

Josa Coelho da Silva Irigoite

**AULA DE PORTUGUÊS COMO ENCONTRO ENTRE
A OUTRA PALAVRA E A PALAVRA OUTRA:
UM ESTUDO SOBRE A ECOLOGIA DA APROPRIAÇÃO
DA ESCRITA NA ESFERA ESCOLAR**

Tese submetida ao Programa de Pós-
graduação em Linguística da
Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do Grau de Doutora em
Linguística
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mary Elizabeth
Cerutti-Rizzatti

Florianópolis
2015

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Irigoite, Josa Coelho da Silva

Aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra : um estudo sobre a ecologia da apropriação da escrita na esfera escolar / Josa Coelho da Silva Irigoite ; orientadora, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti - Florianópolis, SC, 2015.

518 p.

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

Inclui referências

1. Linguística. 2. Aula de Português. 3. Encontro. 4. Leitura. 5. Produção textual escrita. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Josa Coelho da Silva Irigoite

**AULA DE PORTUGUÊS COMO ENCONTRO ENTRE
A OUTRA PALAVRA E A PALAVRA OUTRA:
UM ESTUDO SOBRE A ECOLOGIA DA APROPRIAÇÃO
DA ESCRITA NA ESFERA ESCOLAR**

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 pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 28 de agosto de 2015.

Prof. Heronides Maurílio de Melo Moura, Dr.
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Dr.^a
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Valdemir Miotello, Dr.
Universidade Federal de São Carlos

Prof.^a Cassia Ferri, Dr.^a
Universidade do Vale do Itajaí

Prof.^a Maria Izabel de Bortoli Hentz, Dr.^a
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Adair Bonini, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina

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

Dedico esta tese às três pessoas mais importantes da minha vida: minha vó Marionete, minha mãe Rosa e meu marido Adriano.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus e ao meu anjo da guarda, que me guiaram e me iluminaram nesta longa trajetória.

Ao meu marido Adriano, que sempre me apoiou, com muito amor e paciência e sem cobranças, sobretudo nas horas difíceis! Não conseguiria nada sem meu grande companheiro ao meu lado.

Às minhas duas mães, Rosa e Marionete, a quem devo tudo que sou e aonde cheguei. Pelo amor incondicional cedido, pelos investimentos financeiros na minha educação inicial e por entenderem meus sacrifícios de imersão nos estudos.

À toda a minha família que sempre torceu por mim e entendeu minhas ausências: Liemar, Daniela, Lucas, Kátia, Karina, Gian, Amanda, Iago, Júnior e Amilton. Todo esse amor é essencial na minha vida e me deu forças para finalizar esta etapa.

Também à minha nova família que sempre acreditou em mim e também aceitou meu afastamento necessário: Danilo, Eva e Greyce.

Aos amigos queridos que também compreenderam esta longa fase de sacrifícios e nunca me cobraram pelas ausências, sobretudo em relação às minhas afilhadas de coração Alice e Amábile.

Aos colegas-amigos que me acompanham desde o Mestrado, os quais tornaram a caminhada bem mais agradável, sendo meus *outros* responsáveis por todo o *aprendizado* verbalizado nesta tese: Aline, Amanda, Anderson, Daniela, Eloara, Hellen, Sabatha, Suzi, Maíra, Tassi, Karoliny, Laiana, entre outros.

Aos eternos amigos da graduação, também *interlocutores* que fizeram parte de minha trajetória na UFSC e vibram com minhas conquistas – Antônio, Lidiane, Rosângela, Margareth e Jaqueline.

Aos colegas-amigos da Udesc, que me deram todo o apoio que precisei e que também entenderam minha distância necessária, sobretudo Arice e Maria Hermínia.

À coordenação da Pós-Graduação em Linguística da UFSC, por todo apoio à minha pesquisa, e às prorrogações concedidas ao final do estudo.

À professora Dr^a Karine Pereira Goss, por sempre estar disposta a me atender e por toda a ajuda concedida, sobretudo nas questões sobre *feito de território*.

Aos professores que participaram da qualificação do projeto de tese, pelas valiosas orientações recebidas na ocasião: professor Dr. Adair Bonini; professora Dr^a Maria Izabel de Bortoli Hentz; e, em especial, ao

professor Dr. Antônio Augusto Batista Gomes, um dos responsáveis pela ideia inicial desta tese e cujos estudos do Cenpec foram o gatilho da presente pesquisa.

A todos os professores participantes da banca, pela disponibilidade, interesse e paciência na leitura deste material tão extenso, incluindo os suplentes: professores doutores Adriana Kurten Dellagnelo e Marcos Antonio Rocha Baltar. Em especial aos professores que aceitaram, gentilmente, o convite nos momentos finais do estudo: Dr^a Cassia Ferri, Dr^a Rosângela Pedralli e Dr. Valdemir Miotello.

Aos diretores das duas escolas campo de estudo, por terem me recebido tão generosamente, bem como a todos os profissionais participantes de pesquisa; em especial às professoras *RNC.1* e *MPB.2*, pela coragem em abrir suas aulas para observação e pela confiança depositada em mim, além do precioso tempo cedido. Mantenho um enorme respeito e admiração por esses profissionais que enfrentam cotidianamente os desafios presentes na esfera escolar, dos quais muitos se tornam objetos de pesquisas acadêmicas.

Às famílias dos alunos que confiaram e permitiram que os filhos participassem do estudo; em especial aos pais que abriram as portas de suas casas e me receberam carinhosamente.

Por fim, à grande responsável por este estudo, com quem compartilho a *assinatura* da presente tese e os prováveis frutos posteriores: minha admirada orientadora e eterna professora Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti. Minha *interlocutora* mais valiosa, responsável por toda a minha jornada nos estudos desde a graduação. O *outro* com quem *aprendi*, além de teorias e conceitos *internalizados*, a ser uma professora e um ser humano melhores, fora de qualquer *escafandro*, na *alteridade absoluta* que ela representa para mim.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.

(Eduardo Galeano)

RESUMO

Esta tese teve como tema o *acontecimento aula de Português* tomada como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010b) –, no que diz respeito à formação dos alunos como leitores e produtores de *textos-enunciado*. A questão de pesquisa que norteia este estudo é: **Tendo como foco as formas de organizar o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual escrita em gêneros do discurso diversos em aulas de Português socioeconômica e histórico-culturalmente situadas, que implicações é possível depreender entre a) configuração organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar e configuração dos eventos e das práticas de letramento no âmbito das turmas campo de estudo; b) efeito de território; e c) práticas de letramento dos alunos participantes dessas mesmas aulas de Português?** Quanto ao objetivo, trata-se de um estudo que se organiza para compreender implicações entre o conteúdo das três alíneas constitutivas da questão de pesquisa, em se tratando da conformação do *acontecimento aula de Português* concebida como *encontro*. O aporte teórico é o *simpósio conceitual* proposto em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015), que se delinea a partir do ideário vigotskiano – no campo da psicologia da linguagem –, do Círculo de Bakhtin – no campo da filosofia da linguagem – e dos estudos do letramento – no campo da antropologia da linguagem. A tipificação da pesquisa constituiu um *estudo de caso de tipo etnográfico*, com abordagem qualitativa, cuja geração de dados partiu de inserção em duas escolas públicas do município de São José: Escola 1 – mesmo campo de estudo de Irigoite (2011) – e Escola 2. O processo de geração de dados incluiu vivências de, aproximadamente, dois anos nas duas escolas; período no qual foram aplicados os seguintes instrumentos de geração de dados: *entrevistas*, *pesquisa documental*, *observações participantes* das *aulas de Português* em uma turma de oitava série em cada instituição, com geração de *notas de campo*, além de *rodas de conversa*. A partir dos dados gerados, infere-se haver duas *culturas* escolares no campo de estudo, em relações *ecológicas*, as quais são nomeadas como *cultura da (in)quietude* na Escola 1 – em que parece haver uma postura de ‘desistência’ por parte dos *sujeitos* ali imersos – e *cultura da (re)afirmação* na Escola 2 – em que parecem implicadas questões de *adaptação social*. Com base nos resultados, compreende-se que o *acontecimento aula de Português* deriva de um conjunto de elementos, *ecologicamente* colocados, interpretados sob um ponto de vista tripartite:

a instituição escolar, na sua gestão interna, nas relações com a gestão mantenedora; a instituição escolar, na sua gestão interna, nas relações com os professores; esses professores no *encontro* com os alunos, lócus que reverbera tal *ecologia* em uma segunda *esfera*, a *familiar*. Assim, defende-se a tese de que o *acontecimento aula de Português* como *encontro* implica relações *ecológicas* no âmbito das duas *culturas* escolares coexistentes nessas mesmas relações: a *(in)quietude* e a *(re)afirmação*, reiteradas/retroalimentadas, respectivamente, nas/pelas três dimensões da arquitetura tripartite de cada *cultura*, referendadas ambas pelo *outro* nos *encontros* – ou na ausência de tais *encontros* – dos *sujeitos* imersos na *ecologia* maior em estudo.

Palavras-chave: Aula de Português. Ecologia. Encontro. Leitura. Produção textual escrita.

ABSTRACT

This thesis has as its theme the *event Portuguese class* taken as the *encounter* between the *other word* and the *word of the other* (based on PONZIO, 2010b), as it pertains to the education of the students as readers and producers of *text-utterances*. The research question that guides this study is: **Having as the focus the ways in which to organize the teaching and learning of reading and written text production in diverse discourse genres in Portuguese classes with a socioeconomic and historical-cultural background, what implications can we draw from a) the organizational setting of the administrative actions in the scope of the educational institution and the setting of the events and literacy practices in the scope of the study field groups; b) territory effect; and c) literacy practices of the students that participated in these Portuguese classes?** As for the objective, this is a study that is organized in order to understand the implications among the content of the three parts of the research question as to the conformity of the *event Portuguese class* understood as an encounter. The theoretical basis is the *conceptual symposium* proposed in Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015), that draws from the Vigotskian ideology in the field of psychology of language, from the Bakhtin Circle in the field of philosophy of language, and from studies in literacy in the field of anthropology of language. The typification of the research constituted an *ethnographic case study*, with a qualitative approach. The data gathering came from the insertion in two schools in the public system of the city of São José: School 1 – same field of study as Irigoite (2011) and School 2. The process of gathering data included in person experience for around two years in the schools; during which period the following data gathering tools were applied: *interviews, documentary research, observations participating in the Portuguese classes* in a group of students in the eighth grade in each of the institutions, with *field notes* besides *rounds of conversation*. From the data gathered, we infer that there are two school *cultures* in the field of study, in *ecological* relations, which are, namely, *culture of (un)ease* in School 1 – moved by a “giving up” on the part of the *subjects* immersed there – and *culture of (re)affirmation* in School 2 – moved by proposals of *social adaptation*. Based on the results, we understand that the *event Portuguese class* is derived from a set of elements, *ecologically* placed, interpreted under a tripartite point of view: the institution of the school, in its internal management, in the relationship with the supporting institutions; the institution of the school, in its internal

management, in its relationship with the teachers; these teachers in the *encounter* with the students, where such *ecology* reverberates in a second *sphere*, the *family*. Thus, we defend the thesis that the *event Portuguese class* as *encounter* implies *ecological* relations in the scope of the two school *cultures* coexistent in these same relationships: the *(un)ease* and the *(re)affirmation*, reiterated/feedbacked.

Keywords: Portuguese class. Ecology. Encounter. Reading. Written text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Questões de interpretação na turma 83.	303
Figura 2 – Questões de interpretação na turma 801.	309
Figura 3 – Exercícios de caça-palavras, na turma 801.	317
Figura 4 – Exercícios de <i>formação das palavras</i> , trabalhados na turma 801.	320
Figura 5 – Produção textual de <i>fábula</i> na turma 83.	324
Figura 6 – Texto produzido por Letícia.1.	328
Figura 7 – Atividade de interpretação de texto na turma 83.	333
Figura 8 – Respostas do aluno João.1.	335
Figura 9 – Respostas do aluno Felipe.1.	335
Figura 10 – Respostas da aluna Renata.1.	336
Figura 11 – Exercícios de Morfologia trabalhados na turma 801.	338
Figura 12 – Caça-palavras sobre chocolate, trabalhado na turma 801.	342
Figura 13 – Texto produzido pela aluna Gisele.2.	344
Figura 14 – Texto produzido pela aluna Laura.2.	345
Figura 15 – Dados cadastrais do aluno e documentos necessários para matrícula na Escola 1.	354
Figura 16 – Dados cadastrais do aluno e documentos necessários para matrícula na Escola 2.	356
Figura 17 – Termo de Compromisso exigido pela Escola 1 para matrícula.	359
Figura 18 – Material escrito encontrado na casa de Bruna.1.	366
Figura 19 – Material escrito encontrado na casa de Felipe.1.	369
Figura 20 – Material escrito encontrado na casa de João.1.	371
Figura 21 – Material escrito encontrado na casa de Letícia.1.	381
Figura 22 – Prêmios da mãe visíveis na sala de estar.	384
Figura 23 – Material escrito encontrado na casa de Cíntia.2.	393
Figura 24 – Material escrito encontrado na casa de Laura.2.	397
Figura 25 – Material escrito encontrado na casa de Graziela.2.	401
Figura 26 – Material escrito encontrado na casa de Gisele.2.	404

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1 – A aula como gênero do discurso.	40
Diagrama 2 – Relações entre universos ‘global’ e ‘local’	95
Diagrama 3 – Os ‘letramentos dominantes’ constituindo-se na horizontalidade dos ‘universos locais’.	95
Diagrama 4 – Diagrama Integrado ressignificado de Hamilton (2000).	164
Diagrama 5 – Culturas escolares em relações dialógicas.....	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Elementos constitutivos das <i>práticas</i> e dos <i>eventos de letramento</i> .91	
Quadro 2 – Conteúdos programáticos nas <i>aulas de Português</i> vivenciadas da turma 83 (Escola 1).....	261
Quadro 3 – Conteúdos programáticos nas <i>aulas de Português</i> vivenciadas da turma 801 (Escola 2).....	263

