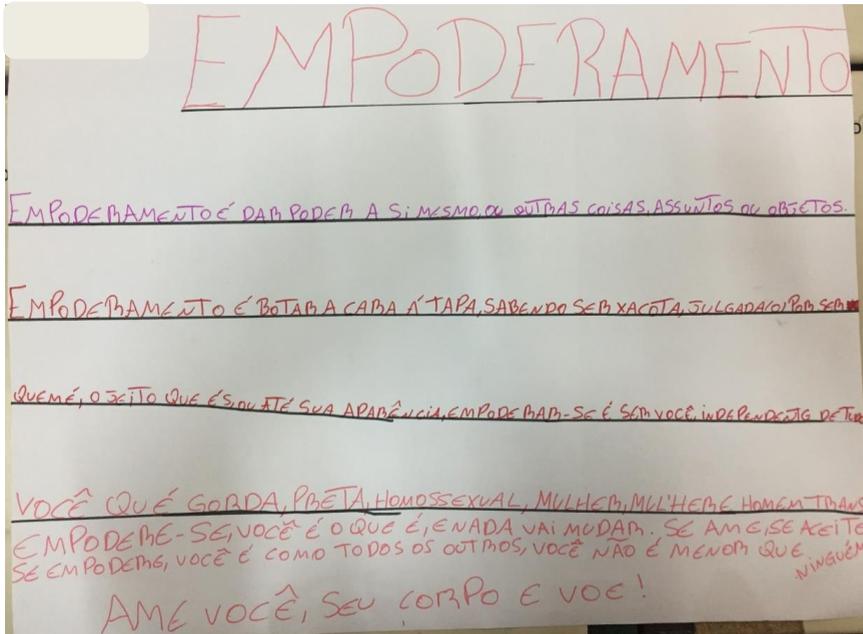
Como bases constituintes desta argumentação, adicionamos as Figuras 33 e 34 seguintes, as quais trazem, respectivamente, o texto final produzido por Natália na sua pesquisa, bem como o cartaz que a estudante produziu para o momento da sua apresentação:

Figura 33 – Texto final de Natália (EICN)

Texto final sobre empedimentos:
 O assunto precisa ser falado por todos, inclu-
 rine pelos professores, pessoas eprimidas por
 algo, por ser, não ser e etc...
 Qualquer pessoa precisa desse espaço nos es-
 colas, faculdades, até porque não precisa ter
 certa idade ~~para~~ ^{para} ~~refer~~ ^{refer} ~~precisamente~~ ^{precisamente} ~~discriminação~~.
 Muito feliz com a pesquisa, além de eu já ser
 empedrada, o resultado me encheu muito
 também, e não se por mim, pois prefiro
 ler que não ler, e os colegas próximos que
 leram meu caderno. Ainda fêlice a ideia de
 o tema ser elaborada a mais pelos profes-
 res, não só na EJA, para todos os níveis e
 em todos os níveis.

Fonte: Geração de dados da autora

Figura 34 – Cartaz de Natália (EICN)



Fonte: Geração de dados da autora

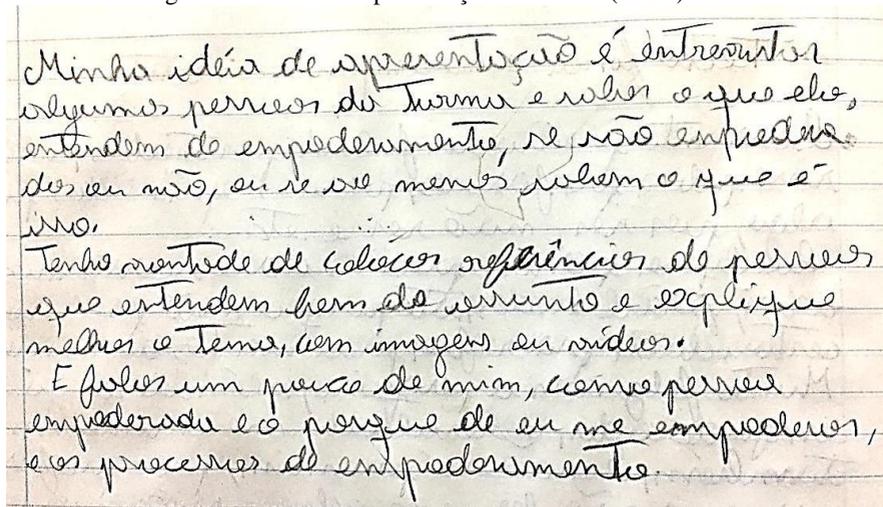
Na Figura 33, o texto final de Natália ancora o que temos defendido até aqui: há uma rarefeita modificação entre o que a estudante já ‘sabia’, antes da pesquisa, sobre o tema ‘empoderamento’, e o que ‘passa a saber’ sobre essa temática três meses após o início da pesquisa. Já na Figura 34 seguinte, na qual aparece o cartaz produzido pela *interactante* para o momento de apresentação dos resultados de sua pesquisa, nota-se uma proeminência dos verbos no imperativo, reiterando exortações que se têm difundido, no senso comum sobre a temática de Natália: conforme já apontamos, ‘empoderamento’, na esteira de discussões em torno da ‘diversidade’, é um tema propagado na contemporaneidade, com forte presença nas redes sociais, a partir do qual os sujeitos são convocados a empoderar-se. Eis o que faz a estudante em seu cartaz, uma exortação, nos limites da autoajuda.

O texto, assim, está no plano de uma espécie de aconselhamento afetivo, com tom moralizante: “ame você, seu corpo e voe!”, evocando uma persuasão aplanada, típica de admoestações de militância pueril. Parece-nos, pois, que, dados os contornos do percurso de pesquisa em

análise, ficam esvaziadas as possibilidades de Natália superar o “[...] saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além do ‘penso que é’, em torno do mundo e de si no mundo e com ele” (FREIRE, 2015b [1992], p. 35). E talvez mais do que isso: replicam-se vozeamentos oriundos da superficialidade de redes sociais e afins e, se isso procede, escola e ambientação não escolar cotidiana perdem em necessárias distinções. A *leitura* e a *escritura*, nesses contornos, pouco concorrem para a formação humana, tendo a escrita como semiose fundante para tal.

Na Figura 35 seguinte, há o plano de apresentação formulado por Natália; nele, a estudante anuncia, atendendo à solicitação da *esfera*, suas pretensões para a apresentação de sua pesquisa:

Figura 35 – Plano de apresentação de Natália (EICN)



Minha ideia de apresentação é entrevistar alguns pessoas do Turma e saber o que eles entendem do empoderamento, se não empoderam do eu não, se se se menos sabem o que é isso.

Tenho vontade de colocar referências de pessoas que entendem bem do assunto e explique melhor o tema, com imagens e vídeos.

E falar um pouco de mim, como pessoa empoderada e o porque de eu me empoderar, e os processos de empoderamento.

Fonte: Geração de dados da autora

Ao apontar, no plano de apresentação, que gostaria de, por meio de imagens e vídeos, fazer referência a “pessoas que entendem bem do assunto e expliquem melhor o tema”, parece-nos que Natália objetiva apoiar-se em interlocutores que tratem conceitualmente do tema que, para a estudante, ainda era conhecido a partir da concretude, da experiência imediata, de modo que, na apresentação, talvez fosse demandada uma tratativa para além dessa concretude. A abstração

necessária, pois, para que o pensamento racional se aproprie da realidade objetiva (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]), ainda não havia sido desenvolvida pela estudante, já que sua compreensão em torno do tema de pesquisa esteve apoiada nos *conceitos cotidianos*. Duarte (2016a, p. 70), à luz da perspectiva vygotskiana, defende que tais conceitos são imprescindíveis para que os sujeitos se apropriem dos *conceitos científicos*, “[...] mas sem estes seu pensamento se tornaria prisioneiro da imediatez da vida cotidiana”. Heller (2014 [1970], p. 56, grifos da autora), por sua vez, argumenta que o comportamento e o pensamento cotidianos são necessários para que o sujeito viva na cotidianidade, mas sem que fique neles engessado:

Não há vida cotidiana sem espontaneidade, pragmatismo [...], juízo provisório, ultrageneralização [...]. Mas as formas necessárias da estrutura e do pensamento da vida cotidiana não devem se cristalizar em absolutos, mas têm de deixar ao indivíduo uma margem de movimento e possibilidades de explicitação. [...] Se essas formas se absolutizam, deixando de possibilitar uma margem de movimento, encontramos-nos diante da alienação da vida cotidiana.

Isso posto, retomamos registros de Natália apresentados nas Figuras 32, 33, 34, 35 e o conteúdo do *evento* (106) e entendemos possível alinhar nossa análise ao que Vygotski (2014 [1934]) discorre sobre o *pseudoconceito*, e talvez isso explique o percurso de pesquisa da estudante. Sendo a última etapa do pensamento por complexos, os *pseudoconceitos* são “[...] formados por generalizações, que, em sua aparência externa, assemelham-se aos conceitos propriamente ditos [...]” (MARTINS, 2016, p. 1583), coincidindo, portanto, em seu aspecto externo, com o significado do conceito em si, mas internamente diferem muito desse significado. O *pseudoconceito*, assim, constitui a ponte entre o pensamento concreto e o pensamento abstrato, transição em favor da qual a *esfera escolar* tem papel fundamental, já que os *conceitos científicos* se formam justamente, conforme já expusemos, durante os processos de ensino e aprendizagem de um determinado sistema de conhecimentos científicos (VYGOTSKI, 2014 [1934]). O ensino, assim, é uma das principais fontes de desenvolvimento dos conceitos, uma potente força, de acordo com Vygotski (2014 [1934]), p.

195), autor que assim se enuncia: “[...] nos basamos en el hecho notorio de que la instrucción constituye durante la edad escolar un factor decisivo, determinante de todo el destino del desarrollo intelectual [...], incluido el desarrollo de sus conceptos”.

Explicitando, desse modo, o desconforto que um processo educativo com os contornos observados no campo deste estudo pode causar – e talvez não apenas para quem, como nós, tem pendores epistêmicos –, no qual a apropriação conceitual discente no tangente a suas problematizações de pesquisa mantém-se como um vir-a-ser, documentamos outro *evento*, agora contemplando o percurso de Vítor, também *interactante* deste estudo:

- (107) *Um representante da esfera o qual não lida cotidianamente com as turmas de segundo segmento entra na sala de aula e senta-se ao lado de Vítor. Ele questiona o estudante sobre o tema e o andamento de sua pesquisa. Ao responder que está pesquisando sobre as ‘comidas típicas do Brasil’, o representante da esfera se mostra surpreso com a amplitude da temática. Vítor apresenta-lhe o seu ‘caderno de pesquisa’ com diversas páginas impressas da internet anexadas a ele, bem como imagens de alimentos.*

Ao ser questionado sobre qual será o próximo passo, o estudante afirma que fará “meio que um resumo”, e seu interlocutor questiona se há dúvidas sobre esse percurso. O estudante afirma ter dúvidas em relação ao resumo, acerca das palavras que vai usar, já que, diz, “não tem esse grau de inteligência para usar essa palavra”, apontando para uma parte do texto anexado ao seu caderno. Vítor afirma que gostaria muito de incluir mais informações, pois a sua coleta de dados “ficou muito sobre o papel”. O docente insiste no quanto o tema é amplo, aponta que há muitas questões implicadas, e Vítor diz que realmente “ficou muito trabalho”.

Então o professor menciona a diversidade cultural do Brasil, e o quanto isso influencia na variedade de pratos típicos e questiona o que o

estudante pesquisou sobre a história, a relação entre as comidas e os diferentes povos, sugerindo que Vítor explicita no resumo as principais características dos pratos, os principais ingredientes, para que assim consiga discutir a influência cultural de alguns povos na formação desses pratos típicos. Quando Vítor dá alguns exemplos do que tem no caderno, mencionando uma comida capixaba, o professor, então, informa tratar-se do Espírito Santo. Vítor, por sua vez, diz não saber exatamente onde fica tal estado da Federação, ao que o docente responde ser importante ele saber, registrando ser esse estado parte da região Sudeste do Brasil. (EICV, abr. 2018. Evento n. 107).

O *evento* (107) suscita, na relação com os outros *eventos* que temos analisado neste capítulo, uma apropriação conceitual rarefeita: Vítor, em sua pesquisa sobre os ‘pratos típicos das regiões do Brasil’, lê sobre esse conteúdo e organiza de tal modo o seu percurso que a centralidade se coloca nos alimentos em si mesmos, de maneira que prioriza leituras de receitas e características de ingredientes nelas utilizados. O conteúdo de (107) sugere tensionamento proposto por parte da *esfera*: o docente convida o estudante a procurar outras referências de leitura, de modo a refletir sobre aspectos histórico-culturais e geográficos do contexto brasileiro, os quais são determinantes para o desenvolvimento de receitas ao longo da história. Uma primeira problematização possível é justamente o delineamento mais amplo dessa interlocução: conforme consta no *evento* em análise, o professor que interage com Vítor não lida cotidianamente com as duas turmas de segundo segmento, de modo que os apontamentos feitos por ele são bastante pontuais e se colocam à margem da continuidade necessária para a apropriação conceitual. Tendo já reiterado que um percurso sistematizado parece ser “[...] condição indispensável para se desenvolver uma ação pedagógica coerente e eficaz” (SAVIANI, 2013b [1980], p. 63), e que essa assistemática contida em (107) aparentemente é constitutiva do campo deste estudo, entendemos haver, no referido *evento*, uma ingrediência adicionalmente controversa: em não sendo o sujeito que interage com Vítor um docente com o qual ele estabelece interlocuções frequentes, parece-nos que o conteúdo dos apontamentos docentes, tidos como relevantes para a pesquisa do

estudante, está potencialmente fadado a não significar realmente no percurso discente.

Demo (2015, p. 39, EICP), autor recorrente nos documentos do campo desta tese, é contundente ao tratar da pesquisa na *esfera escolar*, quando defende haver uma notável importância nos aspectos metodológicos desse princípio educativo: “Em ambientes escolares [...], a atenção se volta preferentemente para o lado pedagógico da pesquisa, o que não redunde, jamais na banalização das formalidades metodológicas”. Inferimos, pois, que o que se vê em (107) é uma organização que referenda, em alguma medida, o que esse autor aponta como ‘banalização’ metodológica, considerando que, tendo feito apontamentos acerca da pesquisa de Vítor, não haveria previsão de quando uma nova interlocução entre o professor e o estudante aconteceria. Entendemos que a consequência do acompanhamento docente e a continuidade à qual temos reiteradamente feito alusão são condições para que a pergunta formulada por Dewey (1978 [1913], p. 92) – autor emblemático no *aprender a aprender*, ideário que nos parece caro ao campo deste estudo – possa ser respondida; do contrário, como temos visto, parece-nos não ser garantida a progressão mencionada por esse autor: “Como devem ser as atividades dos alunos organizadas de modo que se aumente progressivamente a sua complexidade, com a introdução de dificuldades cada vez maiores [...]?”.

O que parece causar desconforto, assim, em relação ao processo de pesquisa de Vítor, é o tempo despendido para as leituras acerca de alimentos e ingredientes de receitas. Entendemos, pois, haver, ainda, uma sobeja distância entre o que vivenciamos no campo de tese e o que é propósito da EJA de Florianópolis/SC, qual seja desenvolver “[...] uma educação que permita, aos/às estudantes aumentar a consciência sobre os problemas que afetam suas vivências [...]” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 242). E, para tal, *leitura* e *escritura* colocam-se necessariamente como instrumentais; logo, demandam qualificarem-se nas vivências discentes.

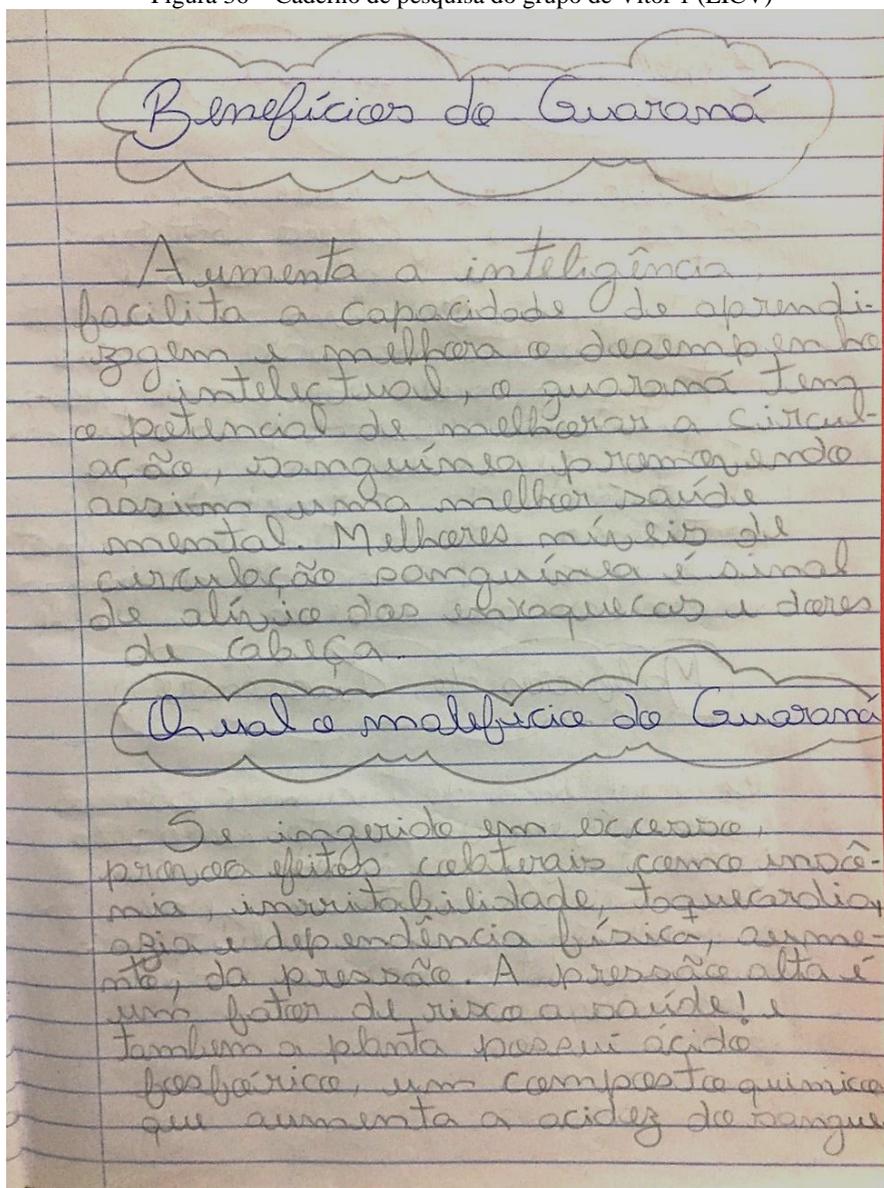
Demo (2015a, EICP), ao dar tratamento à perspectiva da *pesquisa como princípio educativo*, menciona a importância dos conteúdos; entendemos, pois, que, em suas proposições, coloca-se não a negação dos conteúdos em si, mas um delineamento outro para que eles sejam trabalhados na *esfera escolar*. Ao tratar do que denomina ‘pedagogia da problematização’, caracterizada pelas “[...] estruturas

pedagógicas voltadas para educar pela pesquisa [...]” (DEMO, 2015a, p. 159, EICP), o mencionado autor registra que

[...] a ideia é transformar conteúdos curriculares em problemas ditos genuínos (da vida real dos estudantes), para que possam ser enfrentados pela via da pesquisa e elaboração. Observação fundamental de partida é entender o “problema” como dinâmica complexa, não linear, que, por isso mesmo, não admite solução final [...]: não enfrentamos um problema complexo sem encontrar ou criar outros.

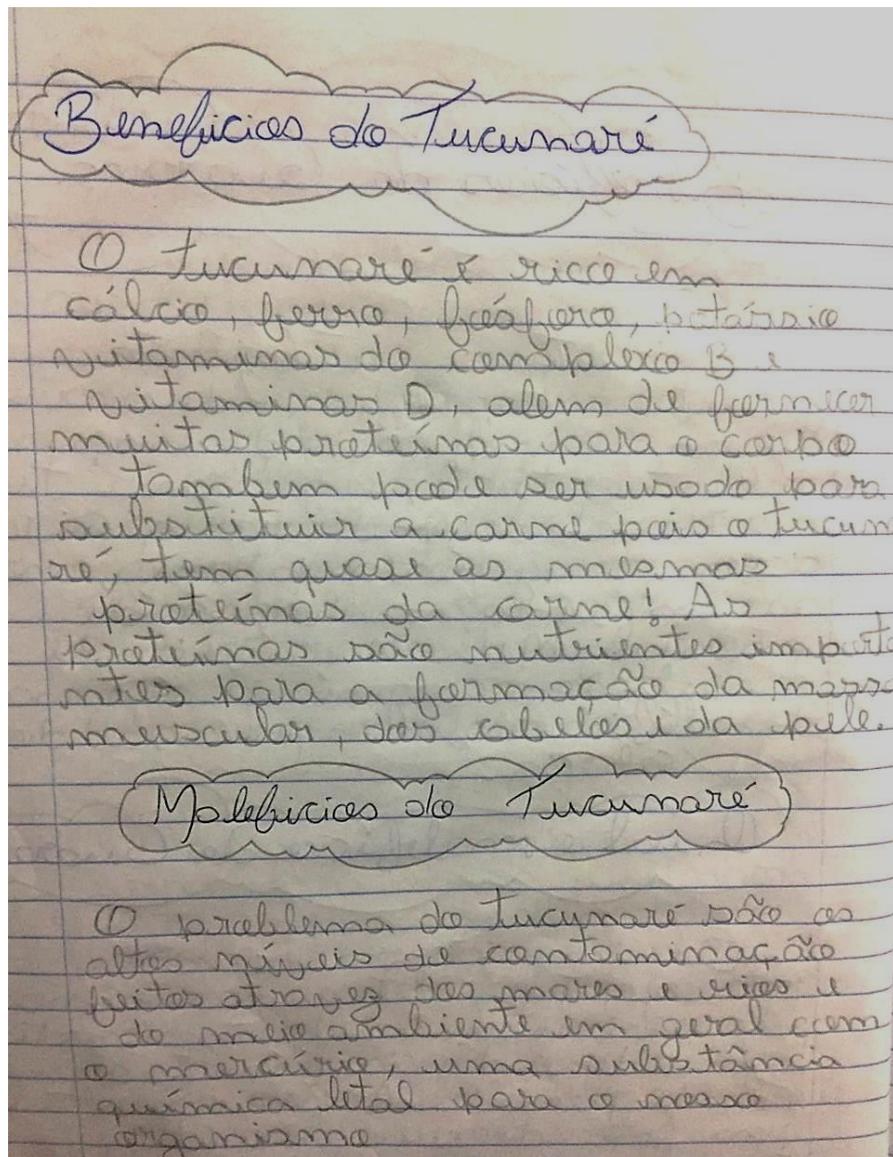
O percurso de pesquisa de Vítor, entretanto, parece se desenvolver contrariamente ao que propõe o autor em menção: o estudante busca, linearmente, pela via da *leitura*, dados objetivos em torno de sua temática, os ‘pratos típicos das regiões do Brasil’, sem que haja, inferimos, um problema em relação ao qual esses dados sejam fundamentais para que encontre uma possível solução. Logo, seu percurso de *leitura* e de *escritura* pouco contribui para o mote que move este campo de tese. Nas Figuras 36 e 37 a seguir, observam-se os registros fotográficos do ‘caderno de pesquisa’ do grupo de Vítor; são duas páginas que representam o que se repete nas páginas que seguem: os benefícios e os malefícios de alimentos típicos da região Norte do Brasil.

Figura 36 – Caderno de pesquisa do grupo de Vítor 1 (EICV)



Fonte: Geração de dados da autora

Figura 37 – Caderno de pesquisa do grupo de Vítor 2 (EICV)



Fonte: Geração de dados da autora

Não sendo nosso propósito, nesta subseção, focalizar os aspectos que se referem às lides pedagógicas com a modalidade escrita da língua no campo deste estudo, considerando que já fizemos observações pertinentes ao escopo de nossas discussões anteriormente neste capítulo, limitamo-nos a apontar que há recorrentes inadequações ortográficas nos textos produzidos por Vítor, conforme visualizamos nas Figuras 36 e 37 – questões básicas como separação silábica, acentuação, indiferenciação no uso de letras maiúsculas e minúsculas são alguns exemplos, diante do que reiteramos argumentos nossos da seção anterior sobre a necessidade de intervenção metacognitiva docente para autorregulação da conduta discente na *escritura*.

Importa reiterar, no entanto, para o que temos colocado sob escrutínio aqui, a centralidade, na *educação em linguagem* desenvolvida à luz das teorias de base histórico-cultural, da apropriação de conceitos. Nesse sentido, Cerutti-Rizzatti e Pereira (2016, p. 1592) enunciam:

[...] concebemos que responder hoje à pergunta ‘O que é educação em linguagem?’ não pode prescindir da dimensão conceitual do processo educacional, compreendida como apropriação dos objetos historicizados na cultura humana – neste caso, no que respeita à *língua portuguesa*; o processo de humanização constitutivo da ontogênese requer essa apropriação.

O que consideramos relevante apontar, sobre as Figuras em menção, é justamente o que é problematizável na relação com o *evento* (107): quais os impactos, considerando o percurso formativo de Vítor, do conjunto de informações com o qual lida em seu percurso de *leitura* e de *escritura*, circunscrito às características de determinados alimentos no que se refere aos benefícios e aos malefícios de sua ingestão para a saúde? Além disso, a organização dos textos com os quais esse estudante interage sugere simplificação, de modo que a compreensão é facilitada, distanciando-se do que, em nosso entendimento, pode ser tensionado pela *esfera escolar*: em interagindo com modos de dizer que fogem do já conhecido, torna-se possível, assim, que os educandos ampliem as possibilidades de organização dos seus próprios textos. Trata-se, nesse sentido, de compreender a aprendizagem “[...] como um movimento em espiral, de aprofundamento e ampliação, no qual a linguagem mais elaborada do professor e dos livros empregados atue

como motor do desenvolvimento do pensamento dos alunos” (DUARTE, 2016b, p. 1569).

Parece-nos, por outro lado, que as informações com as quais lida o *interactante* em menção, nos processos de *leitura* e de *escritura*, pouco incidem em sua própria formação discente; parece-nos, também, que o posicionamento do educador com quem Vítor interage no *evento* (107), de algum modo, faz suscitar isto: uma pesquisa sobre os pratos típicos brasileiros importa na medida em que o estudante possa aprender sobre, por exemplo, as relações entre alimentação e influências culturais ou entre aspectos geográficos e o uso de determinados ingredientes. Quando, no referido *evento*, chama-se atenção de Vítor para a importância de conhecer a localização do Espírito Santo, inferimos que – tal qual indiciam os documentos fundantes deste campo – a *esfera* credita ao processo de pesquisa a possibilidade de, por meio do pesquisar, haver um percurso discente no qual haja a apropriação de conhecimentos. E os conteúdos que podem emergir a partir da pesquisa, parece-nos, não têm fim em si mesmos, mas servem à promoção humana, conforme já discutimos nesta tese.

Freire (2015a [1987], p. 62), por exemplo, à luz das bases que sustentam sua produção intelectual, defende que à *esfera escolar* cabe o ensino dos conteúdos para o desvelamento da opressão: “Nem conteúdo só, nem desvelamento só, como se fosse possível separá-los, mas o desvelamento do mundo opressor através do ensino de conteúdos”. No caso específico que temos colocado sob escrutínio, entendemos que, pela via da *leitura* e da *escritura*, importaria a apropriação conceitual, principalmente no tangente a conceitos históricos, geográficos e sociológicos para que Vítor pudesse compreender, com a amplitude e a profundidade necessárias, as relações que lhe são apontadas em (107), no que respeita a influências culturais para a criação dos pratos típicos encontrados na internet. E, para tal, importa que se qualifiquem tais *leitura* e *escritura*, qualificação esta que igualmente demanda metacognição, ainda que de outra ordem. Duarte (2016a, p. 95), em sua argumentação sobre a relevância dos conteúdos, afirma:

Ensinar conteúdos escolares como ciências, história, geografia, artes [...] é ensinar as concepções de mundo veiculadas por esses conhecimentos [...]. Por menos explícitas que sejam as concepções de mundo presentes nos

conhecimentos ensinados na escola, elas sempre existem [...].

Ao enunciar, assim, que sua pesquisa havia ficado “muito sobre o papel”, como consta em (107), Vítor indicia um entendimento de que, ao ler os textos, lidou com diversas informações objetivas, as quais, conforme já discutimos, não implicam apropriação de conhecimento. Torna-se curioso, assim, que, na busca por negar o caráter conteudista creditado à escola, o qual seria caracterizado por “[...] ‘conteúdos prontos e acabados’, coisas mortas, inertes desconectados da vida dos alunos e opostos ao caráter ativo que deveria ter a aprendizagem” (DUARTE, 2016a, p. 48), a *pesquisa como princípio educativo* tal qual se desenvolve no campo deste estudo termina, em alguma medida, por fazer com que os estudantes, em seu percurso de *leitura e escritura*, lidem com as informações também como se fossem ‘inertes’. Vítor tem à sua frente, ao longo da pesquisa, como constam no *evento* (107) e nas Figuras 36 e 37, diversas informações sobre alimentos, entretanto não consegue dar um tratamento mais amplo a elas, no movimento que vai da concretude para a abstração – conforme já defendemos nesta tese, “[...] apenas a formação cultural sólida garante o uso apropriado e criativo da informação disponível” (BRITTO, 2012, p. 59).