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Quantidade de alunos por período (2014)	134
Tabela 2: Quantidade de alunos por área de ensino (2014)	134
Tabela 3: Resultados no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	135
Tabela 4: Resultado no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio.....	136
Tabela 5: Quantidade de alunos por área de ensino (2013)	144
Tabela 6: Resultados no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	27
1 A AULA DE PORTUGUÊS COMO ENCONTRO ENTRE A OUTRA PALAVRA E A PALAVRA OUTRA: BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS	39
1.1 SUJEITOS CONSTITUÍDOS NO ENCONTRO: UM OLHAR PARA A TENSÃO ENTRE O SINGULAR E O UNIVERSAL	47
1.2 A LINGUAGEM COMO CONSTITUTIVA DO ENCONTRO: INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA	58
1.3 ABORDAGENS DE RELEVÂNCIA PARA ESTE ESTUDO: FOCOS DO SIMPÓSIO CONCEITUAL.....	64
1.3.1 <i>O desenvolvimento das funções psíquicas superiores no âmbito da cultura e da história: aprendizagem que gera desenvolvimento pela mediação semiótica.</i>	67
1.3.2 <i>Os gêneros do discurso como lugar de encontro entre vozes dialogizadas e historicizadas.</i>	76
1.3.3 <i>Desdobramentos conceituais relevantes dos estudos do letramento na educação em Língua Portuguesa: o encontro constituído por eventos de letramento ancorados em práticas de letramento</i>	89
1.4 IMPLICAÇÕES DO SIMPÓSIO PARA COMPREENDER O ENCONTRO AULA	98
1.4.1 <i>O papel da escola no encontro-aula: implicações do simpósio no processo de ‘ensinar e aprender’</i>	103
1.4.2 <i>Efeito de território: possíveis implicações do entorno social no desempenho dos alunos e na oferta educacional</i>	111
1.4.3 <i>As práticas de letramento dos familiares como uma das implicações no (não) engajamento dos alunos no acontecimento aula de Português.</i>	120
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE IMERSÃO NA COMPLEXIDADE EM ESTUDO	125
2.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: IMERGINDO NA COMPLEXIDADE DO CAMPO EM ESTUDO	127
2.2 CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA: CONHECENDO O LÓCUS E OS SUJEITOS DOS ENCONTROS EM ESTUDO.....	129
2.2.1 <i>Caracterizações da Escola 1 como campo de pesquisa</i>	133
2.2.2 <i>Caracterizações da Escola 2 como campo de estudo</i>	143
2.3 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS UTILIZADOS: VIVÊNCIAS COM OS PARTICIPANTES DE PESQUISA.....	152
2.3.1 <i>Entrevista: as vozes dos participantes de pesquisa</i>	153
2.3.2 <i>Pesquisa documental: historicização, em artefatos, das vivências em estudo</i>	156

2.3.3	<i>Observação participante com notas de campo: vivenciando o dia a dia das escolas.....</i>	158
2.3.4	<i>Rodas de conversa: em busca da compreensão de concepções e valorações na interação com os participantes da pesquisa.....</i>	159
2.4	DIRETRIZES PARA A GERAÇÃO E PARA A ANÁLISE DE DADOS E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA	162
3	IMPLICAÇÕES NO (NÃO) ACONTECIMENTO AULA DE PORTUGUÊS: INFERÊNCIA DE DUAS CULTURAS ESCOLARES EM RELAÇÕES ECOLÓGICAS	167
3.1	PRIMEIRO MOVIMENTO (G1 E G2): ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E AÇÕES DE GESTÃO	174
3.1.1	<i>Caracterizações socioeconômica e geográfica das escolas campo de estudo: um olhar para o afluxo das famílias à instituição escolar</i>	176
3.1.2	<i>Questões prototípicas da historicização da esfera escolar: contingências da realidade da educação pública no Brasil</i>	181
3.1.3	<i>Resposta dos interactantes frente a constrições da historicidade da esfera escolar.....</i>	215
3.1.4	<i>Duas ecologias na valoração atribuída a cada escola campo de estudo pela comunidade escolar: um olhar interpretativo</i>	246
3.2	SEGUNDO MOVIMENTO (EP1 E EP2): <i>EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS.....</i>	256
3.2.1	<i>Objetos culturais foco do ato de dizer nas aulas de Português: especificidades das duas escolas campo de pesquisa</i>	258
3.2.2	<i>Processos de ensino e aprendizagem dos objetos culturais tematizados nas aulas de Português: os interactantes dos eventos e suas práticas de letramento</i>	285
3.2.3	<i>Processo de ensino e aprendizagem dos objetos culturais em aulas de Português: inter-relações dos quatro constituintes dos eventos e das práticas de letramento.....</i>	321
3.3	TERCEIRO MOVIMENTO (F1 E F2): <i>PRÁTICAS DE LETRAMENTO DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS.....</i>	353
3.3.1	<i>Familiares de alunos participantes deste estudo: experiências e valorações com a/sobre a escolarização</i>	362
3.3.2	<i>Inter-relações entre as esferas familiar e escolar: possíveis projeções e retroalimentações das ecologias em estudo</i>	405
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	427
	REFERÊNCIAS	441
	APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa.....	457
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	459
	APÊNDICE C – Diretrizes para entrevista com delineamentos socioeconômicos.....	461
	APÊNDICE D – Diretrizes para entrevista com os alunos participantes	463

APÊNDICE E – Diretrizes para entrevista com os diretores/gestores	465
APÊNDICE F – Diretrizes para entrevista com os coordenadores pedagógicos	467
APÊNDICE G – Diretrizes para entrevista com as secretárias	469
APÊNDICE H – Diretrizes para entrevista com as professoras de língua portuguesa	471
APÊNDICE I – ‘Gatilhos’ para a <i>roda de conversa</i> na Escola 1 ...	475
APÊNDICE J – ‘Gatilhos’ para a <i>roda de conversa</i> na Escola 2...	479
APÊNDICE K – Diretrizes para entrevista com os pais.....	483
APÊNDICE L – Síntese dos resultados da entrevista socioeconômica na Escola 1	491
APÊNDICE M – Síntese dos resultados da entrevista socioeconômica na Escola 2	503
ANEXO A – Diagrama integrado	511
ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética.....	513

INTRODUÇÃO

O *sujeito*¹ se constitui na relação com o outro, nos *encontros*² (PONZIO, 2014; 2013a; 2010b) sócio-historicamente situados e mediados pela *linguagem*. Trata-se de um *sujeito* corpóreo, não homogêneo, caracterizado por uma incompletude sempre fundante, ‘modificado’ a cada novo *encontro* com o outro, em suas “âncoras temporárias” (GERALDI, 2010a). Um *sujeito*, enfim, *constituído* (GERALDI, 2010a) – e não *instituído* – na *alteridade* (BAKHTIN, 2010 [1970/71]), nas relações intersubjetivas (FARACO, 2001). Nessa constituição subjetiva, opiniões e interpretações da realidade natural e social alteram-se, elaboram-se nas relações sociais, quando contrapostas a interpretações de outros *sujeitos* (BAKHTIN, 2010 [1979]). E não há como fugir desse *encontro*, pois o *sujeito* é convocado pelo outro a ‘reagir’ a essa outra ‘presença’, respondendo do seu lugar único e singular – *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) – e imergindo, assim, na inevitável *cadeia discursivo-ideológica*, o “simpósio universal do existir humano” (BAKHTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2007).

Quando esse *sujeito* – histórico, corpóreo, singular, responsável e responsivo – adentra nessa *cadeia discursivo-ideológica*, o faz na e pela *linguagem*, compreendida, para as finalidades desta tese³, como mediadora semiótica nesse processo de *encontro* com o outro: o *sujeito* ‘usa’ a *língua*, enunciando-se a alguém, de quem obtém respostas, sempre em um espaço e em um tempo específicos, nas implicações *cronotópicas*. A *língua*, como signo ideológico e tomada na *cadeia discursivo-ideológica*, serve tanto para organizar o pensamento quanto para facultar as relações interpessoais. Trata-se da definição de *língua* como “instrumento psicológico de mediação simbólica” (VIGOTSKI, 2008

¹ Para facilitar a leitura desta tese, registramos logo no início a lógica de formatação que utilizamos nas marcações ao longo do texto: aspas simples para duplicidade de sentido; aspas duplas para discurso reportado; itálico para tomadas metacognitivas em referência a conceitos teóricos; negrito para ênfases. Essas marcações, no entanto, dizem respeito ao texto, mas não aos excertos que correspondem a transcrições de *entrevistas* ou *rodas de conversa*, para os quais haverá marcações específicas, que serão informadas em momento oportuno, à frente.

² Como explicitaremos à frente, *encontro*, para as finalidades desta tese, é ressignificado a partir de Ponzio (2014; 2013a; 2010b), em convergência com o sentido que o Círculo de Bakhtin confere à *interação*.

³ Entendemos que a ancoragem sócio-histórica desta abordagem nos libera de cuidados com as especificidades do uso dos termos *língua* e *linguagem*. Reconhecemos tais especificidades, mas não nos valem delas nesta tese, por sempre tomarmos ambos os termos sob a perspectiva do uso social histórica e culturalmente situado.

[1968]), que medeia essa constituição que se dá na relação *subjetividade/alteridade*.

Tais concepções de *língua* – como objeto e como prática sociais⁴ – e de *sujeito* – como historicizado, constituído na *alteridade* –, advindas do ideário que designamos⁵ como *histórico-cultural*, perpassam toda a tese e orientam nosso olhar para o foco deste estudo: a escola. Nessa perspectiva, as relações empreendidas dentro do espaço escolar também são constitutivas da subjetividade (GERALDI, 2010a), o que complexifica ainda mais o papel dessa instituição, fazendo emergirem diversas implicações pedagógicas, dentre as quais tomar a *aprendizagem* como *apropriação* do *conhecimento* por parte de um *sujeito singular*, haja vista a agentividade e o protagonismo desse *sujeito*, que *refrata* desdobramentos das relações intersubjetivas de que participa. A *língua*, nesse processo, faculta tais *refração* e *apropriação* de *conhecimento*, ao mesmo tempo em que, também, pode ser objeto de *conhecimento* no âmbito das práticas a que se presta, no caso das aulas de Língua Portuguesa.

Nessa discussão, vale considerar que uma concepção de *escola* como sinônimo de ‘progresso’ e ‘modernidade’ corresponde a um discurso naturalizado no senso comum. Para o *sujeito*, ela traz a promessa de mobilidade social, pois educação remete a mudanças e aprimoramentos, maior acesso a empregos, maior capacidade de participação política; enfim, maior destreza que vem com o conhecimento de mundo. Essa parece ser uma interpretação socialmente construída, mas que depende de implicações socioeconômicas, políticas e ideológicas para se consolidar (com base em KALANTZIS; COPE⁶, 2006). A ‘função’ historicamente construída da escola, na tradição societária, vinculada à *pedagogia tradicional* (SAVIANI, 2012 [1983]), precisa ser objeto de ressignificação para a busca da ampliação das representações de mundo – no caso deste estudo, via escrita –, e não para o ‘preenchimento de lacunas’ objetivando a adaptação do *sujeito* a padrões pré-construídos.

⁴ Doravante abriremos mão de mencionar *prática social*, porque entendemos que, concebido sob o ponto de vista filosófico, o termo *objeto* – *objeto de conhecimento que se institui na e institui a interação social* – dá conta de nossos propósitos conceituais.

⁵ Estamos cientes de que os estudos bakhtinianos não são nomeados desse modo, nem tampouco os estudos do *letramento*. *Histórico-cultural* é uma designação que caracteriza a teoria vigotskiana. De todo modo, como explicitamos em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015), nomeamos como *histórico-cultural* o *simpósio conceitual* no qual nos ancoramos aqui e que será especificado no aporte teórico desta tese, o que inclui menção às razões pelas quais optamos por essa designação.

⁶ A alusão a esses autores é pontual e restrita nesta tese; não compartilhamos das bases sob as quais tomam os estudos do *letramento*, notadamente aquelas do chamado ‘Grupo da Nova Londres’.

A escola, assim, mantém o papel de ‘ensinar o novo’, compreensão que, tomada sob o ideário vigotskiano, implica facultar ao *sujeito* condições para a transformação da informação em *conhecimento*, na relação dialética entre *conceitos espontâneos* e *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]). Assim, na perspectiva que embasa esta pesquisa, *aprendizagem* implica ‘mudanças’ intrassubjetivas no aluno, no sentido de transcender da condição de ‘não saber algo’ para a condição de *apropriação* desse saber. Trata-se de mudanças que se delineiam no movimento entre relações *intersubjetivas* (no sentido de WERTSCH, 1985) e *intrassubjetividade*, se evocarmos as proposições vigotskianas sobre relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2008 [1968]) – eis novamente a relação com o *outro* como constitutiva da subjetividade. Se pensarmos na aula como *encontro* entre *sujeitos* historicizados que acontece na/por meio da *linguagem*, haverá *aprendizagem* se os *sujeitos*, ao final do processo, caracterizarem-se por uma *diferença não indiferente* (PONZIO, 2010b; 2013a; 2014), com deslocamentos e movências na historicidade que carregaram até ali. Nesse sentido, se houver apropriação de determinado objeto de *conhecimento*, se as relações interpessoais que têm lugar nas aulas implicarem as mencionadas movências na intrassubjetividade em se tratando da apropriação de saberes, compreendemos, para os propósitos deste estudo, que tal aula *aconteceu* de fato (IRIGOITE, 2011).

Infelizmente, essa não parece ser a realidade de grande parte das escolas brasileiras. Afunilando a discussão para a *aula de Português*, pesquisas recentes apontam para uma visível ‘crise no ensino’ ao mostrarem que a escola não está assumindo seu papel na formação de alunos usuários da escrita em se tratando dos *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) e dos *gêneros discursivos secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), que seriam foco, em tese, da disciplina de Língua Portuguesa⁷. Vale citar, nesta discussão, alguns estudos recentes do Núcleo de Estudos em Linguística Aplicada (Nela) do qual fazemos parte – vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e ao Departamento de Língua e Literaturas Vernáculas (DLLV) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) – que discutem o panorama da educação escolar, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa e no campo da alfabetização: Gonçalves (2011) refletiu sobre o tempo que discussões teóricas que têm lugar na *esfera acadêmica* demandam para

⁷ Tomamos, para as finalidades desta tese, disciplina de Português e disciplina de Língua Portuguesa como respectivas a um mesmo referente. Estamos cientes de que o Ministério da Educação trata do componente como Língua Portuguesa; manteremos, porém, *Português* por conta da articulação com Irigoite (2011).

chegar à *esfera escolar*; Catoia Dias (2012) e Tomazoni (2012) inferiram demandas de formação em se tratando da maioria dos professores de sexto a nono ano da rede estadual de Santa Catarina, no que concerne às bases do ideário *histórico-cultural*, subjacente aos documentos norteadores da educação; e Euzébio (2011) estudou a rarefação da modalidade escrita da língua em ambientações escolares de entornos de *vulnerabilidade social*⁸.

Entre essas pesquisas, encontra-se a minha⁹ dissertação de Mestrado (IRIGOITE, 2011), na qual foram descritas *aulas de Português que não acontecem* como *gênero do discurso* – tomando-as como tal a partir da concepção de Matencio (2001) – por não haver engajamento de boa parte dos alunos nas interações propostas pelo professor. Trata-se de uma pesquisa-ação, com ancoragem etnográfica, que incluiu minha inserção em uma escola estadual do município de São José/SC, nas aulas de Português de duas turmas: um 8º ano do Ensino Fundamental e um 1º ano do Ensino Médio. Os resultados sinalizaram para uma provável não convergência entre as *práticas de letramento* (STREET, 1988)¹⁰ dos alunos e as *práticas de letramento* da escola. Mais do que uma não convergência, concluímos que muitos dos *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que compõem a *aula de Português* – a exemplo da *crônica* (*gênero* foco de atenção tanto das aulas em que se deu a observação quanto daquelas ministradas por mim durante a mencionada pesquisa) – correspondem a propostas de *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) para os quais as *práticas de letramento* dos alunos não oferecem suporte. As atividades de leitura e escrita propostas pela escola, assim, parecem não fazer ‘sentido’ para os alunos, que, por sua vez, não se engajam nas interações propostas; não havendo engajamento, não há interação entre os alunos e o professor; entendemos, assim, que a *aula de Português não acontece*, o que nos leva a inferir não ter havido, por implicação, *aprendizagem* em se tratando dos objetivos pelos quais uma aula é desenvolvida.

Além disso, a realidade encontrada em Irigoite (2011) foi tão desafiadora que também sinaliza para essa provável ‘crise no ensino’, ao trazer desafios que vêm sendo levantados há mais de duas décadas por estudiosos da educação, a exemplo de Geraldi (2006 [1984]; 2003

⁸ Este conceito será objeto de atenção em seção do aporte teórico desta tese.

⁹ Pontualmente, ao longo desta tese, o texto estará na primeira pessoa do singular, tendo como critério passagens em que importa haver uma assunção mais efetiva da singularidade da autoria.

¹⁰ Nas primeiras inserções de conceitos basilares para este estudo, tais como *práticas* e *eventos de letramento*, *encontro*, *gêneros do discurso*, entre outros, mencionamos a autoria de tais conceitos, mas voltaremos a fazê-lo apenas pontualmente ao longo do texto para evitar excesso de repetições.

[1991]), Kleiman (2001 [1989]), Britto (1997), Antunes (2003), Batista (1997) e Zilberman (1993 [1986]), que também analisaram a aula de Língua Portuguesa. Eis uma tentativa de recuperar brevemente a realidade vivenciada:

Dentre os inúmeros desafios que mapeamos durante nossa vivência na escola e que geraram mudanças no percurso da pesquisa, os principais foram: configuração [das *práticas de letramento*] não convergente nas interações em sala de aula, o que implica indisciplina; alheamento dos alunos em relação a nossas propostas de interação e um número exorbitante de faltas; comprometimento da funcionalidade institucional, em itens como logística da distribuição de material, operacionalidade da biblioteca e da sala de informática, sistematicidade nos horários de aulas e ausência de professores e funcionários em horários firmados; desafios para ressignificação das práticas de leitura e escrita a partir da apropriação de gêneros discursivos trabalhados em sala de aula, tanto em relação à mediação docente quanto ao engajamento dos alunos; desafios docentes para crer nas possibilidades de mudanças nesse quadro. (IRIGOITE, 2011, p. 27).

Trata-se de um contexto que, em Irigoite (2011), tributamos como ‘caótico’, no qual nos encontramos com uma professora de Português angustiada com os resultados infrutíferos da ação cotidiana e pedindo ajuda para a universidade. Ainda no âmbito desse contexto, vivenciamos situações em que outros professores pareciam desanimados com o dia a dia desafiante nessa realidade, assim como conhecemos uma Direção com flagrantes dificuldades para organizar rotinas essenciais como horários dos professores e manutenção do material disponível. Quanto a boa parte dos alunos, valiam-se de diversos pretextos para não ficarem dentro da sala de aula ou mesmo não irem para a escola. Ali, nossa ação interpretativa nos levou a compreender que as *aulas (de Português e, provavelmente, de outras disciplinas) não aconteciam*, na medida em que a professora com quem interagimos não parecia atingir minimamente objetivos de *ensino* e *aprendizagem*. Sob um olhar agora mais amadurecido, entendemos que se tratava de aulas que não constituíam *encontros*, por não facultarem ‘movências’ nas representações intrapsíquicas dos alunos, apropriação de *conhecimentos* que mobilizasse processos intrassubjetivos – ao menos em relação aos conteúdos das aulas em questão. Enfim, não parece ter havido *aprendizagem* de fato em se tratando de novas representações sobre as práticas de uso da língua.

Tendo experienciado essa realidade, a pesquisa teve como objetivo identificar possíveis razões pelas quais as *aulas de Português não aconteciam* no espaço escolar em estudo, em se tratando do *ensino* e da

aprendizagem da leitura e da produção textual escrita, na busca por criar inteligibilidades para os desafios ali materializados. Assim, considerando concepções vigotskianas de *Zona de Desenvolvimento Imediato*¹¹ – ZDI – (VIGOTSKI, 2008 [1968]) e de formação de *conceitos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) – a proposta de trabalho com determinado *gênero*, escolhido *a priori*, parecia-nos estar muito além da ZDI dos alunos e de suas vivências; assim, tratar-se-ia de um *conceito científico* dissociado da relação dialética com *conceitos cotidianos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) –, bem como teorizações dos novos estudos de *letramento*, inferimos que, naquele contexto, muitos dos *gêneros do discurso* que compunham a *aula de Português* correspondiam a propostas de *eventos de letramento* para os quais as *práticas de letramento* dos alunos não ofereciam suporte.

Não tivemos, porém, a pretensão de finalizar tal discussão com essas inferenciações, pois o aprendizado que derivou daquele estudo é que há muitas questões envolvidas em tal realidade complexa, questões de natureza distinta, que não foram abarcadas em Irigoite (2011). Assim, em nosso entendimento, não há implicações isoladas para o *não acontecimento* das aulas. A discussão seguramente contempla, mas transcende: a) opções metodológicas – nossa intervenção, teoricamente planejada e epistemologicamente embasada, não gerou os resultados esperados –; b) comprometimento docente – havia disposição pessoal da professora participante daquele estudo para conhecer novas possibilidades de trabalho a despeito de enfrentar a cada dia, em anos de profissão, desafios de todo tipo –; c) ‘encantamento’ dos alunos – em sua maioria eram advindos de entornos socioeconomicamente desprivilegiados, muitos dos quais frequentando a escola ‘obrigados’, fazendo as atividades em sala de aula visando à nota, e não compartilhando vivências com a modalidade escrita como parte de sua apropriação cultural, tanto quanto não alimentando perspectivas de futuro diferentes de seus familiares, entendendo-se, enfim, sem ‘voz’ na sociedade tal qual ela se institui –; d) organização escolar – a instituição campo daquela pesquisa, apesar de esforços de seus gestores, enfrenta desafios comuns em instituições públicas de nosso país, como dificuldades com gestão de material de ensino, de estrutura física e de profissionais qualificados, dentre outras.

¹¹ Segundo Paulo Bezerra (2009), tradutor da obra “A construção do pensamento e da linguagem”, a partir da versão russa, o termo, em português, que mais se aproxima do conteúdo da expressão russa é *mediato* e não *proximal*, expressão que o tradutor tributa como *exótica*. Adotamos essa recomendação neste estudo. Estamos, ainda, cientes de que Prestes (2010) problematiza também essa tradução, entendendo que *iminente* seria o termo mais adequado. Optamos, de todo modo, nesta tese, por nos alinharmos a Bezerra (2001).

Após a ‘dolorosa’ vivência em *aulas de Português* que, em nossa interpretação, *não acontecem*, experienciadas em Irigoite (2011), esta tese nasceu da vontade de conhecermos *aulas de Português* em que pudéssemos encontrar essa *aula acontecimento*, tentando novamente lidar com esse *pool* de implicações em uma nova e diferente realidade. Para tanto, retornamos, no processo de doutoramento, à escola campo da pesquisa de Dissertação – a qual iremos denominar, ao longo da tese, de **Escola 1** –, mas também empreendemos uma imersão em uma nova escola pública – denominada **Escola 2** –, localizada num bairro próximo à Escola 1 e que nossas vivências indiciam como sendo ‘legitimada pela comunidade como espaço de excelência’. Propusemo-nos, assim, a vivenciar o cotidiano dessas duas realidades, na busca por compreender, em ambas, o *acontecimento aula de Português*, buscando compreender possíveis relações de mútua regulação entre elas (ÉRNICA; BATISTA, 2011).

Partindo das concepções de *língua* e de *sujeito* anteriormente apontadas, decidimos ampliar nosso olhar para ‘além dos muros da escola’, na busca por considerar, tanto quanto possível, outras relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985) que os alunos estabelecem fora dessa *esfera*. E, no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, vale lembrar que a escola é apenas um lugar privilegiado para as práticas de leitura e escrita (principal *agência de letramento* segundo Kleiman (2001 [1995]), mas não o único, e que tais práticas são concebidas como *atividades sociais* (KALMAN, 2003). Assim, em nosso entendimento, ao menos duas instâncias também deveriam ser consideradas por incidirem, tanto ou talvez até mais significativamente, na formação do aluno como leitor e produtor de *textos-enunciado*¹² – ou seja, no *acontecimento aula de Português* –, pois instituem outras relações intersubjetivas na vida dele: a **família**, que remete a implicações significativas em se tratando do conceito de *práticas de letramento*; e o que podemos considerar como **entorno** da escola, ou seja, a comunidade na qual a escola se insere e na qual tem lugar o cotidiano dos estudantes.

Em relação à importância da família nos processos de *ensino e aprendizagem* da leitura e da escrita, tal discussão já foi levantada e sinalizada em pesquisas diversas, sobretudo as advindas dos novos estudos do *letramento* – como Heath (2001 [1982]) e Gee (2004a) – e do campo da sociologia da educação – como Lahire (2008 [1995]) –, alguns exemplos que remetem à leitura como *processo cultural* (GEE, 2004a).

¹² Tal qual fizemos em Irigoite (2011), usamos, nesta tese, a expressão *texto-enunciado* com base em considerações de Rodrigues (2005) sobre a concepção de *texto* no ideário bakhtiniano.

Já a importância do entorno da escola no percurso de *aprendizagem* tem sido foco de pesquisas recentes, das quais podemos citar o estudo do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária¹³ (Cenpec) sobre a educação em territórios de alta *vulnerabilidade social* na metrópole (ÉRNICA; BATISTA, 2011). Os resultados apontam para o chamado *efeito de território*, conceito presente na literatura sociológica e educacional que tematiza a incidência do entorno da escola na qualidade da oferta educacional e, por implicação, no desempenho dos alunos.

Buscando, assim, um espectro maior do universo em estudo, esta tese manteve o tema de pesquisa de Irigoite (2011), ou seja, *aulas de Português – socioeconômica e histórico-culturalmente situadas –*, mas, agora, com enfoque em três desdobramentos do *acontecimento aula de Português*, no que diz respeito à formação dos alunos como leitores e produtores de textos-enunciado: a) configuração escolar – relativa tanto às ações administrativas quanto às ações didático-pedagógicas –; b) *efeito de território*; e c) *práticas de letramento* familiares. As duas primeiras implicações, portanto, voltaram nossas atenções à *esfera escolar*, tanto em relação ao espaço da escola em si mesmo quanto para seu entorno; já o terceiro desdobramento nos levou a olhar para a *esfera familiar* dos alunos participantes da pesquisa. Partindo desse objeto e dos três enfoques apontados, delineamos a seguinte questão de pesquisa: **Tendo como foco as formas de organizar o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual escrita em gêneros do discurso diversos em aulas de Português socioeconômica e histórico-culturalmente situadas, que implicações é possível depreender entre a) configuração organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar e configuração dos eventos e das práticas de letramento no âmbito das turmas campo de estudo; b) efeito de território; e c) práticas de letramento dos alunos participantes dessas mesmas aulas de Português?** Assim considerando, o objetivo desta tese foi compreender implicações entre as alíneas *a*, *b* e *c* dessa mesma questão de pesquisa, em se tratando do *acontecimento aula de Português concebida como encontro*.

¹³ O Cenpec é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivo o desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e à participação no aprimoramento da política social. As ações do Cenpec têm como foco a escola pública, os espaços educativos de caráter público e as políticas e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades. Disponível em: <<http://cenpec.org.br>>. Acesso em 08 ago. 2012.