No que concerne à *educação em linguagem*, o *evento* (107) e as Figuras em menção suscitam um percurso educativo que se distancia do que é apresentado na Proposta Curricular de Florianópolis (EICP), documento relevante para o escopo desta tese, dado que abrange, em sua composição, o campo deste estudo: Vítor escreve textos informativos ao longo de todo o percurso, com uma organização próxima ao cotidiano, em estilo (BAKHTIN, 2011 [1952-53]) também afeito a esse cotidiano. Veiculamos, pois, no excerto que segue, o enfoque proposto pela referida Proposta Curricular, o qual parece tangenciado no escopo da *pesquisa como princípio educativo* na EJA do referido município:

[...] reitera-se o já assumido enfoque da educação em linguagem na *interação social*, destacando, agora, as *esferas da atividade humana* em que tais interações têm lugar; com base nesse ponto de partida, tomam-se os *gêneros do discurso* nas dimensões social e verbal que os constituem. O enfoque na *textualidade* dá-se no âmbito de tais *gêneros* e requer um olhar mais preciso para os

recursos de vocabulário e de gramática agenciados nos diferentes propósitos sociointeracionais dos sujeitos. Essa proposta tem como base o tensionamento entre *cotidiano* e *grande tempo* [...] (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 104, grifos dos autores, EICP).

O conteúdo do *evento* (108) a seguir é, também, sustentação para nossas inferências; ele se refere à resposta de Vítor, quando de sua entrevista, acerca do que aprendeu a partir de sua pesquisa:

- (108) *Bastante pratos exóticos, que eu nunca imaginava e...que inclusive faz bem pra muita coisa assim. Porque da minha parte eu não sou uma pessoa muito chegada a legumes, então tem bastante coisa, pelo menos da região que eu pesquisei, que tem, tipo, semelhanças, assim, a verduras que têm o mesmo benefício assim, que eu achei bem interessante. De modo geral, eu aprendi pratos típicos, é::: foi variado, assim. Na verdade, saiu muito técnico a nossa pesquisa, porque ela começou de um jeito, que, em si, ia ser alimentação brasileira, mas voltada a todas as regiões do Brasil, mas, com o passar do tempo, fui vendo que ia ser muito trabalho. Daí a gente viu que a gente não ia dar conta, e a gente, pra dar uma encurtada, foi posto somente a região Norte. Daí ela ficou meio:::, além de só ficar naquela coisa de benefícios e malefícios, benefícios e malefícios de cada um, além que era importante, né, só pra dar aquele check-out, assim, sabe, mas... (EICV, jun. 2018. Evento n. 108).*

O enunciado de Vítor em (108) converge com o *evento* (107) e as Figuras 36 e 37 ilustrativas do seu ‘caderno de pesquisa’. Ao caracterizar sua pesquisa como ‘muito técnica’, o *interactante* deste estudo parece sugerir que a focalização nos benefícios e nos malefícios dos alimentos concorre pouco para sua aprendizagem e, portanto, para seu desenvolvimento humano. A menção a um ‘*check-out*’, termo que, em nossa compreensão, faz alusão a um ‘*check-list*’, corrobora nossas inferências: o estudante aparentemente faz referência a sua pesquisa

como uma espécie de listagem de alimentos e os seus respectivos benefícios e malefícios para a saúde. Trata-se, em nossa compreensão, de movimento distinto do que propõe Demo (2015a, p. 160, EICP) – reiteramos, aludido com frequência nos documentos atinentes ao campo desta tese – acerca da pesquisa; na já referida discussão sobre a relevância da problematização para o processo educativo, esse autor registra:

Quando apresentamos ao estudante tais problematizações, o que esperamos dele não é catar resposta pronta, talvez em algum lugar da web já pronta, mas que se meta em processos recorrentes de pesquisa, através dos quais possa montar respostas tentativas, aproximativas, sempre abertas e discutíveis.

Encaminhando-nos para o desfecho das análises em torno do tensionamento – ou da ausência dele – entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* – o que, necessariamente, na *esfera escolar*, dá-se pela via da *leitura* e da *escritura* – no âmbito da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC, documentamos dois outros *eventos*, ambos referentes à finalização do percurso de pesquisa de Laís, *interactante* deste estudo:

- (109) *Questiono Laís sobre sua interlocução com os professores acerca de sua pesquisa* [antes da apresentação, o corpo docente fez essa interlocução com cada um dos estudantes], *e ela responde que “foi mais ou menos”. Conta que lhe foi sugerido fazer entrevistas com cidadãos srios que moram em Florianópolis/SC, como proprietários de lojas locais ou trabalhadores do Mercado Público. A estudante se mostra reticente, porque afirma não conhecer ninguém e não querer prolongar ainda mais a pesquisa; repete o mesmo que já dissera em outro momento: “É como se não soubesse de mais nada”. Enuncia que “é muita informação, e que não consegue dar conta de tudo sozinha”.*

Coloco-me à disposição para ajudá-la, tendo em vista que a apresentação será em três dias. Ela

mostra o cartaz que produziu e afirma que “precisa escrever mais alguma coisa nele”. Questiono se registrou alguma informação sobre o motivo de a guerra continuar ocorrendo, e, ao responder negativamente, Laís pergunta se tenho “alguma sugestão” que explicito isso. Recorro à internet para buscar um texto que traga informações de modo mais objetivo, porque constato que, até aqui, a interactante não soube responder à sua pergunta de pesquisa, que se refere justamente às razões da prolongada duração da guerra civil da Síria. Leio no seu ‘caderno de pesquisa’ uma referência à Primavera Árabe e, quando faço menção a esse acontecimento como uma das marcas da guerra, a estudante evidencia desconhecimento sobre isso. Aponto no seu caderno o registro ao que me refiro e mostro em uma página da internet uma tabela com datas importantes do contexto da guerra na Síria. Imediatamente após essa minha intervenção, Laís inicia a cópia das informações em seu caderno. (EICL, jun. 2018. Evento n. 109).

- (110) *Laís, na sua apresentação, começa justificando a escolha da temática e, na sequência, lê o texto final que consta em seu ‘caderno de pesquisa’, o qual contém termos como ‘xiitas’ e ‘sunitas’, e o posicionamento estratégico da Síria em relação ao petróleo. Um representante da esfera aponta aos estudantes, no mapa-múndi, o Oriente Médio e a Síria. **Outro representante questiona Laís acerca das “conclusões que ela tira de sua pesquisa”, e a interactante afirma que “a conclusão é que isso não deveria existir, que a vida humana é mais valiosa do que qualquer coisa”.** (EICL, jun. 2018. Evento n. 110, grifos nossos em negrito nas transcrições de fala).*

Consideramos pertinente, antes de colocar sob escrutínio os eventos anteriores, apresentar a Figura 38 a seguir, que veicula os registros fotográficos do texto final de Laís, o qual foi lido pela estudante, como se observa em (110), durante a apresentação de sua pesquisa.

Figura 38 – Texto final de Laís (EICL)

População formada Texto Final

48% Sunitas
 19% xiitas (AKAVITA)
 10% cristãos
 3% Drusos

O governo é das xiitas, é o problema começa por aí desde a década de 1941 a Síria é governada por uma ditadura familiar iniciada com Hafez ALL ASSAD (1941 - 2000) e depois pelo filho Bashar ALL ASSAD. Até os dias de hoje, é formada por família sempre a mesma política.

A Síria está numa posição estratégica para o transporte de petróleo no mundo o oriente médio possui uma reserva grande de petróleo, mas para onde a mesma deve passar pela Síria para chegar ao seu destino final que é a Europa, é claro que existem outras rotas mas são muito mais longas.

A Síria possui um porto chamado Tartus, que é o principal de abastecimento de navios russos, por isso a Rússia apoia o governo de Bashar ALL ASSAD.

Em 2011 houve a primavera, primavera Árabe na Síria. Su Xiitas queriam derrubar o governo xiitas, mas não deu certo. A população temia o apoio das potências europeias e os Estados Unidos.

xilitas apoiada pela Rússia e do outro lado
 Suíças apoiado pelo Estados Unidos
 O governo xilitas bombardeiam cidades com
 população suíças que são contra seu
 governo.
 Dolt pra cá 250000 montes, as grandes
 grupos ^{de} potências apoiam a população
 suíças, pois se o governo xilitas cair,
 o porto de Tontus fica
 Aliadas da população. Visito 22/05

Fonte: Geração de dados da autora

Entendendo, pois, que (109) e (110) convergem, em grande medida, com outros eventos que já analisamos neste capítulo de tese, limitaremos nossas análises ao que mais se destaca, sob nossa ótica, nas referidas cenas. O conteúdo enunciado por Laís em (109), por exemplo, acerca de “não dar conta de tudo sozinha”, foi já objeto de nossas discussões e defendemos que ele resulta da característica que é constitutiva da *pesquisa como princípio educativo*, a exacerbação da aprendizagem e, por implicação, a exacerbação também do protagonismo do estudante, o qual é responsável pelo encaminhamento de seu próprio percurso na *esfera escolar*. O sujeito, parece-nos, nessa ótica, é considerado como “[...] um centro de gravidade próprio [...]” (BRITTO, 2012, p. 121), de modo que se estreita a relevância do impacto do ensino para o desenvolvimento discente. Sobre a determinante força que tem a instrução, Vygotski (2014 [1934], p. 223, grifos do autor) assim discorre:

[...] la instrucción puede proporcionar al desarrollo más de lo que encierran sus resultados directos. Aplicada en un punto de la esfera del pensamiento [...], modifica y reestructura otros muchos puntos. Puede tener consecuencias en el desarrollo no solo próximas, sino lejanas. La

instrucción puede no limitarse a ir tras el desarrollo, a seguir su ritmo, sino que puede adelantarse a él, haciéndolo avanzar y provocando en él nuevas formaciones.

O *evento* (109) suscita, assim, um processo de pesquisa a partir do qual, chegada a sua etapa final, não há, por parte de Laís, a compreensão em torno da problemática formulada no início do percurso: a *interactante* deste estudo, como inferimos em (109), em sua *escritura* final, estava distante da resposta acerca das razões pelas quais há uma extensa duração temporal na guerra civil da Síria. As explicações para isso, conforme vimos defendendo, estão relacionadas ao espontaneísmo sobre o qual se desenrola a pesquisa, de modo que a necessária continuidade que deve caracterizar o processo educativo é substituída por uma fragmentação, por uma exacerbação do relativismo, que, em grande medida, obstaculizam a apropriação de conceitos – neste caso, especialmente no campo da *educação em linguagem* e no tangente à modalidade escrita da língua – determinante para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, das quais, de acordo com Vygotski (2014 [1934]), deve se ocupar a educação escolar.

Desse modo, entendemos que, na ausência dessa continuidade, conceitos como ‘xiita’, ‘sunita’, ou mesmo ‘guerra civil’ dificilmente podem se tornar objeto de apropriação discente por meio da *leitura* e, por implicação, também não na *escritura*, dado que a *linguagem* é realização do pensamento. Consideramos, ainda, que, conforme já mencionado, “[...] torna-se central a presença de um sistema conceitual [...]” (MARTINS, 2016, p. 1584) para tal. De acordo com Vygotski (2014 [1934]), fora dessa organização conceitual cabem somente as relações empíricas, constitutivas do pensamento espontâneo. Assumindo, pois, a necessária passagem, facultada [em tese] pela *esfera escolar*, para o pensamento teórico, à luz das proposições do autor bielorrusso defendemos que é o ensino, na relação com a aprendizagem, a fonte de desenvolvimento dos *conceitos científicos*. E o fazemos na ciência de que o campo desta tese parece flagrantemente oposto às chamadas ‘pedagogias psi’ (SILVA, 1998).

De todo modo, reiteramos que importa a apropriação desses conceitos por parte dos estudantes, não porque têm valor em si mesmos, mas porque eles influenciam o reposicionamento discente diante da realidade natural e social, para o que se requer a ampliação dos usos da modalidade escrita da língua por parte dos educandos. Em relação a esse

último aspecto, Duarte (2016b, p. 1569) propõe que a linguagem seja abordada conceitualmente na *esfera escolar*, ao mesmo tempo em que o processo pelo qual isso se dá também incide na mencionada ampliação – nas palavras do autor:

[...] estamos perante um princípio pedagógico mais amplo, qual seja, o de que o educador deve usar a linguagem, uma linguagem mais complexa que seus alunos, como meio de expressão de um pensamento também mais complexo e, de início, os alunos se apropriam das ideias e dos conceitos em sua formulação verbal já pronta, caminhando, aos poucos, por meio de constantes aproximações, em direção ao domínio de seu significado mais profundo.

Esse movimento que temos proposto, de apropriação conceitual em vistas da ampliação, requerendo usos da linguagem, para ressignificação da concepção de mundo discente se reflete, à luz de Heller (2014 [1970], p. 58), na possibilidade dos sujeitos de não se alienarem diante do seu cotidiano – sobre a alienação, essa autora registra:

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.

Convidada, por um representante da *esfera*, a enunciar suas conclusões em torno da pesquisa, Laís, como consta em (110), limita-se a reiterar, na *escritura* a que procede, o que já sabia no início do seu percurso: “a conclusão é que isso [a guerra na Síria] não deveria existir, que a vida humana é mais valiosa do que qualquer coisa”. Inferimos flagrante estreitamento no tangente à viabilidade de a estudante desenvolver estruturas de generalização acerca da temática da guerra no referido país, o que possibilitaria o surgimento de relações conceituais cada vez mais complexas, vislumbrando uma transição a tipos novos e superiores de conexões (VYGOTSKI, 2014 [1934]).

Tributamos isso a esvaziamentos do processo pedagógico, do qual se elidem continuidade e consequência. E temos reiteradamente creditado isso, nesta tese, à coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos e ao decorrente aplanamento conceitual no que se refere à proposta da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC. Evocamos, enfim, excerto de Dewey (1978 [1902], p. 61-2, grifos do autor) no qual esse ícone do protagonismo discente caro ao campo desta tese faz apontamentos importantes sobre a responsabilidade docente em relação ao encaminhamento do percurso educativo:

O valor dos conhecimentos sistematizados num plano de estudos está na possibilidade, que dá ao educador, de *determinar o ambiente, o meio* necessário à criança, e, assim, dirigir indiretamente a sua atividade mental. O principal mérito, o valor do programa e das matérias, é para o professor e não para o aluno. Eles estão aí para mostrar ao mestre quais são os caminhos abertos à criança para o verdadeiro, o belo e o bom, e para dizer-lhe: “Agora, dia a dia, trabalhe para que as condições sejam tais que a criança, *por sua própria atividade*, se oriente inevitavelmente naquela direção, para o seu próprio desenvolvimento”.

Os registros fragmentados que podem ser observados na Figura 38, os quais constituem o texto final da pesquisa de Laís, indiciam um processo esvaziado, que creditamos à prevalência do espontaneísmo. A ampliação de repertório cultural – aqui compreendido em suas movências históricas e sociais – que se espera facultada pela *esfera escolar*, assim, tem contornos, no campo deste estudo, bastante tênues: a referida Figura e os *eventos* (109) e (110), dentre outros congêneres, ancoram essa nossa compreensão. As ações pedagógicas consequentes, desse modo, têm relevância ímpar para “[...] esse processo de apropriação, pelos indivíduos, das produções culturais que permitem a elevação de sua subjetividade aos níveis mais ricos e complexos alcançados pelo gênero humano [...]” (DUARTE, 2016a, p. 59). E em não as havendo, o encapsulamento discente no cotidiano imediato parece ser bastante provável.