Para responder a tal questão de pesquisa em cada um de seus desdobramentos, esta tese configurou-se como um *estudo de caso de tipo etnográfico*, com abordagem qualitativa. Foram aproximadamente 18 meses de imersão simultânea nas duas escolas campo da pesquisa, além de mais de seis meses de contato posterior com os alunos e as respectivas famílias. Em cada escola foi selecionada uma turma de 8ª série¹⁴, nas quais assistimos a um conjunto de cerca de 50 aulas de Português na Escola 1 e a mais de 100 aulas na Escola 2 – a significativa diferença na quantidade de aulas, dada sua relevância para as finalidades deste estudo, será objeto de análise à frente. Durante essa vivência, foram geradas *notas de campo* e realizada uma *entrevista* de base socioeconômica com todos os alunos participantes do estudo, a fim de delinear um ‘perfil geral’ de cada turma. Após esse delineamento, foram selecionados cerca de sete alunos em cada escola, os quais, em nossa interpretação, aproximavam-se desse ‘perfil geral’ e, nessa condição, mas com atenção a sua singularidade¹⁵, participariam das etapas posteriores desta pesquisa: *entrevista*, *roda de conversa* e *visitação às famílias*. Além disso, houve também *pesquisa documental* no período de imersão em cada escola, paralelamente a *entrevistas* com as duas professoras de Português participantes de pesquisa e com outros profissionais dessas instituições.

Como aporte teórico, embasamo-nos no *simpósio conceitual* proposto em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015), que se delinea a partir do ideário vigotskiano – no campo da psicologia da linguagem –, do Círculo de Bakhtin – no campo da filosofia da linguagem – e dos estudos do Letramento – no campo da antropologia da linguagem. Admitindo tratar-se de construções teóricas distintas, pertencentes a campos distintos, arriscamo-nos a propor tal *encontro* por entendermos que os três construtos se assentam em bases epistemológicas de fundamentação *histórico-cultural* e, portanto, aproximam-se em boa medida no que se refere a concepções de *língua* e *sujeito* aqui mencionadas. Buscamos, assim, destacar convergências entre esses olhares sob o ponto de vista dessa mesma compreensão epistemológica de base *histórico-cultural* e suas implicações nas discussões sobre

¹⁴ Trata-se realmente de *séries* e não *anos*, pois são turmas que já existiam antes da mudança de nomenclatura e que mantiveram, portanto, o período de oito anos de Ensino Fundamental.

¹⁵ Trabalhamos, nesta tese, com tensionamentos dialéticos entre *sociogênese* e *microgênese*, com base no ideário vigotskiano; assim, com esse delineamento de *perfil*, não buscamos contemplar grandes categorias macrosociológicas – que nos afastariam da concepção de *sujeito* que ancora esta tese –; buscamos, na verdade, a caracterização do grupo social a que pertencem esses *sujeitos*, fazendo-o a partir do conceito de *sociogênese*, que será aberto à frente. Vale a mesma observação para o conceito de *efeito de território*.

*pertencimento e identidade*¹⁶ – aqui, no que tal *pertencimento* implica em se tratando de reverberações do *efeito de território* no *acontecimento aula de Português* –, abrindo mão de exaustivas resenhas teóricas, processo empreendido em Irigoite (2011). Retomando textos já resenhados, propomo-nos a estabelecer com eles um diálogo mais efetivo sob o ponto de vista autoral. Não há, portanto, pretensão de exaurir, nesta tese, conceitos tidos como ‘já dados’ na *esfera acadêmica* (tais como alguns dentre vários mencionados neste início, como *gêneros do discurso, letramento, práticas e eventos de letramento*), pois, conforme Volóshinov¹⁷ (2009 [1929]), delineamos nosso discurso de acordo com o interlocutor esperado para tal *gênero*, e, adicionalmente, entendemos que trabalhos do Nela/UFSC, núcleo ao qual nos filiamos, vários deles referenciados nesta Introdução, já deram conta da exaustão desses conceitos. Importa, pois, transcendermos essa fase de apresentação das teorias, em nome de empreendermos um diálogo mais efetivo e problematizador com elas, além de visarmos a um texto menos extenso em se tratando da teoria. É um risco que assumimos conscientemente.

A tese, portanto, desenvolve-se da seguinte maneira: no primeiro capítulo, apresentamos os eixos teóricos epistemologicamente convergentes que embasam a pesquisa. Iniciamos com as principais concepções que perpassam, reiteramos, toda a tese: de *língua* – como objeto social – e de *sujeito* – como historicizado, constituído na *alteridade* –, advindas do ideário *histórico-cultural*. Em seguida, apresentamos os três construtos teóricos, os quais, em nosso entendimento, compartilham dessas concepções, no já mencionado *simpósio*. Interessam-nos, assim, no escopo vigotskiano, conceituações acerca de mediação simbólica (*signo*), relação entre *aprendizagem* e *desenvolvimento*, *Zonas de Desenvolvimento*, formação de *conceitos cotidiano e científicos*, além de discussões acerca do *ensinar* e *aprender*, para compreendermos a *aula que acontece*. No Círculo de Bakhtin, resgatamos conceitos como *signo/cadeia ideológica, dialogismo, exotopia, excedente de visão, cronotopo, ideologia*, entre outros, para entendermos a constituição do *sujeito* – discussão também encontrada em Ponzio (2010b; 2013a; 2014) e Geraldí (2010a; 2010b). Por fim, voltamos a dialogar com alguns

¹⁶ Como explicitaremos no aporte teórico, abrimos mão do conceito de *identidade* em favor de outra abordagem, por o entendemos problemático (com base em PONZIO, 2014).

¹⁷ Temos optado, no grupo a que pertencemos no âmbito do Nela/UFSC, por consultar a obra *Marxismo e filosofia da linguagem* na versão em espanhol, por compreendermos tratar-se de uma tradução mais fidedigna ao original e por ser assinada apenas por Volóshinov – nessa escolha, seguimos orientações de Faraco (2012 [informação oral]). Ainda manteremos o nome do autor assim escrito – Volóshinov – quando nos referenciarmos a essa versão em espanhol; para outras obras traduzidas para o português, utilizaremos o nome Volochínov.

autores dos estudos do *letramento* no âmbito do Reino Unido e autores em sintonia com esse grupo¹⁸ – como Heath, Street, Hamilton e Barton –, para recuperarmos conceitos basilares como *práticas* e *eventos de letramento*, *modelos de letramento*, além das adjetivações para *letramento*: *vernacular*, *dominante*, *local* e *global*. Esses conceitos, entre outros, guiaram-nos nas discussões empreendidas na quarta e última seção do capítulo teórico, que aborda cada um dos três desdobramentos do *acontecimento aula de Português*, focos de análise desta tese: a) configuração escolar – relativa tanto às ações administrativas quanto às ações didático-pedagógicas –; b) *efeito de território*; e c) *práticas de letramento* familiares.

No segundo capítulo, descrevemos o percurso da pesquisa. Começando pela descrição dos procedimentos metodológicos, com tipificação, instrumentos de geração de dados, diretrizes para análise dos dados, bem como a apresentação do campo – as duas escolas em questão – e dos participantes de pesquisa – os 14 alunos selecionados a partir das entrevistas socioeconômicas. Também pretendemos, neste segundo capítulo, não nos prolongarmos com descrições exaustivas acerca dos procedimentos metodológicos adotados, já feitas na ocasião do projeto desta tese.

Por fim, finalizamos com um único – e longo – capítulo analítico acerca dos dados gerados, por motivos que serão justificados à frente. Por ora, antecipamos a explicação de tal decisão por conta da complexidade depreendida no campo de estudo, no qual os desdobramentos de pesquisa se delineiam imbricadamente, em relações que apontamos como de ‘retroalimentação’ – daí nosso desejo de não separá-los em capítulos. O capítulo analítico recebeu a seguinte organização: a primeira seção secundária analisa as implicações depreendidas na configuração organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar – foco na escola –; a segunda seção foca nos *eventos* e *práticas* depreendidas nas *aulas de Português* no âmbito das turmas campo de estudo – também foco na escola –; e a terceira e última seção analisa os dados gerados a partir das visitas às respectivas famílias dos alunos participantes da pesquisa, com o intuito de levantar as *práticas de letramento* desses familiares – foco na família. Estamos cientes dos possíveis riscos de tal escolha, e da extensão deste texto, resultante de tal complexidade na qual tentamos imergir – nosso maior desafio neste estudo. O tempo que nos foi possibilitado para contatos e vivências no campo de estudo – aproximadamente dois anos –, todavia, nos foi

¹⁸ Reiteramos a nossa não filiação ao chamado Grupo da Nova Londres.

suficiente para essa diversidade de dados gerados. Fica nosso convite de imersão à complexidade advinda dos *encontros* estabelecidos – ou não – desses *sujeitos* tomados na tensão entre o que é universal ao *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]) e as *singularidades* da constituição subjetiva.

1 A AULA DE PORTUGUÊS COMO ENCONTRO ENTRE A OUTRA PALAVRA E A PALAVRA OUTRA: BASES TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS

— O mundo é isso — revelou — Um montão de gente, um mar de fogueirinhas.

Cada pessoa brilha com luz própria entre todas as outras. Não existem duas fogueiras iguais. Existem fogueiras grandes e fogueiras pequenas e fogueiras de todas as cores. Existe gente de fogo sereno, que nem percebe o vento, e gente de fogo louco, que enche o ar de chispas. Alguns fogos, fogos bobos, não alumiam nem queimam; mas outros incendeiam a vida com tamanha vontade que é impossível olhar para eles sem pestanejar, e quem chegar perto pega fogo.

(Eduardo Galeano)

Iniciamos esta tese conceituando seu objeto de estudo – a *aula de Português* –, esclarecendo o que entendemos como implicações do que seja a *aula de Português como acontecimento*. Em Irigoite (2011), tratamos da *aula como acontecimento* a partir de discussões empreendidas por Matencio (2001) e Geraldí (2010a) que, apesar de apresentarem especificidades distintas quanto ao conceito *aula*, compartilham, em nossa compreensão, implicações de sentido para esse *acontecimento*.

Resgatando brevemente essas duas definições, antes de apresentarmos nossa proposta para entendermos a *aula de Português*, registramos que Matencio (2001) define *aula* como um *gênero do discurso* por meio do qual o discurso didático se materializa. Relacionando o objeto de estudos da linguagem e o objeto de *ensino e aprendizagem*, a autora produziu um modelo analítico da *aula* que pode servir a pesquisas que estudem a origem e as transformações desse *gênero* em suas atualizações em diferentes eventos de interação. O foco do estudo é o discurso didático que tem lugar na aula, não limitando, assim, a abordagem da aula a sua dimensão interacional verbal, uma vez que a autora considera as condições sócio-históricas que interferem em sua produção, tais como:

[...] a delimitação de papéis sociais e comunicativos aos interlocutores, a dimensão espaço-temporal do evento, as relações complexas

entre oralidade e escrita na co-construção dos objetos do discurso em sala de aula, a motivação e os objetivos envolvidos na configuração da interação; enfim, as restrições institucionais também determinantes da materialidade do texto. (MATENCIO, 2001, p. 203).

A autora defende que considerar as especificidades de uma aula requer a articulação de diferentes zonas de produção discursiva engendradas na interação didática, conforme demonstra no diagrama a seguir:

Diagrama 1 – A aula como gênero do discurso.



Fonte: Matencio (2001, p. 202).

Esse diagrama remete, em nossa compreensão, ao percurso que se inicia na *apropriação* do *conhecimento* teórico-científico na universidade, seguido da vulgarização desse conhecimento em textos institucionais, em manuais de ensino, em cursos de formação e afins, com a posterior *elaboração* ou *transposição didática* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) – dependendo de como esse discurso se organiza e se efetiva – e, enfim, a interação didática que constitui a *aula* como um dos *gêneros* por meio do qual o discurso didático se atualiza. Matencio (2001) empreende uma descrição detalhada da interação didática em sala de aula, apontando: a intercalação, na aula, de eventos rituais e espontâneos; os conhecimentos envolvidos na produção da interação didática, tanto orais quanto escritos; os aspectos positivos e negativos do projeto didático; as relações de lugares e papéis do professor e dos alunos; as diferentes dimensões comunicativas e operacionais. A organização da *aula*, segundo a autora, inclui tanto *dimensões cognitivas* – ligadas ao conhecimento sobre o objeto de estudo e o saber fazer – como *socioinstitucionais* – ligadas ao conhecimento sobre esse tipo de interação e o saber dizer –, que orientam efetivamente o processo de planejamento e execução textual.

Resgatamos essas discussões de Matencio (2001) acerca do gênero *aula*, limitando-as a nosso foco de estudo – a *aula de Português* –, para retomarmos considerações de Irigoite (2011) sobre o *acontecimento aula*, o que requer haver interação entre professor e alunos, concebida como

engajamento compartilhado por parte desses interactantes. A situação que presenciemos e vivenciamos de forma recorrente na escola em que se deu a pesquisa que constitui a dissertação de Mestrado (IRIGOITE, 2011) caracterizava-se por um protagonismo docente, nesse caso, porém, a professora encontrava-se como interactante solitária (e o termo *interactante* seguramente está em xeque aqui), que não recebia retorno verbalizado dos alunos, alheios aos polos temáticos da aula. O silenciamento que presenciemos, à luz do ideário bakhtiniano, seguramente constitui uma resposta interlocutiva, embora não a esperada; ou seja, não havia engajamento discente. Se não houve esse engajamento, entendemos que não houve *aprendizagem* de fato, uma vez que não houve o movimento por meio do qual se dá a transmutação dos processos intersíquicos para os processos intrapsíquicos (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]). Assim, concluímos em Irigoite (2011) que a maioria das aulas que constituíram tal pesquisa *não aconteceram* como *gênero do discurso*.

Tais inteligibilidades sobre a realidade vivenciada em Irigoite (2011) contemplaram, ainda, a concepção de *aula como acontecimento* na perspectiva de Geraldí (2010a). Apesar de se tratar de conceitos tomados cada qual em suas especificidades, compreendemos que o olhar de ambos os autores converge em alguma medida ao destacar a necessidade da *interação* metacognitiva, portanto intencional, como condição *sine qua non* para que a aula aconteça. Geraldí (2010a) entende a *aula* como um *encontro ritual*, com gestos e fazeres predeterminados, de *apropriação de conhecimentos*; havendo, assim, uma relação triádica entre o professor, o aluno e os *conhecimentos*. Como Matencio (2001), o autor também destaca os papéis desses interlocutores, que são pré-definidos na aula: o professor de hoje é tido, sob vários aspectos e em vários contextos, como um “capataz” que aplica um conjunto de técnicas de controle na sala de aula, sendo a relação do aluno com o *conhecimento* mediada pelo livro didático; e o aluno, por sua vez, nesses contextos, deve ser “capaz” de aprender com o material que a escola lhe entrega. E assim parece ocorrer, ainda que em outros contornos, o que entendemos ser a chamada *transposição didática* (com base em crítica de HALTÉ, 2008 [1998]) por parte do professor.

A proposta de Geraldí (2010a) para alcançarmos esse engajamento dos alunos de modo que a *aula aconteça* é considerar o *ensino* como projeto que deve estar sempre voltado para as questões do vivido (base da *aprendizagem*), ou seja, para as especificidades de cada turma, e até de cada aluno, o que não implica, segundo o autor, o desaparecimento do

planejamento *local* e *global*¹⁹ do processo de *ensino* e de *aprendizagem*. A crítica aqui pode ser entendida, a nosso ver, como endereçada às organizações curriculares que têm objetificado os *gêneros do discurso*. O conhecimento sistematizado, para o autor, deve fazer parte do percurso, e não ser o seu fim. Nesse sentido, *aprender*²⁰ é trabalhar com a instabilidade; é percorrer caminhos inexistentes porque eles se fazem no percurso; é tomar o *acontecimento* como lócus donde vertem as perguntas sobre o vivido. Em nosso entendimento, esse é o *acontecimento aula* para Geraldi (2010a), com atenção à subjetividade humana. Importa considerar, aqui, que vemos *acontecimento*, nesse autor, como *eventicidade*, tal qual o conceito se dá no ideário bakhtiniano. Assim, estamos cientes de que o uso do substantivo *acontecimento* assume especificidades distintas em Matencio (2001) e em Geraldi (2010a); logo, não o tomamos como isomórfico em ambos os autores, tomamo-lo como convergente.

Tendo retomado brevemente esses conceitos, dos quais nos ocupamos amplamente em Irigoite (2011), gostaríamos, então, de sinalizar aqui nossa compreensão do que seja o *acontecimento aula*. Primeiramente, compartilhamos com Matencio (2001) o entendimento da aula como *gênero do discurso* que, como tal, pertence a uma *esfera da atividade humana* – escola – e se caracteriza por uma estabilidade relativa no que tange aos *interactantes* e seus respectivos papéis sociais, aos discursos produzidos; enfim, com *tema*, *estilo* e *composição* socialmente reconhecidos. E não há *gênero do discurso* sem interlocutores reais e engajados no dialogismo inerente aos enunciados produzidos – sem esse engajamento, não há enunciados de fato, por isso a aula *não acontece* como *gênero*. Essas implicações também aparecem em Geraldi (2010a),

¹⁹ Importa, aqui, a observação de que esse autor usa tais adjetivos – *local* e *global* – tal qual o faz Street (2003a), mas, diferentemente de Brian Street, não se inscreve nos estudos do *letramento*; logo, esse uso, aqui, distingue-se do uso que temos dado nesta tese a esses adjetivos à luz de Street (2003a). Tomemo-los, no uso que deles faz João Wanderley Geraldi aqui, em convergência com reflexões de Boaventura Souza Santos sobre tais questões.

²⁰ Compreendemos o foco do autor na *aprendizagem* como contraposição a um processo de ensino bancário (FREIRE, 2013 [1968]) e definido aprioristicamente, o que justificaria a objetificação dos *gêneros do discurso*, foco de crítica de Geraldi (2010a). Entendemos, no entanto, que uma contraposição dessa ordem não pode denegar o processo de *ensino*, nos contornos que Duarte (2011) confere a ele, ou seja, a importância do professor como um interlocutor mais experiente e a fuga do *aprender a aprender* que tende a favorecer aqueles que, em tese, menos precisam da ação da escola, em uma ação comprometida com o ideário neoliberal. Baseamo-nos, aqui, na *curvatura da vara* de que trata Saviani (2012 [1983]), quando propõe uma abordagem pedagógica de natureza *histórico-crítica*, que se afaste de uma pedagogia tradicional conteudista em si mesma, tanto quanto de uma pedagogia da *escola nova*, que seria a contraface do ato de ensinar. Essa é uma questão complexa à qual voltaremos ao longo desta tese.

que define a *aula* como um *encontro ritual*, mas que, diferentemente de Matencio (2001), foca na instabilidade do *acontecimento aula*, pois envolve sujeitos corpóreos, sócio-historicamente situados, mas que, em nossa compreensão, compartilham de uma imersão *histórico-cultural* mais ampla pela condição de humanidade que os caracteriza. E é essa tensão entre o *singular* e o *universal* que nos interessa aqui para definir uma *aula que acontece*. Parece-nos, enfim, que o foco em Matencio (2001) é na organização discursiva, enquanto em Geraldi (2010a), é no *encontro* entre os *sujeitos* historicizados.

Conceber a *aula como acontecimento*, para o que é fundamental engajamento entre professor e alunos, e deles com o conhecimento, nas interações propostas – tal qual nos propõem Matencio (2001) e Geraldi (2010a) –, implica tais interações instituírem um processo de *ensino* e um processo de *aprendizagem* – nesse caso específico, sobre a língua portuguesa, com enfoque na leitura e na produção de textos-enunciado em *gêneros do discurso* diversos. O processo de *ensino* é empreendido pelo professor, entendido como interlocutor mais experiente à luz do ideário vigotskiano; já o processo de *aprendizagem* implica *apropriação* do *conhecimento* por parte de um *sujeito* singular, que se historiciza na relação com o *outro* e que, assim, passaria por ‘modificações’ intrapsíquicas, no sentido de transcender da condição de ‘não saber algo’ para a condição de o ‘saber’ – a *apropriação* da *cultura* de que trata a abordagem *histórico-cultural* vigotskiana. Dessa maneira, na interação proposta com as finalidades de *ensino*, estão implicadas especificidades de metodologia, tanto quanto questões atinentes à organização institucional para que tais estratégias metodológicas possam ser implementadas – aqui, para o nosso estudo, implicações da organização escolar. Em se tratando da *aprendizagem*, são agenciadas vivências e historicidades a partir das quais os sentidos para as propostas interacionais são delineados – para esta tese, implicações das *práticas de letramento* (STREET, 1988) familiares. Com esse escopo, interessa-nos ainda estudar implicações do *efeito de território* (ÉRNICA; BATISTA, 2011), atinente a ambos os processos – *ensino* e *aprendizagem* –, ainda que em contornos específicos. Trata-se, portanto, de processos que *acontecem* ou não no *gênero aula*.

Partindo das concepções de *língua* e de *sujeito* que fundamentam este estudo, conforme mencionado na Introdução – *língua* como objeto social; e *sujeito* como historicizado, constituído na *alteridade* –, propomos conceber a *aula de Português* como *encontro* entre esses *sujeitos* historicizados que acontece na/por meio da *linguagem, encontro*

com base na concepção de Ponzio (2010b, p. 31) em suas considerações sobre filosofia da linguagem:

O encontro, a reunião, não são todos juntos, juntos em um lugar, mas é cada um fora do lugar; o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepitível, insubstituível, fora do papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do discurso dos seus lugares comuns.

Tomamos esse conceito para definir a *aula*, entendendo-a como um *encontro* entre *sujeitos* (professor e alunos) que carregam consigo suas vivências, seus valores, sua constitutividade na *alteridade*; e, nesse *encontro* com o *outro*, agentivamente incidem sobre ele e se deixam incidir pela *outridade*, na historicidade que carrearam até ali, no evento único e irrepitível que é cada *encontro* em si mesmo. Ao fazê-lo, porém, arvoramo-nos em ressignificar aquele autor, que concebe o *encontro* como implicando relações *infuncionais*.

Encontro, para Ponzio (2010b; 2013a; 2014), implica o que o autor chama de *alteridade absoluta*, fundamentada sobre o conceito de *diferença não-indiferente*. Estamos seguros de que, tal qual ele assinala, uma relação dessa natureza entre o *eu* e o *outro* dá-se no âmbito dessa mesma *alteridade absoluta* e, portanto, do que o autor chama de *relações infuncionais*, aquelas que não estão submetidas às leis de mercado, a exemplo das relações afetivas e da literariedade. Queremos, porém, arriscar estender o conceito de *encontro*, no caso específico da *aula de Português*, também para relações que ele apontaria como de *alteridade relativa*, vinculadas ao mercado de trabalho – neste caso, relações *funcionais* entre professor e alunos –, e fazemos isso exatamente para propor que a *aula de Português*²¹ se institua sobre a *diferença não-indiferente*, ou seja, a diferença que é relevante porque considera os interlocutores como *sujeitos singulares* e não como *indivíduos intercambiáveis*, inseridos em macrocategorias sociológicas tão-somente; neste caso, a categoria *professor*, em relação identitário-dicotômica com a categoria *alunos*.

Sob essa perspectiva, o *encontro* incide sobre os *sujeitos*, pois se constituem na interação com o *outro* cuja diferença é relevante nesse/para esse processo de constituição. À luz do ideário bakhtiniano, nossas

²¹ Compreensão que estendemos à educação escolar de modo mais amplo.

opiniões e visões de mundo constituem-se, alteram-se, elaboram-se nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros *sujeitos* e, com base no ideário vigotskiano, apropriamo-nos da *cultura* na relação com o *outro*: os processos intersíquicos transmutam-se em processos intrapsíquicos (VIGOTSKI, 2008 [1968]), o que se dá na *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985). Se não houver esse compartilhamento de vivências, valores, não houve o *encontro* que constitui uma *aula*, em nossa concepção, mesmo os interactantes estando presentes fisicamente em um mesmo espaço e em um mesmo tempo. Esta foi a realidade vivenciada em Irigoite (2011): professora e alunos ocupando um mesmo espaço físico, por um tempo significativo ao longo do ano e com materiais pedagógicos em circulação nesse mesmo espaço, sem, porém, haver *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) constitutiva do *encontro*, de modo a se estabelecerem possibilidades mínimas de modificar/ampliar/ressignificar/enriquecer de fato as vivências dos envolvidos sobre os usos da escrita – e seguramente tantos outros enfoques que fugiram ao nosso olhar. Nesse sentido, *aprender é se constituir constantemente como sujeito*, ampliando as interpretações da realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]), o que só nos parece possível quando o *encontro* efetivamente se dá e, para tal, tem de haver aproximações nos modos como os interactantes (WERTSCH, 1985) operam com essa mesma realidade, assim como mútua constitutividade e sensibilidade à *exotopia* possível na *outridade* (BAKTHIN, 2010 [1979]). Enfim, nessa nossa concepção, o *acontecimento aula de Português* – objeto de estudo desta tese – implica o *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* (PONZIO, 2010b), um encontro situado em um tempo histórico, no espaço social e na *cultura* que caracteriza tanto a imersão no cotidiano quanto a imersão na história (com base em HELLER, 2014 [1970]).

Essas discussões serão objeto de nossa atenção neste capítulo teórico, que se propõe a colocar em dialogia as já mencionadas três bases teóricas, cujos substratos epistemológicos, ainda que marcados por especificidades substantivas, entendemos convergir, em alguma medida, para compreender a *aula de Português* como *encontro*. Trata-se da proposta de *simpósio* conceitual fundado no que entendemos ser uma base *histórico-cultural* na qual convergiriam concepções de *língua* como prática social e de *sujeito* como histórica e culturalmente situado, o que apresentamos em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015). Propomos, assim, um diálogo entre teorizações dos campos da psicologia da linguagem – a partir do pensamento vigotskiano –, da filosofia da linguagem – com base no amplo espectro do pensamento do Círculo de

Bakhtin – e da antropologia da linguagem – a partir dos estudos do *letramento*. Entendendo que esses eixos teóricos não constituem construtos ocupados, na origem, com questões de *ensino* e de *aprendizagem*; consideramo-los, no entanto, fecundos para interpretar tais processos em sua conhecida complexidade, oferecendo, assim, aporte para atividades de pesquisas que tenham a escolarização como mote, especialmente no que respeita ao imbricamento entre cultura escrita e processos de escolarização – âmbito no qual esta tese se insere.

Antes de apresentarmos tais construtos, reiteramos a ciência de que se trata de teorias distintas, tendo presente que dois dentre os construtos têm como base epistemológica fundante a categoria *trabalho*²², característica de uma abordagem marxista de foco na modernidade – escritos de V. Volochínov, no Círculo de Bakhtin²³, e escritos de L. S. Vigotski²⁴ –; enquanto os estudos do *letramento* remetem a posturas pós-modernistas, a partir de uma base epistemológica que entendemos ser a *cultura*²⁵ ou o *conhecimento*. Fica a tentativa de conciliação na busca por compreender a *aula de Português* como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra*, processo no qual abrimos mão de exaustivas resenhas teóricas, conforme enunciado na Introdução, e assumindo, reiteramos, os riscos também dessa escolha.

A partir dessa proposta da *aula de Português* como *encontro*, este capítulo teórico divide-se em quatro seções, que trazem conceituações e teorizações emergentes desse *simpósio*, relevantes para este estudo sobre o *acontecimento aula*. Na primeira seção, trataremos dos *sujeitos* constituídos no *encontro* do modo como o tomamos neste estudo; para, em seguida, apresentarmos o conceito de *língua* que medeia e constitui esse *encontro*. Na terceira seção, traremos as contribuições de cada perspectiva teórica do *simpósio* proposto para nossa compreensão da *aula*

²² Entendemos *trabalho*, aqui, como atividade que o ser humano exerce sobre o meio em que vive na transformação desse meio, seja de natureza material ou imaterial; como *atividade humana* (com base em DUARTE, 2003).

²³ Entendemos que a categoria *trabalho* é fundante dos escritos de V. Volochínov, mas que, para M. Bakhtin, a categoria fundante é *diálogo*, daí por que compreendemos que M. Bakhtin – mas não V. Volochínov – abre possibilidades de interfaces com o pensamento pós-modernista fundado na categoria *conhecimento* ou na categoria *cultura*, o que, porém, segundo Amorim (2009), é uma interface problemática, discussão que foge ao escopo deste estudo.