Assumindo, finalmente, que, a partir do conteúdo deste capítulo, o processo de aprendizagem, para se efetivar, estará necessariamente relacionado a um processo consequente de ensino, parece-nos possível afirmar que, para as diferentes perspectivas pedagógicas as quais lidam com a mudança discente entre o não saber e o saber, há a consideração em torno da relevância do papel da *esfera escolar* e dos conhecimentos objetivos nela implicados. Freire (2015b [1992], p. 34), sob a filiação epistemológica na qual se inscreve, toca nessa questão:

[...] são tão importantes para a formação dos grupos populares certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar, quanto a análise que eles façam de sua realidade concreta. E, ao fazê-lo, devem ir, com a indispensável ajuda do educador, superando o seu saber anterior, de pura experiência feito, por um saber mais crítico, menos ingênuo (FREIRE, 2015b [1992], p. 34).

Relacionando, assim, os apontamentos freireanos com a discussão aqui empreendida, interessa-nos reiterar o desassossego que os *eventos* analisados provocam no que tange à apropriação da modalidade escrita pelos estudantes da EJA de Florianópolis/SC, entendida a *língua* como implicação semiótica fundante para o processo de formação humana. As lides discentes por meio da *pesquisa como princípio educativo* se dão guiadas por ações pedagógicas gaseificadas, como buscamos problematizar, de maneira que os processos de *leitura* e *escritura* empreendidos servem mais a uma passagem de etapas, na *reificação* do ‘fazer pesquisa’, do que como instrumentos a partir dos quais se dá o movimento entre o ‘saber de experiência feito’ rumo a um ‘saber mais crítico’ – em nossa perspectiva, a transição entre o pensamento cotidiano e o pensamento teórico, percurso impreterível à *educação em linguagem* com os contornos que defendemos em vistas do desenvolvimento humano.

À guisa de salvaguarda, talvez se contra-argumente ao conteúdo desta seção, ter havido, sim, movimento entre o não saber e o saber, porque houve algum tipo de aprendizado em se tratando de cada um dos *interactantes* deste estudo. Parece-nos incontestado que, em três meses de interação com um objeto específico de conhecido, necessariamente haja

algun tipo de aprendizado efetivo, mesmo que seja a reiteração do já sabido. A argumentação apresentada nesta seção sustenta-se, porém, na compreensão de que a *esfera escolar* historiar-se em nome de que ‘algun tipo de aprendizado efetivo’ não lhe baste. Importa perseguir a formação humana integral, importa concorrer para o desenvolvimento dos sujeitos, importa promover a humanização, sobretudo em se tratando dos segmentos sociais socioeconomicamente desprivilegiados, comumente o lócus originário da EJA.

Considerando, pois, os contornos espontaneístas constitutivos do processo de pesquisa no campo deste estudo, talvez soe redundante fazer apontamentos sobre a fluidez a partir da qual os estudantes recebem o referendo final da *esfera* para o percurso letivo empreendido; interessa-nos, contudo, discorrer, ainda que brevemente, sobre isso, colocando luz em aspectos relevantes para a defesa de nossa tese central – na subseção final deste capítulo, então, nos ocuparemos desta discussão.

4.3.3 O referendo final da *esfera*: desafios do espontaneísmo na apropriação da escrita

Tendo desenrolado, até aqui, uma discussão de ordem analítica relacionada aos percursos empreendidos por meio da *pesquisa como princípio educativo* na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC, nesta subseção final discorreremos pontualmente acerca de um procedimento fundamental para a compreensão dos processos escolares de ensino e aprendizagem: o referendo final da *esfera* para conclusão do período escolar. Não tomamos esta reflexão de fecho pela ótica da ‘avaliação educacional’, ainda que mencionemos pontualmente o conceito, em razão de duas questões capitais: (i) tal referendo de finalização interessa-nos rigorosamente sob o ponto de vista da consolidação mais efetiva ou menos efetiva da apropriação da escrita, concebida a *língua* como implicação semiótica fundante de todo processo de formação humana – nosso objeto de estudo; e (ii) ‘avaliação educacional’ é um tema de substantiva complexidade no campo da Educação e, como tal, tomada em si mesma, foge ao escopo desse mesmo objeto de estudo.

Assim, em nome de maior clareza, explicitamos que nossa busca é desenvolver uma discussão que problematize tal referendo de finalização do percurso letivo, considerado nosso argumento de

coocorrência de distintos fundamentos filosófico-epistemológicos e do consequente aplanamento conceitual no delineamento pedagógico do campo deste estudo. Levando em conta, pois, nosso objeto de tese, importa-nos provocar reflexões concernentes à *educação em linguagem* e à maneira pela qual esse processo é, então, endossado pela *esfera* – nosso propósito, assim, é, em explicitando o modo como se encerra o primeiro ciclo de pesquisas, o qual acompanhamos quando da imersão em campo, observar como se dá o referendo dessa *esfera* no que concerne à aprendizagem discente voltada à modalidade escrita da língua.

No documento da Proposta Curricular de Florianópolis/SC, sugere-se que, em relação à *educação em linguagem*, sejam desenvolvidos instrumentos avaliativos diversificados, os quais contemplem reflexões e usos de aspectos gramaticais, com vistas a garantir uma educação que lide com os “[...] conhecimentos linguísticos de modo a relacionar *discurso, texto, forma e função* [...], em atividades que focalizem como e por que determinadas *formas e funções* são utilizadas em textos de diferentes *gêneros do discurso*” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 78, grifos dos autores, EICP).

Conforme já discutimos ao longo desta tese, parece-nos que o campo deste estudo, distanciando-se da indicação da referida Proposta, lida com os processos de *leitura e escritura* com a finalidade de, por meio deles, ‘cumprir etapas’ de pesquisa – afasta-se, pois, de uma organização pedagógica que desenvolva e aprofunde esses processos como instrumentalizadores para a apropriação conceitual e, desse modo, para *educação em linguagem* dos estudantes. Se tomados à luz da formação humana, os conceitos linguísticos, em consonância com a Proposta Curricular do município em menção, são objeto de aprendizagem para apropriação de conhecimentos metalinguísticos não por si e em si mesmos, mas com vistas à complexificação dos usos sociais da modalidade escrita, compreendida a *língua* como implicação semiótica fundante, daí a sua centralidade para o processo de formação humana – exatamente porque é por meio dela que os conceitos são passíveis de apropriação por parte dos estudantes.

Compreendendo, pois, que, consoante o que já defendemos em Cerutti-Rizzatti e Chraim (2017), para garantir a *educação em linguagem* com tais contornos, importa que se assegure, do mesmo modo, uma formação docente que contemple uma fundamentação filosófico-epistemológica e teórica consistente o bastante para que aos professores de *linguagem* seja facultado delinear um planejamento

pedagógico efetivo e consequente no qual a metacognição se coloque na servilidade às práticas sociais de uso da língua. Inferimos, porém, haver, em nível nacional, um hiato na formação de docentes de *educação em linguagem* no tangente a tais fundamentos, de modo que, conforme aponta Giacomini (2013), desenha-se um cenário no qual esses profissionais têm ciência, por exemplo, das incongruências de um ensino ancorado na gramática normativa (BRITTO, 1997), mas frequentemente carecem de formação filosófico-epistemológica e teórico-metodológica para empreender um processo educativo com ancoragem distinta desta. Em estudo anterior, posicionamo-nos nesse debate:

Trata-se, sem dúvida, de um percurso custoso, porque implica o agenciamento de um repertório de conhecimentos do âmbito da Filosofia da Linguagem, da Linguística da Enunciação, das Análises do Discurso, da Linguística Textual, dos níveis de análise da Linguística ‘dura’ e das gramáticas taxionômica e normativa e, não com menor complexidade, o agenciamento de um percurso metodológico que mantenha a *interação social nas esferas da atividade humana* como pontos de partida e de chegada (CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017, p. 75, grifos das autoras).

Desse modo, o mencionado referendo de finalização do percurso letivo, outorgado ou negado pela *esfera* para o processo de *educação em linguagem*, não prescinde de uma abordagem em torno da própria qualificação docente, considerando que, conforme aponta a Proposta Curricular à qual temos feito menção aqui, tal referendo tem contornos bastante complexos, por ser compreendido como

[...] o acompanhamento do movimento empreendido pelos/pelas estudantes na progressiva autorregulação de sua própria conduta a partir da atividade mediadora, na qual o/a professor/a, como interlocutor mais experiente no que diz respeito ao objeto de aprendizagem, atua na heterorregulação dessa mesma conduta até que o/a estudante possa fazê-lo por si próprio/a. Assim

[...] implica observar o movimento dinâmico-causal que se dá no percurso de aprendizagem, de modo que essa atenção do/da professor/a possa efetivamente reorganizar o processo de ensino em favor de que esse movimento de progressiva autorregulação da conduta por parte do/da estudante lhe seja garantido ao longo do percurso formativo (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 53).

Importa acrescentar que os apontamentos feitos até aqui têm como foco restrito a *educação em linguagem*, entretanto compreendemos, à luz do percurso analítico que empreendemos nesta tese, que o campo deste estudo, do modo como se conforma, lida controversamente com os conceitos das diferentes áreas, e isso, em se refletindo na apropriação da escrita, como já discutimos, incide sobre o referendo final da *esfera*: de modo geral, parece-nos que, em havendo uma tratativa conceitual gaseificada na *esfera escolar*, gaseifica-se também esse referendo.

Oliveira (2004, p. 65, EICP), em suas proposições em torno da *pesquisa como princípio educativo*, registra que o professor, considerado um gestor e organizador de pesquisas discentes, “[...] precisa de uma prática constante de avaliação dos ritmos e das dificuldades enfrentadas a cada momento, de modo a propor alterações de rota, e poder decidir por formas muito diversas de intervenção [...]”. Entretanto, suscita-se, nos apontamentos desse autor, prevalência de emissão do refendo da *esfera* para o percurso de pesquisa em si mesmo – a pesquisa foi feita ou não –, distintamente do referendo para ter havido ou não avanços no processo de formação humana de cada estudante a partir dessa pesquisa. Ainda o mesmo autor, em citação que repetimos nesta tese, agora com o fito da discussão sobre o referendo propriamente dito:

[...] uma questão fundamental é a mudança de perspectiva da avaliação, que deixa de ter seu foco sobre o aluno individual e sobre se ele alcançou patamares estipulados *a priori*. Os trabalhos são feitos em grupos pequenos e esses grupos têm uma função muito importante no processo de pesquisa. Saber trabalhar em grupo, saber dividir as tarefas, saber negociar os objetos de pesquisa e

sua realização é fundamental nesse processo (OLIVEIRA, 2004, p. 67, grifos do autor, EICP).

Parece haver, nessas considerações, além do que já apontamos, traços próprios de outra discussão empreendida nesta tese: a prevalência de uma valorização no que se refere às habilidades e competências, característica da *pedagogia das competências*, que tem em Perrenoud (1999) talvez seu principal propositor – dividir, negociar, trabalhar em grupo são, assim, ações fundamentais sob essa ótica, as quais se historicam no percurso de pesquisa. Sob essas lentes, Oliveira (2004, p. 67-8, grifos do autor, EICP) registra posicionamento no qual inferimos sobrevalorização do processo em si mesmo, e, nessa condição, talvez ingrediência para a sobrevalorização do ‘fazer a pesquisa’:

O objetivo da avaliação é **aprimorar o trabalho**, é desenvolver as melhores formas de trabalho, aumentar a responsabilidade das pessoas frente ao trabalho, aumentar a forma de inclusão das pessoas no trabalho; portanto, a função da avaliação é corrigir permanentemente o curso e os rumos do processo.

Voltando-nos, ainda, às afirmações desse autor a quem temos feito recorrente alusão pela relevância que entendemos ter ele para o campo deste estudo, parece que, em sua perspectiva, o referendo final da *esfera* de que nos ocupamos aqui não têm o estudante e o seu percurso individual como foco – talvez aqui a propalada distinção documental em relação às ‘pedagogias psi’ (SILVA, 1998) –, mas o andamento da pesquisa, cuja lógica, sob a perspectiva do campo desta tese, coloca-se como prevalentemente grupal.

De todo modo, como foi apresentado ao longo desta tese, neste campo de estudo os estudantes tinham a possibilidade de realizar sua pesquisa individual ou coletivamente: dentre os seis *interactantes* os quais acompanhamos, quatro deles optaram por seguir individualmente nas suas tarefas. Também aqui inferimos divergência entre o conteúdo de documentos-base em menção e vivências que historicam esse mesmo campo, discrepâncias que voltamos a tributar à coocorrência de fundamentos e ao conseqüente aplanamento conceitual. No fragmento que segue – também já exposto nesta tese, mas sob outra focalização –, Oliveira (2004, p. 67, EICP) dá continuidade a essa discussão, agora

com sublinha também ao produto, mantendo-se o tangeciamento de sua relevância como tal:

Se os professores e os alunos constituem um coletivo de pesquisa, então a avaliação é feita sobre esse coletivo, sobre os resultados adquiridos pelo coletivo e por cada uma de suas partes que são os pequenos grupos. Pelo percurso realizado pelas partes – o processo – e pelo resultado – o produto obtido. Quando olhamos só o produto ele pode parecer muito bom ou pode parecer deficiente, mas quando olhamos o processo e o produto ao mesmo tempo, podemos ter uma visão mais esclarecedora sobre o que aconteceu, sobre o avanço conseguido.

Buscando tensionar essas proposições com as vivências no campo deste estudo, entendemos que a brevidade nas discussões sobre como a *esfera* deve referendar o percurso letivo empreendido pelos estudantes redonda em uma postura docente reticente nesse ‘referendar’ o produto – ou mesmo a relação entre processo e produto, de que trata Oliveira (2004, EICP) – da *pesquisa como princípio educativo*, conforme se indicia neste *evento*: (111) *Um representante da esfera afirma aos estudantes que a pesquisa só é finalizada quando os professores reconhecem isso, “não se pode fazer de qualquer jeito”* (EIC, mai. 2018. *Evento* n. 111). Suscita-se, no *evento* em análise e em outros a ele congêneres, gaseificação de critérios docentes para validação do percurso da *pesquisa* como efetivamente *educativo* e, em assim o sendo, para referendar também a mencionada relação entre processo e produto.

Problematizamos, pois, a vagueza de afirmações como “não poder fazer de qualquer jeito”. Do mesmo modo, colocamos sob escrutínio a exigência de a *pesquisa* ser finalizada “quando os professores reconhecem isso”, como consta em (111). Em havendo o protagonismo discente – na individualidade ou em grupos – ao longo de todo o percurso de *pesquisa*, no desfecho desse processo – o produto – parece deslocar-se a responsabilidade, de maneira que ao docente é outorgada ‘a palavra final’. Em não se podendo fazer “de qualquer jeito”, infere-se que ‘há um jeito’ sob o qual a *pesquisa* deve ser feita – e, por implicação, um determinado produto é esperado. Qual seria, então, o modo previsto para a facção da *pesquisa*, considerando que o

referendo da *esfera* dar-se-ia a partir desses critérios estabelecidos *a priori*? E qual seria, igualmente, o produto?

O referendo da *esfera* é, assim, aqui compreendido como o fecho do ciclo de pesquisas, o aval para que o estudante inicie outro ciclo. Consideradas nossas vivências no campo deste estudo, no que concerne ao percurso de pesquisa em si, entendemos haver também nesse endosso docente marcas do espontaneísmo. Parece-nos custoso um referendo feito de outro modo, considerando o subjetivismo como aspecto prevalecte do percurso. Eis, pois, ponto nodal: Como avaliar o que é da ordem do subjetivo? O referendo por parte da *esfera*, então, dilui-se, e o que se endossa é o ‘fazer pesquisa’ em si mesmo, o cumprimento de etapas, em detrimento de uma apreciação acerca dos conhecimentos de que os estudantes se apropriaram por meio dessa pesquisa.

Retomando, ainda, Oliveira (2004, EICP), parece-nos que, apesar de esse autor orientar o referendo coletivo em torno do processo e do produto da pesquisa, há um delineamento pouco efetivo dos critérios para tal, de maneira a suscitarem-se perguntas como: A partir de que critérios o processo discente e o produto desse processo são passíveis de validação pela *esfera*? Quais os parâmetros para isso? Em “não podendo a pesquisa ser feita de qualquer jeito”, requer-se a explicitação desse ‘jeito a ser feito’, e isso nos parece ter de ser necessariamente uma explicitação *a priori*. Em não havendo esse *a priori*, é esperado que o já aludido subjetivismo do processo educativo incida no referendo institucional para validação do percurso educativo. E, importa acrescentar, pelas lides da *esfera escolar* como tal, esse referendo tem de ser necessariamente individual. Não há outorga coletiva de conclusão de grau escolar; ainda que se replique um mesmo referendo para todo um grupo, a menção institucional de outorga precisa ser individual.

Neste *evento* que segue, parece-nos haver, do mesmo modo que em (111), vagueza de requisitos para tal validação, suscitando uma proeminência valorativa no produto da pesquisa, que, em tese, será apresentado na última etapa, colocando-se em xeque as sublinhas de Oliveira (2004) acerca da importância do processo. O que se define como ‘ter cuidado’ em (112) a seguir?

- (112) *Um representante da esfera explica que a etapa final, de apresentação do produto do trabalho, “é talvez a mais importante de todas”, e que se*

valoriza esse momento, de modo que “os estudantes devem ter um cuidado para aquilo que farão para apresentar seus trabalhos”. (EIC, jun. 2018. *Evento* n. 112, ênfases em negrito nossas nas transcrições de fala).

Também o *evento* (113) na sequência – que se deu quando da já mencionada greve dos servidores da Prefeitura de Florianópolis/SC – sugere a subjetividade que temos compreendido como constitutiva do campo deste estudo:

- (113) *Em resposta a um questionamento discente sobre a formulação de seu cartaz para a apresentação, um representante da esfera afirma que se deve aguardar o retorno dos professores que aderiram à greve “para que vejam o que deve ser alterado ou acrescentado, e só então será feita a apresentação”. Sugere-se, à estudante autora da pergunta, que produza, “enquanto isso, um cartaz com o mapa da pesquisa, com recortes, bonitinho”.* (EIC, abr. 2018. *Evento* n. 113).

Tais ‘juízos de valor’ implicados em (113) indiciam o espontaneísmo de que temos nos ocupado ao longo desta tese; neste caso, espontaneísmo na orientação dada à estudante, o qual parece atributo do referendo da *esfera*. Manter-se-iam, aqui, fundamentos tanto subjetivistas como cotidianos (com base em VYGOTSKI, 2014 [1934]; LYOTARD, 2013 [1979]), sintetizados na adjetivação recomendada para conformar o cartaz: que seja “bonitinho”.

Demo (2015b, EICP), por sua vez, sublinha a importância do acompanhamento do estudante, com o propósito de garantir sua aprendizagem, apontando a necessidade de o professor perscrutar cotidianamente os educandos, de modo a colocar sob escrutínio não só os conteúdos aprendidos, mas também a sua prática em relação ao processo de pesquisa. Para o autor, fazê-lo implica

[...] acompanhar o estudante de perto, com o compromisso de garantir seu direito de aprender bem. [...] [Nesse acompanhamento] o estudante acaba se desvelando em profundidade condizente, à medida que mostra como lida com conceitos e teorias, como aprende a fundamentar sem se

fechar, como lê e contralê, como brande a autoridade do argumento, como se vincula a validades relativas bem elaboradas, e, não por último, até que ponto domina conteúdo. Acompanhando a produção diária do estudante, o professor consegue saber detalhes de seu progresso, tanto com respeito a conteúdos, quanto com respeito ao burilamento de habilidades de aprendizagem, estudo, pesquisa, crítica etc. [...] (DEMO, 2015b, p. 167, EICP).

Isso posto, parece-nos que o referendo da *esfera* para a relação entre processo e produto na implementação da *pesquisa como princípio educativo*, a exemplo do percurso como um todo, prescinde de congruência conceitual exatamente porque prescinde de definição de filiação epistemológica. O delineamento espontaneísta a partir do qual se conforma o campo parece ser reação – compreensível, senão esperada – diante disso.

E, em necessária retomada do objeto desta tese, em assim se delineando tal referendo, a modalidade escrita da língua, a *leitura* e a *escritura*, relativizam-se na condição que lhes cabe de semiose fundante da formação humana na *esfera escolar*, tendo presente sobretudo que não é do conteúdo da *escritura* que parece derivar esse referendo, uma vez que a criteriosa análise desse mesmo conteúdo nos parece flagrantemente tangenciada na validação institucional do percurso discente.

Registramos o *evento* a seguir com o propósito de documentar reverberações dessas implicações, no campo deste estudo, dada nossa compreensão de haver flutuações da *esfera* no tangente ao referendo acerca do percurso discente: (114) *Um representante da esfera explica aos estudantes que “a sua produtividade será avaliada pelo número de horas trabalhado; se as atividades da pesquisa não forem realizadas, eles não receberão as horas”* (EIC, mai. 2018. *Evento* n. 114). Do *evento* em menção, e de outros congêneres a ele, deriva a inferência de que, em se deslocando a subjetividade concernente a (111) e também a (113), há uma prevalência no que se refere aos dados objetivos do percurso: em sendo realizadas as tarefas da pesquisa, haverá o mencionado referendo, já que é definido, à luz do que se afirma em (114), a partir “do número de horas trabalhado”. A produtividade, assim, ganha proeminência definidora, fazendo entrever a *reifificação* do ‘fazer

pesquisa’ sobre o qual discorreremos no terceiro capítulo desta tese. O *evento* (115) a seguir também concorre para sustentar nossa análise:

(115) *Na ocasião da socialização das HPEs, um estudante questiona a esfera se pode “copiar uma música” da qual gosta, e a resposta é que “os textos devem ser escritos com as próprias palavras”. Por conta da “avaliação ser por hora de produção”, a cópia ganha, de acordo com representante da esfera, “no máximo uma hora – mesmo que copie, por exemplo, cinco páginas, o estudante ganhará somente uma hora”. (EIC, jun. 2018. Evento n. 115).*

Tais contornos sugerem implicações produtivistas da *leitura* e da *escritura* discentes durante o percurso de pesquisa: importa que se leia e se escreva, que seja realizada a ‘produção’ em si mesma. Demo (2015b, p. 150, EICP) estabelece uma relação entre essa produção e as possibilidades de avaliação discente; nas palavras do autor aporte deste campo de pesquisa: “Produzindo todo dia, o estudante oferece a melhor chance de avaliação, porque encaixada no próprio processo de aprendizagem e atrelada exclusivamente ao objetivo diagnóstico e preventivo”. Nesse sentido, tendemos a considerar que as escritas cotidianas dos estudantes jovens e adultos no campo deste estudo poderiam se constituir como relevantes fontes para pautar o mencionado referendo. Entendemos, no entanto, que, para tal, importariam objetivos estabelecidos previamente, bem como, conforme temos argumentado, excelência docente no que se refere à *educação em linguagem*. Em estudo anterior, defendemos que as ações voltadas ao ensino e à aprendizagem de *linguagem* na *esfera escolar* importam à medida que têm estes enfoques, os quais são também recomendados pela Proposta Curricular de Florianópolis/SC (2016, EICP):

- (1) enfoque na *ausculta/autoria* na oralidade; (2) enfoque nas convenções básicas da escrita; (3) enfoque na ampliação das vivências por meio da *leitura*; (4) enfoque articulado na ampliação das vivências por meio da *leitura* e da *autoria* na escrita; (5) enfoque na *autoria* na oralidade e na escrita; (6) enfoque nos conhecimentos gramaticais em favor da *compreensão* e da

autoria (CERUTTI-RIZZATTI; CHRAIM, 2017, p. 73, grifos das autoras).

Em se tratando, mais uma vez, da modalidade escrita da língua, entendemos que se denegam critérios relevantes para o referendo final da *esfera* ao percurso empreendido por cada estudante. Ainda que aos conceitos linguísticos fosse sobreposta a *objetificação dos gêneros do discurso* (GERALDI, 2010), redundando em uma superestima da tratativa formal desses *gêneros*, em detrimento de uma formação crítica de leitores (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA, 2016), o movimento do campo seria distinto do conteúdo dos *eventos* registrados nesta tese: a continuidade, reiteramos, tem importância capital para, também, a apropriação discente concernente a aspectos formais dos *gêneros*. Desse modo, em relação aos *gêneros do discurso* ‘resumo’ e ‘gráfico’, por exemplo, para os quais foram desenvolvidas ações pedagógicas pontuais com vistas à instrumentalização discente para a pesquisa, deu-se um delineamento tangencial, tangenciando-se, pois, também o objetivo de instrumentalizar o estudante para ‘fazer o resumo’ como uma etapa de pesquisa, ou utilizar o gráfico como recurso de aprendizagem em sua pesquisa.

Tornando-se, assim, as lides discentes com a *linguagem* calcadas em um movimento espontaneísta ao longo da pesquisa, insistimos que se torna custoso um percurso docente em busca de um referendo, ao final do percurso letivo, que se distancie desse mesmo espontaneísmo. No tangente aos critérios para esse referendo aqui em discussão, reitera-se o subjetivismo:

- (116) *No quadro negro, estão registradas, além das etapas de pesquisa, as tarefas que serão desenvolvidas no primeiro momento da noite. Em razão, entretanto, do tempo discente despendido para elas, acabam por ser as únicas tarefas realizadas neste dia letivo: customização dos diários e escritura de uma **autoavaliação em relação ao processo de pesquisa**. Assim, os estudantes, com papéis coloridos, tesoura, cola e revistas, customizam seus diários, estendendo-se nisso até o horário do intervalo. No retorno, é solicitado que escrevam em seus diários “como está o andamento de suas pesquisas, se estão encontrando alguma dificuldade, se está tudo*

encaminhado”. Os estudantes terminam de escrever as autoavaliações já no encerramento da noite. (EIC, mar. 2018. Evento n. 116, ênfases em negrito nossas na transcrição de fala).

O evento (116) sugere relevância às autoavaliações discentes: o tempo despendido para essa atividade, durante o primeiro mês de pesquisa, é indicativo disso. Por outro lado, ao longo de nossa imersão em campo, não houve outros momentos destinados à autoavaliação, de modo a sugerir que fosse um instrumento contínuo e constitutivo do referendo final. Possivelmente, esse recurso também se coloque como ocasional. Importa sublinhar, porém, que o convite feito aos estudantes, registrado em (116), é de que escrevessem acerca do processo de pesquisa em si, prescindindo-se que discorressem sobre os conceitos implicados nas suas problemáticas de pesquisa ou acerca dos processos de *leitura* e de *escritura* empreendidos na realização delas. A análise deste evento provoca-nos, assim, a uma nova menção ao que parece implicado no delineamento da autoavaliação proposta aos estudantes, a *reificação* do ‘fazer pesquisa: o foco está no processo, nos encaminhamentos, em detrimento – para as finalidades deste estudo – de implicações da apropriação da modalidade escrita.

O último evento que registramos nesta tese fomenta as problematizações aqui expostas acerca do subjetivismo a partir do qual parece se dar o referendo da *esfera* em relação ao percurso letivo discente:

(117) *Vítor e Natália relatam, em conversa informal após as entrevistas, que estão habilitados a iniciar o supletivo do Ensino Médio, já que lhes foi informado pela esfera que serão certificados como concluintes do Ensino Fundamental. Isso se deu a partir do referendo do grupo docente de que esses estudantes, assim como outros da turma, têm possibilidade de dar seguimento ao seu percurso educativo. Desse modo, deixariam de frequentar a EJA de Florianópolis/SC a partir do segundo semestre de 2018. (EICVN, jun. 2018. Evento n. 117).*

Colocando sob escrutínio, neste fecho, o evento (117), entendemos que o primeiro desconforto dele derivado é a seleção, por

parte da *esfera*, de alguns estudantes, como Vítor e Natália, e não de outros, como Laís, para que fossem certificados já ao final do primeiro semestre letivo. Problematicamos os critérios de que se valeu a *esfera* para eleger Vítor e Natália como habilitados para iniciar o Ensino Médio, ao mesmo tempo em que a Laís não foi viabilizada essa mesma habilitação. Essa assimetria em relação ao referendo do percurso letivo discente consta também no documento da Proposta Curricular de Florianópolis/SC: “Também a certificação pode ser requerida a qualquer tempo, mediante solicitação do próprio estudante que é submetido à avaliação do conjunto dos/das professores/as do núcleo, com a emissão de parecer final” (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 246, EICP). O mencionado documento, entretanto, não apresenta os critérios dessa avaliação, e, divergindo do texto em análise, vivenciamos no campo deste estudo, ao contrário de uma solicitação por parte dos estudantes, uma proposição feita pela própria *esfera*.

Inferimos que o movimento registrado em (117) possa ter se dado em razão das especificidades dos *interactantes* deste estudo: Vítor, quando da ocasião da entrevista, relatou ter se evadido da escola no oitavo ano, em razão de uma mudança de cidade; já Natália, contou que se evadiu no nono ano, último da etapa do Ensino Fundamental, em um momento em que sua escola não mantinha atividades regulares porque os servidores haviam aderido a uma greve. Parece-nos, pois, que essa historicidade escolar pesou no referendo da *esfera* – Laís não teria sido habilitada, desse modo, porque é uma mulher adulta, que ficou por décadas sem frequentar a escola e, como já mencionamos, sugeria níveis de alfabetismo ainda funcional. Não obstante compreendemos como assimétrico o referendo, já que essa historicidade escolar dos estudantes parece ser tomada como critério em si mesmo. Ainda que pudesse se colocar na relação com outros critérios delineados pela *esfera*, entendemos controverso considerá-la como base do referendo. A partir, então, de quais parâmetros a *esfera* referenda o percurso discente como ‘concluído’?

Arriscamos, pois, a inferência de que há, no campo deste estudo, a institucionalização da facção da pesquisa em si mesma, mais do que do percurso de apropriação do conhecimento por meio da pesquisa. E, assim, tendo realizado o primeiro ciclo de pesquisas, a despeito de fragilidades que indiciam os percursos de Vítor e Natália, os estudantes estariam aptos a serem certificados como concluintes da EJA de Florianópolis/SC. Tributamos, em boa medida, esse referendo da

esfera ao subjetivismo e ao espontaneísmo que vivenciamos no que concerne à *educação em linguagem*, tais contornos inquietam-nos sobretudo porque o percurso de pesquisa de Vítor e Natália sugere uma apropriação rarefeita dos usos da modalidade escrita da língua – parecidos que a ampliação e a complexificação esperadas pelo processo educativo deu-se de modo limitado, já que a *leitura* e a *escritura* se delinearão, mormente, como cumprimento de etapas de pesquisa. Tais *interactantes*, ao passar de um semestre letivo para outro, deixam a *esfera escolar* de maneira muito semelhante a como nela ingressaram no que se refere aos usos da modalidade escrita da língua.