²⁴ A alternância na grafia do nome deste teórico bielorusso deve-se à observância das obras consultadas; quando, porém, como aqui, a menção independe de uma obra específica, grafaremos como o faz Paulo Bezerra, na já mencionada tradução para a obra de 1934.

²⁵ Estamos cientes, também, que o conceito *cultura* é distinto para tais vertentes teóricas: os estudos do *letramento* trabalham com o conceito de *domínio cultural* (com base em BARTON, 2007 [1994]), como sendo a *cultura* de um grupo humano específico (especificidades da escrita); já para o Círculo de Bakhtin e para os estudos vigotskianos, a *cultura* seria criada pela atividade humana dentro do grupo (com base respectivamente em GAČEV, 2011; DUARTE, 2003).

como *encontro*: implicações do processo de *ensino e aprendizagem* e o conceito de *signo* no pensamento vigotskiano; os *gêneros do discurso* como lócus de *encontro* entre *voces* dialogizadas e historicizadas a partir do Círculo de Bakhtin; e as relações ecológicas entre *práticas e eventos de letramento* agenciadas no ‘*encontro-aula*’. Por fim, na quarta e última seção, discutiremos as implicações desses construtos teóricos no *acontecimento aula de Português*, concebida como *encontro*, com foco nos três desdobramentos deste estudo: organização escolar, *efeito de território* e *práticas de letramento* dos alunos em sua inserção familiar.

1.1 SUJEITOS CONSTITUÍDOS NO ENCONTRO: UM OLHAR PARA A TENSÃO ENTRE O SINGULAR E O UNIVERSAL

Resgatando Geraldi (2003 [1991]), as concepções de *língua* e de *sujeito* presentes nesta tese implicam focalizar a interação verbal como o lugar da produção da *linguagem* e dos *sujeitos* que, nesse processo, constituem-se nas relações interpessoais mediadas por essa mesma *linguagem*, nos *encontros* que vimos apontando. Para esse autor, os *sujeitos* se constituem como tais à medida que interagem com os outros, daí o *sujeito* ser social – constitutividade se dá pela e na interação (FARACO, 2001) –, uma vez que as interações não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, tornando-se possíveis como acontecimentos singulares, no interior e nos limites de uma determinada formação social (GERALDI, 2010a; 2010b). Partindo, assim, de uma abordagem sócio-histórica, com leituras de Bakhtin (2010 [1920/24]), Geraldi (2010a; 2010b), Faraco (2001; 2007; 2009), Ponzio (2010a; 2010b) e Heller (2014 [1970]), definimos a concepção de *sujeito* para este estudo como *constituído* – e não *instituído* – na *alteridade*, no *encontro* entre o *eu* e o *outro*, entre a *outra palavra* e a *palavra outra*; trata-se de conceber o *sujeito* como premido pelas condições históricas, mas não por elas determinado. Afastamo-nos, assim, de discussões sobre *identidade* tomadas na assepsia das categorias macrosociológicas (com base em PONZIO, 2014); interessa-nos olhar para o *sujeito* sempre na relação com o *outro*, não sob a ótica da individualidade, mas da singularidade que se delinea nas relações estabelecidas com seu grupo social no plano da história e da *cultura*. Assim, queremos ver o *sujeito* na tensão entre essa mesma singularidade e a condição de inserção social e cultural mais ampla dos *sujeitos* singulares, o que nos remete às discussões vigotskianas sobre *microgênese* e *sociogênese*, tanto quanto às

considerações de Heller (2014 [1970]) sobre o *genérico humano* nos imbricamentos entre o *cotidiano* e a *história*.

O conceito de *alteridade/outridade*, assim, implica um *eu* que se constitui como ser em relação a um *outro* (interlocutor, leitor, ouvinte), no plano *histórico-cultural* mais amplo: “[...] nada sou fora das relações com os outros, nós nos constituímos e vivemos nas relações com a alteridade.” (FARACO, 2007, p. 46). Assim, o *outro*, ao interagir com o *sujeito*, atua sempre como uma medida ou uma opinião que é exterior a esse mesmo sujeito, o seu *horizonte social avaliativo* – nossas opiniões e visões de mundo constituem-se, alteram-se, elaboram-se nas relações sociais, quando contrapostas a visões de outros sujeitos:

Tudo o que me diz respeito, a começar pelo meu nome, chega do mundo exterior à minha consciência pela boca dos outros (da minha mãe, etc.), com a sua entonação, em sua tonalidade valorativo-emocional. A princípio eu tomo consciência de mim através dos outros: deles eu recebo as palavras, as formas e a tonalidade para a formação da primeira noção de mim mesmo. (BAKHTIN, 2010 [1970/71], p. 373-374).

O *sujeito social*, constituído na relação com o *outro*, também aparece em Vigotski (2008 [1968], p. 57-58, grifos do autor), no processo de internalização caracterizado pelo movimento do intersíquico para o intrapsíquico: “Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, *entre* pessoas [...], e, depois, *no interior da* criança [...]. Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos.” O *sujeito*, assim, ‘transforma’ o que é interiorizado da *cultura*, constituindo uma história ininterrupta. E esses *sujeitos* que participam/se constituem do/no *encontro* são *sujeitos* corpóreos, sócio-historicamente situados e que carregam suas vivências, sua história, seus ‘encontros anteriores’ para esse *encontro*. Atenta-se, assim, para a historicidade de cada *sujeito*, o que nos remete aos estudos do *letramento*. Trata-se de um *sujeito* que se enuncia para alguém em algum tempo e espaço específicos, considerando que a enunciação não acontece em um vazio histórico.

Esse *encontro* entre o *eu* e o *outro* implica, pois, relações *cronotópicas*, haja vista a indissolubilidade entre as dimensões temporais e espaciais (BAKHTIN, 2010 [1975]). Cada *encontro*, assim, é único, por

isso um *encontro de sujeitos*, e não *entre* (PONZIO, 2010b) *sujeitos*, dado o seu caráter de eventicidade, nunca repetível. Por se situar no campo do acontecimento, de acordo com o ideário bakhtiniano, o imbricamento entre tempo e espaço instaura-se em um processo em contínua formação, processo no qual o tempo institui um movimento de transformação, que demanda espacialidade. O *encontro* entre o *eu* e o *outro* se dá nessa mesma espacialidade temporalizada e, por implicação, historicizada:

Do lugar único de minha participação no existir, o tempo e o espaço na sua singularidade são individuados e incorporados como momentos de uma unicidade concreta e valorada. [...] do interior da minha vida participante, estes segmentos têm a ver com um centro singular de valores, o que confere também ao espaço e ao tempo reais o caráter da singularidade, se bem que aberta. [...] do interior de minha participação e em relação com ela, cada tempo e cada espaço matematicamente possível (infinitos possíveis passado e futuro) adquire uma consistência de ordem valorativa [...]. (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 121-122).

Entendemos que olhar para o *sujeito* nessa relação com o *outro* – no *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* – nos possibilita traçar caracterizações desse *sujeito*, como já o fez Geraldi (2010b). Mesmo não sendo o conceito de *sujeito* explícito no decorrer da vasta obra bakhtiniana, compreendemos que o texto “Para uma filosofia do ato” (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) pode ser considerado lócus privilegiado para encontrarmos as referências mais efetivas acerca de tal conceito, em razão das discussões sobre o *ato responsável*. Para o olhar bakhtiniano, o princípio arquitetônico do mundo real do *ato* é a contraposição concreta, arquitetonicamente válida, entre o *eu* e o *outro*. Faraco (2010, p. 148), por sua vez, lista as principais coordenadas presentes nessa obra e que sustentam boa parte do ideário bakhtiniano em obras posteriores: “[...] a eventicidade (o irrepitível), o sempre inconcluso (o que está sempre por ser alcançado), [...] o agir (o interagir) e, acima de tudo [...], o axiológico (o vínculo valorativo) que [...] é designado principalmente pela expressão ‘tom emotivo-volitivo’.”.

Acompanhando a leitura de Geraldi (2010b), podemos encontrar, na arquitetônica bakhtiniana, um *sujeito responsivo/respondente*, pois ele sempre se enuncia a alguém, de quem obtém respostas, inserindo-se, assim, na ininterrupta cadeia *discursivo-ideológica*, pois não há

enunciação possível na condição adâmica de *sujeitos* cognitivos. Enunciamo-nos no e para o *simpósio universal* (FARACO, 2007) de que fazemos parte, pois “[...] viver é tomar posição axiológica a cada momento; é posicionar-se frente a valores.” (FARACO, 2010, p. 153). Assim, a *alteridade* e, com ela, o *diálogo* são implicações da constituição do *sujeito*, conforme aponta Petrilli (2013, p. 202):

[...] o sujeito, o eu, é ele mesmo diálogo, relação eu/outro. A alteridade é encontrada no próprio coração da identidade²⁶, é estrutural a ela, condição da sua própria possibilidade de realização. E como consciência é linguagem, e a linguagem [...] é sempre do outro, que de linguagem é feito, não é nunca unitário, monológico, e definido de uma vez por todas, mas dotado de uma alteridade interna própria [...].

Enunciamo-nos, assim, por causa dos *encontros*, que não são sinônimos de harmonizações, podendo constituir embates no plano da *diferença não-indiferente* de que trata Ponzio (2010b; 2014). E não somente por causa dos *encontros* atuais, mas em relação aos *encontros* do passado e na perspectiva dos *encontros* futuros – eis a história tão cara à perspectiva vigotskiana e à cadeia ininterrupta de *enunciados* no pensamento bakhtiniano. Dessa maneira, cada *encontro*, como evento, é único, mas não isolado: “Os limites das unidades (de cada ação e do ser-evento que sou) não são sempre tangíveis, fixos, claros. Também este encadeamento aponta para a constituição social de cada um na relação com os outros e de cada ação individual.” (GERALDI, 2010b, p. 140). Agenciamos, portanto, os *encontros* baseados também na *memória de futuro* e nos *horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) – entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realiza concretamente num espaço historicizado pelo tempo: “Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas, por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos hoje rastros do passado no que será futuro.” (GERALDI, 2010b, p. 145). Nas palavras de Bakhtin (2010 [1979], p. 107, grifos do autor), trata-se da transição

²⁶ Aqui, a ressalva da autora acerca da impossibilidade de se tomar discussões sobre *identidade* fora das relações do *sujeito* com o *outro*.

[...] do movimento do passado e do presente para o futuro (para o futuro semântico, absoluto, não para o futuro que deixa todas as coisas no lugar, mas o que deve finalmente cumprir, realizar, o futuro que *contrapomos* ao presente e ao passado como salvação, transfiguração e redenção, ou seja, o futuro não como categoria temporal vazia, mas como categoria de sentido, aquilo que ainda não existe no plano dos valores, que ainda não foi predeterminado, que ainda não foi *desacreditado* pela existência, nem maculado pelo dado-existência, que está isento deste [...].

E não há como escapar desse *encontro*, pois somos convocados a responder, e apenas nós podemos responder a essa convocação. Trata-se do *sujeito responsável*, pois é único no seu existir, eventicidade única do ser que é – princípio do *não-álibi no ser*: “[...] tenho a obrigação de dizer esta palavra, e eu também sou participante no existir de modo singular e irrepetível, e eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepetível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro.” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 96). Assim, Bakhtin (2010 [1920/24], p. 108) trabalha com a noção de “viver a partir de si”, e não “para si”, o que significa “[...] ser, a partir de si, responsabilmente participante, afirmar o seu não-álibi e compulsório no existir”. O *ato responsável* – que implica *ação* e *pensamento* nesse *ato-evento* singular e responsável – é o reconhecimento dessa obrigatória singularidade, e sua afirmação é a base da existência do *sujeito* – trata-se do pensamento ético, pois é nele que o *sujeito* é convocado (AMORIM, 2009). Em outras palavras: o *sujeito* é concebido na relação *subjetividade* e *alteridade* e se constitui nessa relação; é convocado pelo *outro* ao *ato*; o *ato* que lhe compete exige dele a *assinatura*, o reconhecimento, e, por ser unicamente seu, trata-se de um *ato responsável*. Como explica Bakhtin (2010 [1920/24], p. 44):

Cada um de meus pensamentos, com o seu conteúdo, é um ato singular responsável meu; é um dos atos que compõe a minha vida singular inteira como agir ininterrupto, porque a vida inteira na sua totalidade pode ser considerada como uma espécie de ato complexo: eu ajo com toda a minha vida, e cada ato singular e cada experiência que vivo são um momento do meu viver-agir. Tal pensamento, enquanto ato, forma um todo integral: tanto o seu conteúdo-sentido quanto o fato de sua presença em

minha consciência real de um ser humano singular, precisamente determinado e em condições determinadas – ou seja, toda a historicidade concreta de sua realização – [...] são dois momentos unitários e inseparáveis na valoração deste pensamento como meu ato responsável.

A questão da *autoria*, assim, é concebida como uma postura discursivo-dialogizada do *sujeito*, haja vista que, para o olhar bakhtiniano, implica relação dialógica: “A evolução ideológica do homem [...] é um processo de escolha e de assimilação das palavras de outrem.” (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 142). Trata-se da *cadeia discursivo-ideológica* já mencionada, que implica a impossibilidade de haver um enunciado adâmico: relembremos que qualquer expressão, qualquer individualidade criativa são situadas socialmente, bem como orientadas para o outro (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Entrar nessa cadeia discursiva implica, em nosso entendimento, ‘comprometer-se’, ‘posicionar-se’ frente a enunciados já ditos, o que se dá no âmbito do acontecimento (singular) – *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). O *ato* que lhe compete exige do *sujeito* a *assinatura*, o reconhecimento. O posicionar-se dialogicamente é o *ato responsável*, a *assinatura* após o enunciado proferido, o reconhecimento do *não-álibi no existir*: “Não é o conteúdo da obrigação escrita que me obriga, mas a minha assinatura colocada no final, o fato de eu ter, uma vez, reconhecido e subscrito tal obrigação. [...] em correlação com a minha decisão de assumir a obrigação – executando o ato da assinatura-reconhecimento.” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 94). E, com isso, Bakhtin (2010 [1920/24]) trata da tensão entre *istina* – a verdade do conteúdo de uma teoria, no âmbito do universal – e *pravda* – o *reconhecimento* dessa verdade pelo *ato*, no âmbito do singular: sem a *assinatura*, sem o *ato responsável*, não se estabelece a *pravda*, tem-se apenas o teoreticismo da *istina*. Conforme explica Amorim (2009, p. 24): “A verdade universal (*istina*) do ser independe do fato de eu a pensar. Mas um pensamento que não se pensa não é vivo, não é real. O conhecimento real é aquele que eu reconheço e assino. Reconheço a verdade que ele contém e reconheço sua validade para mim (*pravda*).” Assim, somente no *ato responsável* é possível o encontro entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), pois no *ato* o que é do *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]) é assinado pelo singular.