Considerando que nossas discussões nesta tese foram desenvolvidas de modo a sublinhar a relevância da apropriação dos objetos culturais para o desenvolvimento humano – sendo a ampliação dos usos da modalidade escrita fundamental para esse desenvolvimento, entendida a *língua* como implicação semiótica fundante na formação humana –, arriscamos, no fecho deste capítulo, a inferência de que o espontaneísmo em relação ao diagnóstico sobre a aprendizagem discente, na esteira de um percurso também espontaneísta empreendido pelos estudantes, constitui-se como reverberação da coocorrência dos fundamentos filosófico-epistemológicos e do conseqüente aplanamento conceitual acerca das proposições da *pesquisa como princípio educativo*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Tudo, menos o tédio, me faz tédio.
Quero, sem ter sossego, sossegar.
Tomar a vida todos os dias
Como um remédio,
Desses remédios que há para tomar.
(Fernando Pessoa)*

Concebendo estas Considerações Finais como capítulo de fecho, move-nos promover nelas uma discussão última que, ancorada pelas teorizações com as quais lidamos ao longo desta tese, se desprenda, porém, em alguma medida, das recorrentes citações e menções a autores e a obras. De todo modo, ainda que o propósito seja uma exposição mais ensaística, sublinhamos a condição de retomada e de finalização do texto.

O percurso que empreendemos ao longo desta tese, delineado de maneira a responder à questão geral deste estudo, teve como objetivo relacionar, sob um enfoque explicativo-causal, filiações filosófico-epistemológicas e teóricas em se tratando da *pesquisa como princípio educativo* na Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC e conformações da atuação discente no que concerne à apropriação da modalidade escrita, compreendida a *língua* como implicação semiótica fundante para o processo de formação humana. Para isso, buscamos caracterizar a *pesquisa como princípio educativo*, inferindo seus fundamentos filosófico-epistemológicos e conceitos derivados desses fundamentos; analisar representações e interpretações que os *interactantes* e a própria *esfera* enunciam acerca da *pesquisa como princípio educativo*; e, por último, compreender como a modalidade escrita é agenciada em favor da *educação em linguagem*, tomada a *língua*, ratificamos, como instrumento semiótico fundante para a formação humana.

Importa reiterar que as razões pelas quais desenvolvemos esse roteiro analítico estão atreladas ao propósito de ‘descrever’ *eventos* com a escrita no campo de tese de modo a ‘explicar’ as relações que constituem a questão geral de pesquisa. Considerando, assim, a *linguagem* como semiose fundante para a formação humana, nossa imersão em campo distinguiu-se de um interesse circunscrito à análise da perspectiva pedagógica em si mesma – a *pesquisa como princípio educativo* –, já que o escopo desta tese está em, perscrutando os

fundamentos que se eliciam no campo, colocar sob escrutínio a apropriação conceitual discente por meio da pesquisa, enfatizando, pois, essa apropriação no tocante à *educação em linguagem*.

Assim, com base no exercício analítico empreendido, inferimos haver, nesse mesmo campo, coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos e teóricos, com conseqüente aplanamento conceitual deles derivados. As reverberações disso, pois, é o que problematizamos ao longo desta tese: as ações pedagógicas tanto discentes quando docentes na EJA de Florianópolis/SC parecem estar sob a égide do subjetivismo e do espontaneísmo. Em procedendo essa inferência, o percurso educativo com vistas à apropriação de conhecimentos – para a qual a *língua* é capital, sobretudo em sua modalidade escrita – e a *educação em linguagem* – a qual implica domínio conceitual – perdem em especificidades e ganham na servilidade ao estapismo de pesquisa.

Em face desses achados, inquieta-nos um processo educativo que tangencie conceitualmente o conhecimento, que compreendemos capital para que a *educação em linguagem* possibilite ao estudante compreender metalinguisticamente a modalidade escrita para qualificação das interações sociais por meio dela, o que converge com uma concepção de formação comprometida com a emancipação humana desses sujeitos. Trata-se, aqui, de uma inquietude ante as [im]possibilidades de alargamento dos usos sociais da *escritura* e da *leitura*, para os quais há que se delinear ações conseqüentes na *esfera escolar*, de modo a garantir aos educandos uma progressiva autorregulação da conduta no que se refere aos diferentes e complexos usos da modalidade escrita, incontestes para ampliações de representações dos sujeitos acerca da realidade natural e social, sobretudo em tempos de tecnologia digitais marcadamente dependentes da escrita – a efetiva participação crítica na cultura escrita depende dessas ampliações.

Lidar conceitualmente com a *linguagem* importa à medida que esse processo incide na complexificação dos usos linguísticos empreendidos pelos estudantes nos quais estão não somente a *leitura* e a *escritura* em si mesmas, mas a *língua* como produto cultural humano. A apropriação progressiva de conhecimentos em torno da *linguagem* incide profundamente no desenvolvimento dos sujeitos, o que, conforme expusemos ao longo deste estudo, não prescinde de um ensino conseqüente. Esse desenvolvimento, por seu turno, possibilita o reposicionamento, ou mesmo a ratificação de posicionamentos consolidados diante da realidade natural e social, ressignificando ou

reiterando sob novas ciências, assim, concepções discentes de mundo. Admitir, portanto, a *linguagem* como implicação semiótica fundante da formação humana traz consequências para além de um percurso educativo que instrumentalize os sujeitos para a *leitura* e a *escritura* em si mesmas, exigindo planejamento de ações pedagógicas as quais vislumbrem lidar de modos cada vez mais complexos com a *língua*, no percurso de formação humana.

Posto isso e com base em nossas vivências no campo deste estudo, compreendemos que, para se dar um processo assim comprometido com a *educação em linguagem*, importam filiações filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas na *esfera* as quais transcendam coocorrências tateantes e, por implicação, conceitualmente abreviadas. Em caso de tratativas teóricas aligeiradas e, nessa relação, compreensões e ações didático-pedagógicas também aligeiradas, os resultados do percurso educativo se aproximam da gaseificação e do espontaneísmo no tratamento educacional da modalidade escrita da língua, risco que inferimos haver no campo deste estudo.

Assim, em descrevendo nossas vivências nessa *esfera*, procuramos discutir inferências causais no que concerne às relações possíveis entre os fundamentos filosófico-epistemológicos da *pesquisa como princípio educativo* – tal qual os depreendemos ali – e as especificidades de uma maior ou menor apropriação discente acerca da modalidade escrita da língua. Nesse sentido, fazemos alusão a Freitas (2003, p. 88), com quem convergimos no entendimento de que importa que as reflexões em torno da *esfera escolar* sejam colocadas em uma perspectiva histórica:

Essas questões [acerca da escola] têm de ser [...] colocadas em perspectiva histórica. As contradições hoje existentes devem ser vistas dentro de uma perspectiva de superação, e não de resolução imediata. Vendo-as como processo histórico em desenvolvimento, ficamos em melhor posição para entender tais contradições e evitar cair no desânimo, que nada constrói.

O modo como o campo se delineia parece conferir à modalidade escrita da língua a tônica do ‘fazer pesquisar’ para responder a um problema de interesse discente em favor de um encaminhamento da *pesquisa como princípio educativo* que *reifica* o ‘fazer pesquisar’,

cenário no qual importa, sobretudo, a *leitura* e a *escritura* como cumprimento de etapas, o que implica apagamento de conceitos linguísticos, reverberando a mencionada coocorrência dos fundamentos filosófico-epistemológicos e a consequente superficialidade com que os conceitos desse campo são abordados.

Entendemos que a prática pedagógica, quando apartada de uma fundamentação teórica consistente, tende a pouco incidir na aprendizagem discente. Mencionamos Duarte (2013, p. 5-6), autor de cujas filiações vygotskianas compartilhamos, e suas impressões sobre tais relações:

Em primeiro lugar, não se trata de uma relação linear, na qual a teoria deveria ser inteiramente desenvolvida para depois ser posta em prática. As necessidades da prática se impõem e exigem respostas. Além disso, a teoria também precisa de respostas da prática para poder avançar. Esse movimento dinâmico entre teoria e prática não pode, porém, significar aprisionamento de nenhuma delas. Nem a prática deve estagnar em virtude do ritmo, por vezes, lento do processo de elaboração teórica; nem a teoria deve se adequar a uma lógica pragmática e imediatista, que tem por consequência a escolha de atalhos traiçoeiros que, entretanto, se mostram mais atraentes que o longo e, por vezes, penoso caminho da elaboração das necessárias abstrações teóricas.

Por outro lado, Demo (2008, p. 11-2), que, como reiterado ao longo desta tese, constitui-se como um relevante proponente da *pesquisa como princípio educativo* no contexto brasileiro, adota a postura de não se filiar a uma perspectiva específica, e registramos excerto seu, no qual explica as razões para isso:

Não adoto [...] teoria específica de aprendizagem, porque aprecio evitar filiações. Apanho de várias abordagens contribuições que me parecem relevantes, também porque, ao final das contas, há que adotar o aluno, não teorias. Teorias são feitas para usar, desconstruir e reconstruir, sendo fundamental evitar fazer delas bengalas mentais que, em geral, não possuem efeito prático, ou, quando possuem, tende a ser reprodutivo. O agarramento teórico indica rigidez tutelada, negando um dos princípios mais sensatos da aprendizagem: ler um autor para tornar-

se autor, não porta-voz. Cada professor guarda em sua mente uma visão de aprendizagem [...]. Essa visão faz parte do projeto pedagógico de cada professor ou de cada escola, e tem como fulcro maior o compromisso com a aprendizagem do aluno, não com uma teoria. No plano de secretarias de educação, seria esdrúxulo esperar a adoção de uma teoria oficial de aprendizagem, porque ela já seria objeto de defesa, não de questionamento.

Demo (2008) assume explicitamente sua tendência a não se filiar teoricamente a uma perspectiva e, com isso, verticalizá-la na relação com a prática educativa, tendência que, a despeito de não explícita, parece estar também em Oliveira (2004), dadas suas menções a diferentes autores, a exemplo, Marx, Habermas, Demo, Bagno, Althusser, o que não colocaremos sob escrutínio em razão do delineamento de nosso objeto de estudo. Oliveira (2004), ao referenciar teóricos vinculados a distintas perspectivas filosóficas e epistemológicas, faz suscitar convergência com Demo (2008), ambos autores caros ao campo desta tese. A coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos que entendemos constitutiva do campo deste estudo parece colocar-se, entretanto, mais como decorrência da gaseificação dos fundamentos em menção do que como conteúdo dos próprios documentos. Seria derivada, assim, de o conteúdo lacunar mais do que explicitar filiações.

Inferimos, nessas entrelinhas abertas dos documentos, perspectivas da ‘condição pós-moderna’ que se contrapõem às ‘pedagogias psi’, denegando-se, pois, ocupação com o percurso entre o não saber e o saber – como o sujeito passa a operar cognitivamente de outro modo em relação a um mesmo objeto de conhecimento –, o que entendemos colocar-se, no campo de pesquisa, problematizações acerca da transitividade do conhecimento, mas sem que se adjective esse mesmo conhecimento que, em tese, colocar-se-ia no lugar do foco da problematização. As problematizações dessa perspectiva, ao adjectivarem os conhecimentos historicamente acumulados como ‘etnocêntricos’ ou ‘universalistas’ e afins, colocam em proeminência questões interessantes e pertinentes para a/sobre a formação humana, mas o fazem sob a égide de um relativismo que tende a ser fecundo ao espontaneísmo.

Conceitos científicos da ordem do que não é ainda homologado precisam ser com urgência contemplados, e compartilhamos dessa urgência, mas a compreendemos como da ordem dos ‘acréscimos a’ e

não como da ordem do ‘em lugar de’, porque, em prevalecendo a substituição do homologado pelo marginalizado, o que se historia é apenas a homologação de outra homologia. Parece-nos, ainda, que, para muitos grupos na *esfera escolar* esse desiderato relativista pode atraí-los à sua própria lógica: aqueles estudantes alijados do pleno acesso aos bens das diferentes manifestações culturais – como Laís, Vítor, Natália, por exemplo –, porque alijados do pleno acesso à equidade econômica, tendem a vivenciar percursos letivos rarefeitos, como o que entendemos ter testemunhado ao longo desta tese, ocasião em que não parecem se apropriar nem do que é da ordem do homologado nem do que é da ordem do proscrito.

Entendemos não ser possível denegar a relevância da *esfera escolar* para a formação humana em nome da negação – ou da relativização – da *episteme*. O que vivenciamos no campo deste estudo faz emergir, de algum modo, reflexões que, em sendo constitutivas de um fecundo lócus de pesquisa na *esfera científica*, podem ser uma armadilha na *esfera escolar*: em adotando a *pesquisa como princípio educativo*, a Educação de Jovens e Adultos tal qual se delineia em Florianópolis/SC concorre pouco para que os estudantes, sob o ponto de vista epistêmico, se apropriem de novos conhecimentos a partir do tensionamento em espiral entre os *conceitos cotidianos* e os *conceitos científicos*. E, sob o ponto de vista da ‘cultura’, parece-nos que, também, o movimento de valorização e reconhecimento da diversidade cultural tem contornos superficiais, porque marca o campo deste estudo possivelmente mais como proselitismo político do que como fundamento pedagógico.

Em sendo lacunares os documentos que propõem a *pesquisa como princípio educativo* para a EJA campo deste estudo, a *esfera* se organiza de modo a deixar entrever também indícios do *aprender a aprender*, possivelmente porque já esteja mais efetivamente incorporado ao senso comum escolar (BRITTO, 2015), dada sua forte presença no cenário nacional desde o século passado. Da coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos tais, resultam traços de uma perspectiva pedagógica e outra (e outra...) no campo deste estudo. Colocamos sob escrutínio justamente os resultados desse movimento, os quais sugerem que os estudantes tangenciam o percurso esperado pela *esfera escolar* de protagonismo na aprendizagem e possivelmente o façam exatamente por conta da *reificação* do ‘fazer pesquisa’.

Não se trata, aqui, de propor uma ortodoxia da *esfera escolar* relativamente a uma filiação filosófico-epistemológica; trata-se de

propor a ciência, dos envolvidos nessa *esfera*, acerca da filiação ou das filiações pela qual/pelas quais institucionalmente se façam opções. A escola, em razão da grande responsabilidade que lhe compete em se tratando da formação humana, constitui-se como um espaço no qual importa aos profissionais propor ações pedagógicas responsáveis e consequentes, e, defendemos, para tal, essa ciência em torno dos fundamentos como sendo indispensável. Assim, entendemos que, para o delineamento dos processos de ensino e aprendizagem – em relação aos quais seja o docente o principal responsável, o interlocutor mais experiente, ou uma espécie de ‘gerenciador’, como na pesquisa –, para que eles de fato se efetivem, ainda que se opte por centralizar o estudante e a aprendizagem, os conhecimentos docentes em torno dos princípios que fundamentam cada escolha devem ser inarredáveis.