O *sujeito* bakhtiniano também é *consciente* dessa *responsabilidade*, mas com uma consciência constituída no universo

social, dado seu caráter sógnico: “La conciencia se construye y se realiza mediante el material sógnico, creado en el proceso de la comunicación social de un colectivo organizado. [...] La lógica de la conciencia es la de la comunicación ideológica, la de la interacción sógnica en una colectividad.” (VOLÓSHINOV, 2009²⁷ [1929], p. 32). Conforme explica Geraldi (2010b), se a consciência é sógnica e se os *signos* emergem do processo de interação entre *sujeitos*, então a consciência resulta da “encarnação material” do que lhe é exterior, os *signos*, que pertencem não ao *sujeito*, mas ao grupo social em que as interações acontecem. Assim, o *sujeito consciente* é socialmente constituído: “[...] a consciência não é o ponto de partida, mas sim pontos de estadas momentâneos, incessante e ativamente instabilizados pela ação responsável. Quer dizer, a consciência é também algo a-ser-realizado no evento em processo que sou.” (GERALDI, 2010b, p. 139).

Geraldi (2010b) ainda nos aponta o *sujeito incompleto*, presente, sobretudo, nas discussões bakhtinianas acerca da relação entre *autor* e *herói* (BAKHTIN, 2010 [1924/27]) – relação de *alteridade/outridade* a partir da aproximação entre o mundo *estético* e o mundo *ético*. Trata-se de reflexões que consideram a constituição do *sujeito* consolidada exatamente nas relações sociais que esse mesmo sujeito estabelece na história entre o *ontem* e o *hoje* e entre o *hoje* e o *amanhã*, de acordo com as contingências de sua inserção sociocultural – dimensão histórica desse ideário. Nessa perspectiva, os *sujeitos* teriam uma *incompletude fundante* (GERALDI, 2010a; 2010b), em que o *outro* seria o único lugar possível de uma completude sempre impossível, inalcançável na origem. A existência do *sujeito*, assim, implica *âncoras temporárias* (GERALDI, 2010a; 2010b), uma vez que a historicidade implica ancoragens, que não são fixas, pois a cada novo *encontro*, a cada nova relação intersubjetiva, o *sujeito* sairia modificado (PONZIO, 2010b), com deslocamentos e movências na historicidade erigida até ali – movimento de *deslocamento*

²⁷ Seguindo sugestão de Carlos Alberto Faraco (2010, interação oral), temos preferido, em nosso grupo, trabalhar com a versão em espanhol dessa obra, atribuída a V. Volóshinov, quando a menção é à primeira e à segunda partes dela. Em se tratando da terceira parte, temos preferido a tradução feita diretamente do italiano, sob a autoria de M. Bakhtin e publicada pela editora Pedro & João no ano de 2011. Temos compreendido, em nosso grupo de pesquisa, que a primeira e a segunda partes parecem ter como fundantes a categoria *trabalho* e remeter a V. Volóshinov, enquanto a terceira parte parece ter como categoria fundante o *dialogismo* e remeter a M. Bakhtin (conforme registramos em CERUTTI-RIZZATTI; GOULART, 2015); de novo, fica o risco da interpretação. Com relação à alternância na grafia do nome desse escritor russo parte do Círculo de Bakhtin, vimos mantendo a mesma atenção registrada para L. Vigotski em relação à tradução objeto de nossa consulta.

para proposto por Geraldi (2010a); por isso sempre *inconcluso* – sem pontos rígidos de fixidez, com uma ‘instabilidade temporária’:

Ao associarem a noção de constitutividade à de interação, escolhendo o lugar de sua realização, as concepções bakhtinianas de linguagem e de sujeito trazem, ao mesmo tempo, para o processo de formação da subjetividade o outro, alteridade necessária, e o fluxo do movimento, cuja energia não está nos extremos, mas no trabalho que se faz cotidianamente, movido por interesses contraditórios, por lutas, mas também por utopias, por sonhos. (GERALDI, 2010a, p. 32).

A *outridade*, assim, é primordial na constituição do *sujeito*, pois é nele que buscamos, reiteramos, essa completude inalcançável. Segundo Geraldi (2010b), estamos expostos, e quem nos vê, vê com o ‘fundo’ da paisagem em que estamos e que não enxergamos. A visão do *outro* nos vê como um todo que não dominamos – por isso o *outro* tem um *excedente de visão* (BAKHTIN, 2010 [1979]). O *outro* possui uma experiência de mim que eu próprio não tenho, mas que posso ter a respeito dele. E esse conhecimento que temos sobre o *outro* é o que constitui nosso *auditório social* e orienta a produção do discurso:

Quando contemplo no todo um homem situado fora e diante de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem. Porque em qualquer situação ou proximidade que esse outro que contemplo possa estar em relação a mim, sempre verei e saberei algo que ele, da sua posição fora e diante de mim, não pode ver: as partes de seu corpo inacessíveis ao seu próprio olhar – a cabeça, o rosto, e sua expressão –, o mundo atrás dele, toda uma série de objetos e relações que, em função dessa ou daquela relação de reciprocidade entre nós, são acessíveis a mim e inacessíveis a ele. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 21).

Esse *sujeito* que se relaciona com o *outro* é um *sujeito* protagonista, que *refrata*. Constituindo-se no *encontro*, o *sujeito* é pensado pelo *outro* e, nessa condição, pensa, apropriando-se da *cultura* em um processo de *refração*. Compartilhamos, aqui, com Lahire (2004) considerações sobre o que o autor chama de *disposições individuais*, que

implicam diversas formas de ‘reação’ dos sujeitos nas relações interpessoais, ou seja, seus/suas “[...] propensões, inclinações, hábitos, tendências, persistentes maneiras de ser” (LAHIRE, 2004, p. 27). Eis a importância da historicidade nesse ideário: segundo o autor, podemos reagir de modos muito distintos em situações semelhantes em decorrência de mudanças no tempo e nos espaços pelos quais transitamos, conforme também afirma Geraldi (2010b, p. 115):

Como temos distintas histórias de relações com os outros, vamos construindo nossas consciências com diferentes palavras que internalizamos e que funcionam como contrapalavras na construção dos sentidos do que vivemos, vemos, ouvimos, lemos. São essas histórias que nos fazem únicos e ‘irrepetíveis’.

Uma vez que cada *sujeito* é singular na sua historicidade, que age ativamente nessa relação, *refratando*, a relação entre o *eu* e o *outro* ainda é considerada por Bakhtin (2010 [1920/24]) como o princípio arquitetônico do mundo real do *ato*, pois seriam dois centros de valores para a vida, diferentes por princípio, mas correlatos entre si. Bakhtin (2010 [1920/24]) também aponta a movência como característica dessa oposição arquitetônica, pois se completa em cada ato moral:

Esta arquitetônica é tanto algo dado, como algo a-ser-realizado [...], porque é a arquitetônica de um evento. Essa não é dada como uma arquitetônica pronta e consolidada, na qual eu serei colocado passivamente, mas é o plano ainda-por-se-realizar [...], da minha orientação no existir-evento, uma arquitetônica incessante e ativamente realizada por meu ato responsável, edificada por meu ato e que encontra a sua estabilidade somente na responsabilidade do meu ato. (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 143).

Resgatando, assim, o caráter evêntico do *encontro*, se o *sujeito* se constitui no *encontro* entre a *outra palavra* a *palavra outra*, essa palavra também acontece como *ato* singular e responsável, pois vive na relação de *alteridade*, uma relação de *diferença não-indiferente*. Trata-se **da palavra** tomada na lógica do uso, situado em determinado tempo e espaço, na perspectiva do *ato responsável*:

[...] a palavra como evento irrepitível que, enquanto tal, subtrai-se à *indiferença* de um sujeito cognoscente, a uma consciência abstrata, a uma visão teórica. E se subtrai justamente pela *não-indiferença* que consiste, de um lado, na responsável participação de quem a assume como seu ato e, de outro, na responsável participação que essa já requer, na sua própria forma, no seu *dizer* além do conteúdo, no seu *dito*, daquele ao qual se dirige de modo único, irrepitível e insubstituível. (PONZIO, 2010b, p. 32, grifos do autor).

Temos, aqui, o *sujeito singular*, único, insubstituível, não intercambiável, que se constitui na relação da *diferença não-indiferente*, em uma *alteridade absoluta* – em oposição à *alteridade relativa a* (PONZIO, 2010b; 2013a; 2014) –, não tendo *álibi para existir* e que existe no plano da história e da *cultura*, tal qual mencionado anteriormente. Nessa relação, a *diferença* possibilita o compartilhamento – ao contrário da *desigualdade* que gera as diferenças sociais, por implicar a negação do *outro*, recusa da partilha –, pois é a partir da identificação em relação a essa *diferença* entre o *eu* e o *outro* que nos permitimos interagir no *encontro*, constituir nossa subjetividade a partir do *outro* (GERALDI, 2010b).

Dessa maneira, a relação de que vimos tratando até aqui é sempre *não-indiferente*, conforme Ponzio (2010b), pois reconhece a singularidade do *sujeito*, reconhece as *diferenças*, mas o faz no âmbito das relações intersubjetivas situadas no plano da *cultura* e da história. É, em última instância, o *ato responsável* de Bakhtin (2010 [1920/24], p. 99): “[...] ele [o *ato responsável*] é o fundamento da vida como ato, porque ser realmente na vida significa agir, é ser não indiferente ao todo na sua singularidade.” Trata-se, novamente, da distinção entre “viver a partir de si” e “para si”: “[...] é somente de seu próprio lugar único que é possível o reconhecimento da impossibilidade da não-indiferença pelo outro, a responsabilidade sem álibi em seus confrontos, e por um concreto, também ele singular e, portanto, insubstituível.” (PONZIO, 2010a, p. 22). Assim, o viver do interior de si mesmo, partindo de si, é a centralidade de toda essa arquitetônica de que estamos tratando aqui:

O eu-para-mim constitui o centro da origem do ato e da atividade de afirmação e de reconhecimento de cada valor, já que este é o ponto singular no qual eu responsabilmente participo no existir singular – o

centro operativo, o quartel-general da minha possibilidade e do meu dever no evento do existir, já que somente do meu lugar único eu posso e devo ser ativo. (BAKHTIN, 2010 [1920/24], 122-123).

É por isso que nos interessa discutir *subjetividade* na *alteridade*, na relação entre a *outra palavra* e a *palavra outra*, entre Babel e Pentecostes, porque queremos olhar relações humanas situadas no *encontro* que constitui a *aula de Português como acontecimento*. E o *sujeito* sempre *refrata* o que ‘recebe’/‘compartilha’ no *encontro* que se dá na *cultura* (PONZIO, 2010b), constituindo, assim, uma história ininterrupta, conforme explica Geraldi (2010b, p. 126):

Nascidos no universo de discursos que nos precederam, internalizamos dos discursos [dos encontros] de que participamos expressões/compreensões pré-construídas, num processo contínuo de tornar individual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída [a cada novo encontro] fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se apreende com as mediações próprias do que antes já fora apreendido.

Ressaltamos, por fim, que trabalhamos com essa concepção de *sujeito* na dialética entre a *filogênese* e a *microgênese* (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]), entre o *universal* e o *singular* (com base em HELLER, 2014 [1970]), pois, além de estar situado na *cultura*, esse *sujeito* também é membro de sua espécie; logo, não denegamos as universalidades que o caracterizam como ser humano. Interessa-nos, portanto, olhar para o *sujeito* na articulação entre o que é *universal* – as objetividades do *humano genérico*, conforme discutiremos mais à frente – e o que é *singular* – sua historização no *cotidiano* (com base em HELLER, 2014 [1970]; DUARTE; MARTINS, 2013).

1.2 A LINGUAGEM COMO CONSTITUTIVA DO ENCONTRO: INSTRUMENTO PSICOLÓGICO DE MEDIAÇÃO SIMBÓLICA

Na concepção de *encontro* que trazemos nesta tese, o *sujeito* se constitui na relação com o *outro* por intermédio da *linguagem*. Compartilhamos com Kleiman (2006) a percepção de que o conceito vigotskiano de *mediação*, da forma como ganhou espaço no senso comum escolar, remete “àquele que se coloca entre”, em uma corruptela da dimensão semiótica que o conceito de *mediação* traz consigo. Na perspectiva *histórico-cultural* que assumimos aqui, o todo dessa relação seria a *mediação* – o *encontro* implica/é *mediação* –, o que se dá na/pela *linguagem*. É a *linguagem* “[...] como contato, como proximidade do um-pelo-outro [...], a linguagem como testemunho, envolvimento, cumplicidade, antes do acordo e desacordo.” (PETRILLI, 2013, p. 198). Como define Geraldí (2010b, p. 106):

[...] concepção de linguagem como atividade constitutiva tanto da consciência dos sujeitos, e portanto da formação da subjetividade pelos processos de internalização dos signos nas interações sociais, quanto da própria língua, entendida esta como uma sistematização em aberto de recursos expressivos [...].

Trata-se da *linguagem* como *objeto social* que, além de constituir o *sujeito*, faculta a instituição de relações interpessoais, tal qual apontamos anteriormente: “[...] uma atividade constitutiva, social e dialogicamente produzida.” (GERALDI, 2010a, p. 49).