Apesar de nossa opção, tanto para os objetivos desta tese quanto para as lides pedagógicas às quais nos vinculamos, de mantermos uma filiação verticalizada com os fundamentos de base histórico-cultural, compreendemos, pois, que, em tempos de ‘condição pós-moderna’, coloca-se, em diversos contextos educacionais, a proeminência de uma coexistência de perspectivas. O que refutamos, então, na relação com as discussões empreendidas neste estudo, não é a coexistência em si mesma, mas a ausência, em grande parte desses espaços, da ciência em torno disso. E, em não se conhecendo as especificidades de cada uma das teorias, a assunção também deixa de ser consciente, e o que tende a emergir, então, é um delineamento pedagógico ‘acidental’.

Talvez, para as finalidades deste estudo, tenhamos de algum modo superestimado o campo, ao supor que as perspectivas pedagógicas com as quais lidamos a partir dos seus fundamentos estejam de fato coocorrendo nele, enquanto, quiçá, as ações estejam sendo empreendidas desvinculadamente de ciência acerca delas por parte dos profissionais, de tal modo que nossos apontamentos acabam por inferir a presença delas sem que, efetivamente, tenham sido objeto de metacognição docente. Ainda que assumamos também esse risco – e ele é possível, até mesmo provável –, importa-nos a defesa de que, da *esfera escolar* campo deste estudo, para implementação do conteúdo mesmo lacunar dos documentos que a gestam, espera-se conhecimento, ainda que genérico, sobre teorias de ensino e aprendizagem. Tal genericidade ganharia minimamente maior precisão fosse menos lacunar o conteúdo de tais documentos base. Entendemos, assim, que, mais do que uma superestima, nossas assunções convergem com o que é (ou em tese

seria) próprio dessa *esfera*, principalmente no tocante ao nosso objeto de estudo, a *educação em linguagem*.

Defendemos, neste percurso, a responsabilidade da *esfera escolar* no que se refere à socialização do conhecimento, de modo que aos educandos seja garantida a apropriação dos objetos culturais desenvolvidos ao longo da história, objetivando, pois, a promoção humana desses sujeitos. O máximo desenvolvimento, assim, que já foi alcançado pela humanidade, pode ser uma trajetória disponível a quaisquer sujeitos, e a escola tem papel fundamental para isso, sobretudo em contextos socioeconômicos tais quais o brasileiro, em que a *esfera escolar* é o principal – senão o único, para alguns grupos – lugar no qual há a lide com os conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos historicizados.

Em contextos socioeconômicos outros e, não gratuitamente, em condições familiares e culturais também outras, tendemos a perspectivar que uma proposta de ensino via pesquisa se concretize de fato. Nesses cenários, em que os sujeitos educandos estão imersos nas produções humanas para além do cotidiano, em que há toda uma conjuntura social e econômica favorável à apropriação dos bens culturais que se distinguem desse cotidiano, talvez o papel docente possa suscitar contornos distintos, considerando que a metacognição – e, relacionada a ela, a apropriação conceitual – possa se dar a partir do protagonismo dos estudantes; o professor é figura importante, mas, talvez, não definitiva. A organização metodológica, assim, faculta aos estudantes que questionem, tendo, pois, os docentes como interlocutores mais experientes.

Importa ressaltar, entretanto, que, em havendo um delineamento tal qual é visto no campo deste estudo, tanto no que diz respeito à condição socioeconômica dos sujeitos, como no que diz respeito à *reificação* do ‘fazer pesquisa’, entendemos que os resultados relacionados à apropriação do conhecimento na *esfera escolar* seriam muito similares ao que encontramos, independentemente do lócus geográfico e temporal em que se historie esse delineamento. Haveria, do mesmo modo, uma gaseificação no que se refere à aprendizagem conceitual necessária à formação humana, justamente porque, em se colocando o protagonismo nos estudantes ao mesmo tempo em que se *reifica* o ‘fazer pesquisa’, o movimento entre o não saber o saber não se efetiva. Tendo a imanência do processo como a grande questão – a prevalência do etapismo –, os estudantes, ainda que apresentem excelência como protagonistas do seu próprio percurso, ficam circunscritos à sua experiência cotidiana,

A grande questão que se coloca, entretanto, relacionada ao campo deste estudo, é que, nos contextos periféricos, em que os sujeitos são oriundos de contornos socioeconômicos e familiares os quais pouco possibilitam que se desprendam do cotidiano mais imediato, com condições de escolaridade que incidem de modo incipiente na apropriação dos bens culturais, colocar o protagonismo nos estudantes provoca um esvaziamento do processo sob responsabilidade da *esfera escolar*, a apropriação de conhecimento.

Defendemos, assim, neste cenário, que, para se dar a apropriação conceitual necessária à formação humana, o docente tem papel fundamental como interlocutor mais experiente, dada a conformação socioeconômica em que esses sujeitos da EJA estão inseridos. Importa ressaltar, no entanto, que, neste estudo, os professores não foram nosso foco, de maneira que as suas vozes significam para as discussões de caráter analítico como respostas às interlocuções com os *interactantes* de pesquisa. Em todos os momentos, assim, que as vozes docentes apareceram, elas foram tomadas pela dimensão responsiva, em se tratando daqueles que efetivamente são os *interactantes*, os estudantes. Em havendo, no campo, uma postura docente incontestável no que se refere às relações interpessoais com os educandos, suscitando uma preocupação acerca do percurso a ser seguido, entendemos que o espontaneísmo mencionado reiteradamente como aparente princípio da *pesquisa como princípio educativo* na EJA de Florianópolis/SC se coloca não como escolha dos professores, mas como uma resposta às lacunas que encontram. Desse modo, torna-se oportuno que novos estudos sobre o campo tomem os docentes como foco, de maneira a contribuir também para a formação deles no que se refere ao ensino via pesquisa.

Retomando, pois, o que é objeto deste estudo, reiteramos que a *educação em linguagem*, considerada a *língua* como implicação semiótica fundante para a formação humana, incide, também, nas próprias possibilidades de apropriação conceitual discente, já que, quando delimitada de modo consistente e consequente, oportuniza que, por meio da *leitura* e da *escritura*, os sujeitos lidem metacognitivamente com os conceitos das diferentes áreas. Tanto mais esses processos forem ampliados, escapando aos limites dos usos cotidianos, afetos à experiência imediata, mais, certamente, se concorre para a promoção humana dos estudantes, considerando que, em consonância com Vygotski (2012 [1931]), o desenvolvimento da linguagem influi sobre o

pesamento e o reorganiza. Desse modo, distaciamo-nos das perspectivas pedagógicas que abordam a língua como instrumental para o cumprimento de tarefas cotidianas e laborais, justamente por considerarmos que sua relevância tem contornos muito mais profundos – o pensamento não só se expressa na palavra, mas se realiza por meio dela. Uma proposta educativa embasada nessa premissa vygotskiana delinea ações que objetivam, por meio da aprendizagem sobre a língua, incidir na complexificação das lides metacognitivas discentes.

Inquieta-nos que, em se tornando o educando o principal responsável pelo encaminhamento de seu percurso educativo, a seleção feita em relação aos textos a serem lidos – e a *leitura*, no campo deste estudo, é empreendida sobretudo para a escritura – está calcada justamente no que lhe é familiar, de maneira que fica circunscrita a possibilidade de a *esfera escolar* facultar a apropriação de usos outros da modalidade escrita, para o que é demandada a interlocução com alguém mais experiente, neste caso, o profissional de Língua Portuguesa, que tem, em tese, formação para orientar metacognitivamente a *leitura* e a *escritura* discentes.

Problematizamos, pois, o hiato que se instaura quando o princípio primeiro é a negação: O que se coloca, pois, no lugar daquilo que se nega? Eis aqui, o risco, talvez mais real do que metafórico, de lacunas preencherem espaços em branco. Além disso, e nessa relação, arriscamo-nos a fazer uma outra provocação: o campo deste estudo, tal qual ele se delinea, faz suscitar a negação do processo de ensino e, no limite, da própria *esfera escolar*? A resposta certamente implica novos estudos.

Eis, em síntese, nossa resposta à questão geral que norteou este estudo: o tratamento tangencial com que se desenvolve a teorização da *pesquisa como princípio educativo* para a EJA de Florianópolis/SC suscita uma coocorrência de fundamentos filosófico-epistemológicos e teóricos, ao mesmo tempo em que, em havendo tal coocorrência, o campo se constitui de modo a reverberar esse tangenciamento: os resultados disso, conforme discutimos, levam à *reificação* do ‘fazer pesquisa’, com agravos para a aprendizagem discente. Em se tornando o ‘cumprimento de etapas’ o mote propulsor do cotidiano escolar, tangencia-se a garantia da apropriação conceitual e, em o fazendo, a modalidade escrita da língua – mais especificamente, a *leitura* e a *escritura* – desenham-se como mera servilidade a esse etapismo.

Entrevistas com os *interactantes* ancoram essas inferências, considerando que os três estudantes que participaram de interação tal

conosco – Laís, Natália e Vítor – se posicionaram de modo a apontar um distanciamento entre suas expectativas de aprendizagem e o que de fato fizeram no semestre letivo que acompanhamos durante a imersão em campo. Assim, ainda que Laís não tenha explicitado sua expectativa em lidar com conteúdos na *esfera* escolar, como o fizeram Natália e Vítor, essa estudante relatou ter aulas particulares em casa, aulas de conteúdos relacionados às áreas de Língua Portuguesa e Matemática; o que reputamos uma tentativa de ‘reparar’ o que considerava lacunar em seu percurso formativo.

Em convergências com essa [quebra] de expectativas, vale mencionarmos a evasão discente com que lidamos no escopo deste estudo: dos seis *interactantes* selecionados no início do ano letivo, três deles – portanto, 50% do total de *interactantes* deste estudo – evadiram-se da EJA ainda no início da etapa de coleta de dados prevista pelo campo. Não é nosso propósito aprofundar a tratativa desse tema, entretanto arriscamos, por entendermos coerente, relacionar a desvinculação desses estudantes da *esfera escolar* com a resposta dada à nossa questão geral de pesquisa. Em sendo essa *esfera* um lugar no qual as ações que eram convidados a executar tinham grande proximidade com o que já faziam em outros espaços, parece-nos que, esvaziando-se as especificidades da educação escolar, esvai-se, em alguma medida, a relevância que os estudantes atribuem a esse espaço. Ao serem chamados, como observamos, a buscar informações a partir de sua experiência mais imediata, prevalecendo, então, as lides cotidianas com textos de vulgarização científica, inferimos que esses sujeitos – e estamos cientes de que outras razões possivelmente estejam também implicadas nessa evasão – deixaram de conceber a escola como lócus das mudanças as quais expectavam. A fala de Dorval, registrada em um dos *eventos*, sobre “não ter aprendido nada” durante determinada noite letiva compõe também essa compreensão.

Distanciando-nos de uma proposição positivista causal-consecutiva, torna-se pertinente, sinalizar que, terminado um percurso oriundo de uma inquietante experiência pessoal minha no campo da Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC, neste desfecho compreendo reiterada e ainda mais alargada essa inquietude, em razão das fragilidades que parecem historiar-se ali. Entendendo, assim, que à área da Linguística Aplicada importa uma tratativa na *esfera científica* que se dê no/para o compromisso com a Educação Básica, finalizamos esta exposição ensaística de modo a sublinhar que todo o percurso

empreendido nesta tese tem como propósito incidir não somente em estudos e pesquisa científicas sobre o objeto de estudo em questão, mas, sobretudo, no próprio campo, de maneira a complexificar o que está posto, para, ainda que indiretamente, contribuir para uma *educação em linguagem* de jovens e adultos com vistas à sua formação humana.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e polifonia. São Paulo: Contexto, 2009.

APPLE, M. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, F. de, et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova**. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006 [1932].

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1952-53].

_____; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

BOBBITT, J. F. **O currículo**. Lisboa: Plátano Editora, 2004 [1918].

_____; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014 [1970].

BRANDT, D.; CLINTON, K. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337- 356, 2002.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2000**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef00.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRITTO, L. P. L. A biblioteca nos tempos e espaços digitais: novos e antigos desafios. **Perspectivas em Ciências da Informação**, v. 19, n. especial, p. 7-17, out./dez. 2014.

_____. **Ao revés do avesso** – Leitura e formação. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006 [1984].

_____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

CATOIA DIAS, S. **Entre ecos e travessias**: um olhar para o *ato de ler* no processo de educação em linguagem na esfera escolar. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CELANI, M. A. A. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998. p. 129-142.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; DAGA, A. C.; CATOIA DIAS, S. Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica. **Calidoscópico**, v. 12, n. 2, p. 226-238, mai./ago. 2014.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; IRIGOITE, J. C. S. A aula de português: sobre vivências (in)funcionais. **Alfa**, v. 59, n. 2, p. 255-279, 2015.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; PEREIRA, H. M. Por uma dimensão também conceitual da educação em linguagem: uma abordagem vigotskiana. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 13, n. 4, p.1587-1598, out./dez. 2016.

CHRAIM, A. M. **Relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**. 267 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CHAROLLES, M. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVEZ, C; ORLANDI, E. P.; OTONI, P. (Org.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas: Pontes, 1997 [1978]. p. 39-90.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Resolução n. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 jul. 2000. Seção 1, p. 18.

CORREIA, K. **Diretrizes para análise da escrita: uma abordagem histórico-cultural**. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

DEMO, P. **Aprender bem/mal**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015a.

_____. **Educar pela pesquisa**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2015b [1996].

_____. **Pedagogias “críticas”** – mais uma. Ribeirão Preto: Alfabeto, 2011.

_____. **Pesquisa:** princípio científico e educativo. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DEWEY, J. A criança e o programa escolar. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978 [1902]. p. 42-62.

_____. Interesse e esforço. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978 [1913]. p. 63-113.

DUARTE, N. **A individualidade para si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

_____. A liberdade como princípio estruturante do currículo escolar. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica:** legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 65-82.

_____. Individualidade, conhecimento e linguagem na concepção dialética de desenvolvimento em Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1559-1571, out./dez. 2016.

_____. O bezerro de ouro, o fetichismo da mercadoria e o fetichismo da Individualidade. In: Duarte, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. São Paulo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 1-20.

_____. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, M. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores:** limites contemporâneos e alternativas necessárias. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 33-49.

_____. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à teoria histórico-crítica do currículo. Campinas: Autores Associados, 2016a.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**

Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações

neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FLORIANÓPOLIS. Conselho Municipal de Educação. Resolução n. 02, de 13 de dezembro de 2010. Estabelece Normas Operacionais Complementares em conformidade com o Parecer CNE/CEB n° 06/2010, Resoluções CNE/CEB n° 03/2010 e n° 04/2010, que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial do Município**, Florianópolis, SC.

_____. **Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Secretaria Municipal de Educação – Departamento de Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis, 2012.

_____. **Proposta Curricular da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014 [1969].

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2001 [1975].

FRAGO, A. V. El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. *AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales*, n. 31, p. 97-107, 2012.

FREIRE, P. Alfabetização como elemento de formação da cidadania. In: FREIRE, P. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015a [1987]. p. 53-68.

_____. Educação de adultos hoje. Algumas reflexões. In: FREIRE, P. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015b [1992]. p. 33-36.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1992].

_____. **Pedagogia do oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014 [1968].

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRITZEN, C. O entorno da pergunta “O que significa *ensinar* literatura?”: reflexões sobre seu lugar e papel na Educação Básica. In: CECHINEL, A.; SALES, C. de. (Org.). **O que significa ensinar literatura?** Florianópolis: EdUFSC; Criciúma: Ediunes, 2017. p. 109-121.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GIACOMIN, L. M. **Os conhecimentos gramaticais na escola**: 'regras' de um ensino sem regras. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

GIROUX, H. A escola crítica e a política cultural. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

_____. Cultural Studies, public pedagogy, and the responsibility of intellectuals. **Communication and Critical/Cultural Studies**, vol. 1, n. 1, mar. 2004, p. 59–79.

_____. Estudios Culturales: juventud y el desafío de la Pedagogía. **Harvard Educational Review**, v. 3, n. 64, p. 278-308, 1994.
Disponível em: <https://www.monografias.com/trabajos29/estudios-culturales-juventud-desafio-pedagogia/estudios-culturales-juventud-desafio-pedagogia.shtml>. Acesso em: 08 mar. 2016.

GONTIJO, C. M. M. **Alfabetização: políticas mundiais e movimentos nacionais**. Campinas: Autores Associados, 2014.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968 [1949].

GRICE, H. P. Logic and conversation. In: COLE, P; MORGAN, J. (Ed.). **Pragmatics** (Syntax and Semantics). Nova York: Academic Press, 1975. p. 41-58.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, p. 197-211, mai./ago. 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015 [1992].

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2014 [1989].

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Tradução de Carlos Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

KALMAN, J. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, v. 8, n. 17, p. 37-66, jan./abr. 2003.

*KLEIMAN, A. B.; MORAES, S. E. **Leitura e interdisciplinaridade:** tecendo redes nos projetos da escola. Campinas: Mercado de Letras, 1999.*

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI I. (Org.). **Língua(gem) e identidade:** elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 267-302.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Introdução à linguística textual:** trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LATOUR, B. **Jamais fomos modernos.** 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2013 [1994].

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013 [1999].

LIMA, L. R. **Uma das melhores coisas dentro dessa proposta é o espanhol:** as jovens situações bilíngues encontrando a maturidade na educação via pesquisa da EJA de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen:** marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007 [1987].

_____. **Ideologias e ciência social:** elementos para uma análise marxista. 20. ed. São Paulo: Cortez, 2015 [1985].

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

MARTINS, M. M. **A formação social da personalidade do professor: um enfoque vigotskiano**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

_____. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 53-74.

_____. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1572-1586, out./dez. 2016.

_____. O legado do século XX para a formação de professores. In: MARTINS, M. M.; DUARTE, N. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-31.

_____. O que ensinar? O patrimônio cultural humano como conteúdo de ensino e a formação da concepção de mundo no aluno. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. de M. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 83-97.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MORAIS, J. **A arte de ler**. São Paulo: UNESP, 1996.

OLIVEIRA, G. M. de. Introdução. In: OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil**. Florianópolis: PRELO, 2004.

_____. Doze questões estruturantes para o trabalho pedagógico via pesquisa na Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, G. M. (Org.). **Interesse, pesquisa e ensino: uma equação para a educação escolar no Brasil**. Florianópolis: PRELO, 2004.

PEREIRA, H. M. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa**. 278 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.
PESSOA, F. **Poemas de amor**. Rio de Janeiro: PocketOuro, 2009.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. 4. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012 [1970].

RAMU, F. Alfabetização: que habilidades estão envolvidas, como avaliar. In: MORAIS, J. J. de; OLIVEIRA, J. B. A. e. (Org.). **Alfabetização: em que consiste: como avaliar**. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2015. p. 41-59.

ROJO, R. O letramento escolar e os textos da divulgação científica – a apropriação dos gêneros de discurso na escola. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 8, n. 3, p. 581-612, set./dez. 2008.

ROSA, Guimarães. A terceira margem do rio. In: **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001 [1962]. p. 49-53.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010 [1987].

SAVIANI, D.; DUARTE, N. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. In: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 13-35.

SAVIANI, D. Como avançar? Desafios teóricos e políticos da pedagogia histórico-crítica hoje. In: PASQUALINI, J. C.; TEIXEIRA,

L. A.; AGUDO, M. de M. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica**: legado e perspectivas. Uberlândia: Navegando, 2018. p. 235-255.

_____. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013b [1980].

_____. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a [1983].

_____. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013a [1991].

_____. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012b. p. 19-46.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo-método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCLIAR-CABRAL, L. **Guia prático de alfabetização**. São Paulo: Contexto, 2003.

SEBRA, A. G.; DIAS, N. M. Métodos de alfabetização: delimitação de procedimentos e considerações para uma prática eficaz. **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 87, p. 306-320, 2011.

SILVA, T. T. As pedagogias psi e o governo do eu. In: SILVA, T. T. (Org.). **Liberdades reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 7-13.

_____. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SUCHODOLSKI, B. **A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002 [1960].

STREET, B. V. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. Apresentado durante a **Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade'**, outubro de 2003a.

_____. **Literacy in theory and practice**. New York: Cambridge University Press, 1984.

_____. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**. Columbia: Teachers College, Columbia University, v. 5, n. 2, p. 77-99, 2003b.

TEIXEIRA, A. A pedagogia de Dewey. In: DEWEY, J. **Vida e educação**. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

TOMAZONI, E. **O ato de escrever em encontros na escola**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TYLER, R. W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1975 [1949].

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017 [1929].

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Tomo I. Madri: António Machado, 2013 [1930].

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: António Machado, 2014 [1934].

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: António Machado, 2012 [1931].

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

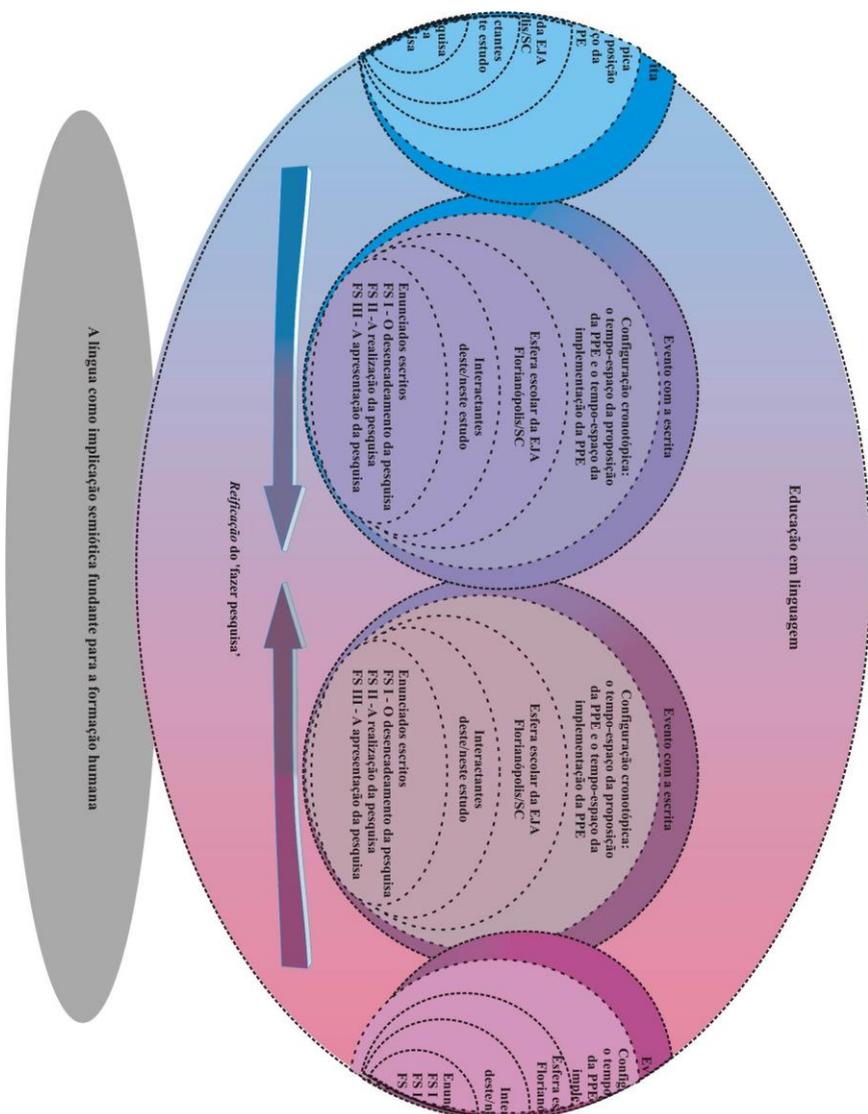
ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, C.; SITO, L.; GRANDE, P. (Org.). **Letramentos**: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

1. Conversa informal inicial para conhecimento de dados pessoais básicos, o que envolve nome, idade, profissão, constituição familiar, naturalidade, percurso básicos de historicidade – a exemplo de vivências anteriores com a escolaridade – e itens afins.
2. Focalização de opiniões do entrevistado sobre o processo educacional do qual participa, a partir de itens como: razões pelas quais ocorreu à EJA; impressões suas sobre a forma como a EJA se desenvolve – com destaque ao ‘fazer pesquisa’ –, incluindo desdobramentos como estar ou não satisfeito com o percurso, dificuldades e possibilidades que vê nele, o que sublinha como enriquecedor e o que entenderia necessário mudar, se considera a possibilidade de retomar a educação regular – neste caso, por quê – e itens afins.
3. Focalização de uma avaliação pontual do entrevistado sobre a pesquisa que realizou e o aprendizado dela decorrente, assim como as pesquisas que eventualmente teria interesse em realizar e por quê, tanto quanto outras pesquisas de que já tenha participado na EJA. Especificamente em relação à leitura e à escrita, focalização no que o entrevistado prospectava apropriar-se na inserção na EJA – e do que entende já ter se apropriado – e as razões para tais; interpelá-lo, também, acerca das possibilidades que antevê de que seus propósitos de formação, ainda em projeção, se consolidem ou não no âmbito dessa mesma EJA.

APÊNDICE B – Diretrizes de análise



ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A apropriação dos usos sociais da escrita na Educação de Jovens e Adultos: Implicações da educação em linguagem na perspectiva da pesquisa como princípio educativo.

Pesquisador: Mary Elizabeth Ceruti Rizzatti

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79836617.0.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.471.755

Apresentação do Projeto:

Este estudo, de cunho qualitativo, tem como objetivo compreender, sob um enfoque explicativo-causal, quais são as implicações filosófico-epistemológicas e teóricas da adoção da pesquisa como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Florianópolis/SC, em se tratando da apropriação de usos sociais da escrita por parte dos participantes. Para isso, contará com seis participantes, estudantes da EJA do núcleo central, os quais serão entrevistados individualmente após um período de observação participante e análise documental de documentos primários e secundários. Após as entrevistas, será realizada uma roda de conversa com todos os participantes, de maneira que toda a imersão no campo se desenvolva em, no mínimo dois meses. Tendo sido gerado todo um conjunto de dados, a sua análise será feita a partir da epistemologia analítica (CORREIA, 2017), sendo os eventos com a escrita no cotejo com o repertório cultural as unidades de análise. A fundamentação teórico-epistemológica deste estudo coloca-se principalmente a partir das proposições vigotskianas e bakhtinianas.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender, sob um enfoque explicativo-causal, implicações filosófico-epistemológicas e teóricas da adoção da pesquisa como princípio educativo na Educação de Jovens e Adultos em se tratando da apropriação de usos sociais da escrita por parte dos participantes deste estudo.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-6034 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.471.795

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Eventual constrangimento ou desconforto por parte dos participantes ao dar suas opiniões ou ao lidar com as perguntas que lhes faremos, tanto na entrevista como na roda de conversa, considerando que, na roda de conversa, eles poderão se sentir constrangidos diante dos demais estudantes que tomarão parte dela. Há, ainda, riscos de não concordarem com a interpretação que daremos ao conteúdo das entrevistas e da roda de conversa ou mesmo ao modo como lidaremos com suas produções textuais. Procuraremos lidar com o processo de modo que esses constrangimentos não aconteçam.

Benefícios:

Os benefícios desta pesquisa são novas compreensões sobre como os estudantes de EJA lidam com os usos sociais da escrita, tendo a pesquisa como princípio educativo como fundamento da ação docente, de modo a poder contribuir para qualificações nesse processo educacional.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O estudo será desenvolvido em um núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Florianópolis, com seis participantes de pesquisa, e duração de, no mínimo, dois meses. Num primeiro momento, será feita observação participante, seguida de entrevistas individuais e, então, uma roda de conversa com todos os participantes. O objetivo, assim, é compreender, sob um enfoque explicativo-causal, implicações filosófico-epistemológicas e teóricas da adoção da pesquisa como princípio educativo na EJA em se tratando da apropriação dos usos sociais da escrita por parte dos participantes desta pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O TCLE segue a resolução 466/2012. Está redigido de forma apropriada.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa A apropriação dos usos sociais da escrita na Educação de Jovens e Adultos: implicações da educação em linguagem por meio do projeto de pesquisa encaminhado ao CEP apresenta os

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6294 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 2.471.755

requisitos esperados para a sua aprovação, os documentos foram devidamente anexados, o TCLE está apropriado e o autor observa os requisitos estabelecidos na Resolução 466/12, portanto, indico a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_1019441.pdf	10/11/2017 14:51:05		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_Amanda_Chraim.pdf	10/11/2017 14:50:24	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_TESE_Amanda_Chraim. pdf	26/10/2017 11:04:38	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Aceite_PMF.pdf	26/10/2017 11:01:37	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	26/10/2017 10:58:02	Mary Elizabeth Cerutti Rizzatti	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 22 de Janeiro de 2018

Assinado por:
Ylmar Correa Neto
(Coordenador)

ANEXO B – Autorização Prefeitura Municipal de Florianópolis

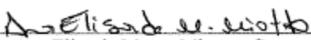


SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA DE GESTÃO ESCOLAR
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA
Rua Ferreira Lima, 82 – Centro
CEP 88014-420 – Florianópolis – SC
Telefones: (48) 32120922 – (48) 32120923

Florianópolis, 18 de outubro de 2017.

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal da Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis (Gerência de Educação Continuada), tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **“A apropriação dos usos sociais da escrita na Educação de Jovens e Adultos: implicações da educação em linguagem na perspectiva da pesquisa como princípio educativo”**, em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), nível de Doutorado, no período de 2018. O (a) pesquisador (a) **Amanda Machado Chraim** está sob orientação do (a) Profª Dra. Mary Elizabeth CeruttiRizzatti. Cumprirei os termos da Resolução CNS 466/2012 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.



Ana Elisa de Moura Miotto - Gerente
Gerência de Educação Continuada
Matrícula 13757-0

Ana Elisa de Moura Miotto
Gerente de Educação Continuada
Matrícula 137570