O círculo de Bakhtin traz essas reflexões ao conceber a *linguagem* como atividade social historicizada, a qual constitui a *interação* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Essa discussão nos leva ao conceito de *dialogismo*, central no pensamento bakhtiniano, que designa a grande metáfora conceitual que organiza sua filosofia, “[...] é o nome para o simpósio universal que define o existir humano.” (FARACO, 2007, p. 44). E esse diálogo, ou melhor, a *interação*, constitui-se na/pela *linguagem*. Para Bakhtin (2010 [1970/71]), as palavras se dividem em palavras pessoais e palavras do *outro* – a *outra palavra* e a *palavra outra*, tal qual em Ponzio (2010b) –; e, nas fronteiras flutuantes entre essas categorias, trava-se o embate dialógico. Ambas são apreendidas na cadeia da comunicação verbal, mas com base em juízos de valor particulares,

que refletem o modo de apreensão do mundo de cada *sujeito*, conforme visto na seção anterior. O que interessa nesses enunciados, para Bakhtin (2010 [1970/71]), é o caráter de *responsividade*, ou seja, o reflexo na estrutura do próprio enunciado, e não o aspecto psicológico da relação com o enunciado (e da sua compreensão). Para o autor, assim, viver é viver no universo das palavras do *outro*, reagindo a elas, seja assimilando-as ou contrapondo-se a elas, acrescentando-lhes, reconfigurando-as, silenciando diante delas, enfim – o que também é uma forma de reação.

Em convergência com essas reflexões temos a definição vigotskiana de *linguagem* como instrumento²⁸ psicológico de mediação simbólica, constituída por *signos* (VIGOTSKI, 2008 [1968]). Assim como o Círculo de Bakhtin, Vigotski identifica a especificidade das funções psíquicas humanas no seu caráter mediado, mediação essa feita pelos instrumentos produzidos e utilizados em formas sociais determinadas – os *signos*, sobretudo a *linguagem verbal* (PONZIO, 2013). Consideramos, aqui, as estabilidades relativas do *signo verbal*, apontadas tanto pelo ideário vigotskiano quanto pelo Círculo de Bakhtin: há um *significado* fixo, estável, mas o *sentido* é evêntico, sempre se modifica, altera-se a cada interação, a cada *encontro* – por isso a característica de ductibilidade semântica do *signo* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Essa indeterminação de *sentido* existe, reiteramos, em razão do caráter evêntico do *encontro*:

A linguagem, enquanto atividade, implica que até mesmo as línguas [...] não estão de antemão prontas [...]. Sua indeterminação não resulta apenas de sua dependência dos diferentes contextos de produção ou recepção. Enquanto ‘instrumentos’ próprios construídos neste processo contínuo de interlocução com o outro, carregam consigo as precariedades do singular, do irrepetível, do insolúvel, mostrando sua vocação estrutural para a mudança. (GERALDI, 2010b, p. 126-127).

²⁸ Entendemos o termo *instrumento* no sentido vigotskiano, em analogia ao *signo* por conta da função mediadora que os caracteriza. A diferença seria, segundo Vigotski (2008 [1978]) que o *instrumento* serve como condutor da influência do homem sobre o objeto da sua atividade, é dirigido para o exterior para provocar determinadas transformações no objeto, sendo, assim, o meio da atividade exterior do homem endereçada ao assujeitamento da natureza. Por sua vez, o *signo* não modifica o objeto da operação psicológica, é o meio da influência psicológica sobre o comportamento, do outro ou próprio, o meio da atividade interior, endereçada ao domínio do próprio homem, ao seu interior (PONZIO, 2013).

Compreendendo que o *signo* ganha *sentido* sempre na relação com *outro*, nos *encontros* – singulares e únicos, porque eventos –, temos a relação inseparável entre *signo*, *consciência* e *ideologia* proposta por Volóshinov (2009 [1929]). *Ideologia* é tomada aqui não no sentido marxista de ‘mascaramento do real’, mas como um conjunto das interpretações da realidade social e natural que ocorrem no cérebro do homem, fixados por meio de palavras, esquemas ou outras formas signícas, intepretações (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]) que nos caracterizam como *sujeitos* históricos; representações não adâmicas, mas apropriadas e reverberadas na *cultura*, na relação com o *outro*. Uma relação, reiteramos, sempre semiótica, facultada pela *linguagem*. Assim, a *ideologia*, na perspectiva bakhtiniana, seria o elemento constitutivo da vida social, como condição de existência da própria consciência.

A *linguagem* como instrumento de mediação, portanto, é concebida como produto cultural, fenômeno social, fruto da *atividade humana* sobre o meio, o que remete à concepção marxista de *trabalho*. Esta seria a diferença entre a *palavra neutra* – dicionarizada, fora do *enunciado* – e o *signo ideológico* (VOLOSHINOV, 2009 [1929]) – axiológico – de que estamos tratando aqui: “A palavra torna-se palavra somente no intercâmbio comunicativo social vivo, na enunciação real, que pode ser compreendida e avaliada não somente pelo falante, mas também pelo seu auditório” (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 196); em outras palavras, a *palavra* se transforma em *signo* ao imergir na *cadeia discursivo-ideológica* – dialógica na origem –, agenciada no *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra*. Ao imergir nessa cadeia, a *palavra* recebe um determinado *valor*, tornando-se uma ‘palavra valorada’ – a *apropriação* é sempre axiológica: “[...] as palavras do falante estão sempre embebidas de opiniões, de ideais, de avaliações que, em última análise, são inevitavelmente condicionadas pelas *relações de classe*” (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 196, grifo do autor); e pelo estado de *intersubjetividade*, com base em Wertsch (1985).

O *signo ideológico* ainda é objetal, uma vez que referencia *objetos de discurso* sempre na *enunciação*. Assim, tudo que é *ideológico* é semiótico (VOLOSHINOV, 2009 [1929]), pois é dado/compartilhado/apropriado na relação com o *outro*, nos *encontros* únicos, mediados pela *linguagem*. Como nos explica Geraldí (2010b, p. 116-117, grifos do autor), ao caracterizar as *línguas naturais* como

[...] sistematizações em aberto que incorporam as indeterminações necessárias para que ela mesma possa funcionar. Ao mesmo tempo em que exerce

uma função reguladora pelos *signos* – sempre ideológicos – que internalizamos, a *linguagem* abre-se ao trabalho do homem no fazer aqui e agora de seus enunciados concretos.

E é assim que a história e a *cultura* perpassam o tempo e a sociedade. A *linguagem* enquanto evento se faz na linha do tempo – e faz história – e somente se realiza na singularidade da *enunciação*, no momento do *encontro*, dada a natureza singular do processo de constituição do *sujeito* e da própria *linguagem* (GERALDI, 2010a). Ao refletir a história – tomada como a realidade efetiva na qual o homem real vive, que não conhece quietude –, não há como a palavra também não refletir as contradições, o movimento dialético, a constituição dessa história (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930]).

Sendo produto da história humana, o *signo ideológico* não só reflete, como também *refrata* todos os fenômenos da vida social, sendo sempre acompanhado, segundo Volochínov (2013b [1930], p. 199, grifos do autor), por relações de classes sociais diversas:

[...] toda a realidade objetiva, todo o ser do homem e da natureza não só se refletem no signo, como são por ele *refratados*. Esta refração da realidade objetiva no signo ideológico é determinada pelo entrecruzamento de interesses sociais orientados de maneiras diferentes [...] pela *luta de classes*.

Eis o a palavra tomada como ‘arena de luta de classes’ pelo ideário bakhtiniano (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930]; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). É por esse caráter refratário que o *signo* é vivo e móvel, capaz de desenvolvimento.

Nesse sentido ainda, vivemos em um tensionamento entre o que Bakhtin (2012 [1927]) denomina de *ideologias estabilizadas/formalizadas (oficiais)* – que são homologadas – e *ideologias do cotidiano*, na relação *dialógica* que entendemos haver entre essas *ideologias*. Essas relações são complexas por envolver *consciência* e *linguagem* no âmbito das quais a *linguagem* gera movências na *consciência*. Reiteramos, aqui, o *dialogismo* que implica atividade integradora e não sintetizadora, uma coexistência entre ideologias, porque a favor da Babel – e não de Pentecostes, que seria síntese –, mas sempre no *encontro* singular, evêntico, irrepetível. Segundo Ponzio (2013), tanto no Círculo de Bakhtin quanto no ideário vigotskiano, o termo *mediador* na relação entre base e superestrutura é identificado no *signo verbal*, que

constitui o material do qual são feitas todas as relações sociais em qualquer nível e que estabelece inter-relações entre o nível das *ideologias institucionalizadas*, dominantes e aquele das *ideologias não oficiais*, ainda em formação.

A *ideologia*, aqui, tem uma dimensão tanto intersíquica – por conta dos compartilhamentos mencionados – quanto intrapsíquica, pois seu verdadeiro lugar “[...] se encuentra en el ser: en el específico material sgnico y social creado por el hombre. Su especificidade consiste justamente en el hecho de situarse entre los individuos²⁹ organizados, de aparecer como su ambiente, como un médio de comunicación.” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 30-31). Por sua vez, a *consciência* também teria as duas dimensões, uma vez que, relacionando-se com o *outro*, o *sujeito* se modifica, por meio da *linguagem* – ‘penso’ no *encontro* com o *outro*. Aqui, entendemos importante considerar que tanto no Círculo de Bakhtin quanto no ideário vigotskiano não se denega a relação entre o universo *social* e o universo *individual*, considerada a perspectiva monista – e não dualista – que caracteriza ambos os ideários. Volóshinov (2009 [1929]) trabalha com a *consciência* semiotizada, ideológica na origem; enquanto Vigotski (2009 [1934]) relaciona *linguagem* e *pensamento* ao definir e discutir *linguagem interior* e *exterior*.

Sendo ideológica e semiotizada, a *consciência* é tomada aqui também na relação com o *outro*, como um conjunto de interpretações ideológicas objeto de *apropriação* no âmbito social, por meio das quais o *sujeito* opera. Volóshinov (2009 [1929]) defende que a *linguagem* é constitutiva da *consciência* e de toda a atividade mental, ao estudar a relação da *consciência* com o sistema de *signos*: todo pensamento é exprimível, o material interior é semiótico e a expressão organiza a atividade mental (GERALDI, 2006). Assim, reiteramos, a estrutura da *consciência* é ideológica; logo, sem *linguagem interior*, não existiria *consciência* – ambas são semiotizadas (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930]). Por ser constituída de *signos* criados e organizados no curso das relações sociais, a *consciência* é *social*, conforme já mencionado:

Esta cadena ideológica se tiende entre las conciencias individuales y las une. Los signos surgen, pues, tan sólo en el proceso de interacción entre conciencias individuales. La misma conciencia individual está repleta de signos. La conciencia sólo deviene conciencia al llenarse de

²⁹ Nossa opção, com base em Ponzio (2010a; 2013), é em usar *sujeito* e não *indivíduo*, mas este último termo é mantido sempre que for citação.

un contenido ideológico, es decir sígnico, y por ende, sólo en el proceso de interacción social. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), p. 29).

Já Vigotski (2009 [1934]), ao relacionar *linguagem e pensamento*, discute as concepções de *fala interior* e *fala egocêntrica*: para o psicólogo, a *fala egocêntrica* transforma-se em *fala interior*, servindo, assim, de base para o estudo do *pensamento*. O autor define a chamada *linguagem interior* como sendo “[...] uma formação particular por sua natureza psicológica, uma modalidade específica de linguagem dotada de particularidades absolutamente específicas e situada em uma relação complexa com as outras modalidades de linguagem.” (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 424-425). Essa *linguagem interior* possui propriedades não isomórficas com as da *linguagem exterior*, pois a organização se distingue – eis a complexidade de que trata o ideário vigotskiano para ‘transposição’, ‘externalização’ da *fala interior*. Dadas as suas características de aglutinação, o *sentido* prevalecendo sobre o *significado* e um peculiar encadeamento de sentidos – o que incide na sintaxe –, a *linguagem interior* é “[...] abreviada, fragmentária, desconexa, irreconhecível e incompreensível em comparação com a linguagem exterior.” (p. 446). O autor, assim, aponta para o movimento que vai do *pensamento* para *linguagem interior* e, posteriormente, *linguagem exterior*: “[...] a linguagem interior não é só aquilo que antecede a linguagem exterior ou a reproduz na memória, mas é oposta à linguagem exterior. Este é um processo de transformação do pensamento em palavra, é a sua materialização e sua objetivação.” (p. 425). Assim, a relação entre *pensamento* e *palavra* não é estática, mas tomada como um “[...] processo dinâmico, como via do pensamento à palavra, como realização e materialização do pensamento na palavra.” (p. 482).

Dessa maneira, o *pensamento* não é algo pré-existente, mas ‘acontece’ na *linguagem*, numa intrínseca simbiose – trata-se do *pensamento verbal*. A *consciência*, assim, ‘é’ *linguagem, interior e exterior*, ambas objetivas, materiais, históricas e sociais (PONZIO, 2013), uma vez que “[...] todo o verbal no comportamento do homem [...] de maneira nenhuma pode ser creditado a um sujeito tomado isoladamente, pois não pertence a ele, mas sim *ao seu grupo social* (ao seu ambiente social).” (BAKHTIN, 2012 [1927], p. 86, grifo do autor); são as *ideologias do cotidiano* para Bakhtin (2012 [1927]). A *consciência* faz parte da *ideologia* social de certo grupo:

Cada conteúdo da consciência individual não é nunca algo imediato, espontâneo, privado, um dado primário e original, esse é sempre, ao mesmo tempo, resultado e momento, parte ativa, de uma elaboração ideológica segundo códigos sociais, é já mediado por certa organização cultural, por certa tradição histórica; é um anel da mesma cadeia da criatividade ideológica da qual fazem parte os mais refinados produtos da cultura. (PONZIO, 2013, p. 157-158).

Por fim, em uma convergência entre os ideários vigotskiano e bakhtiniano, reiteramos que a *linguagem* é tomada neste estudo como instrumento psicológico de mediação simbólica, constituída por *signos* – o chamado *signo ideológico* –, facultando a interação social e ‘organizando’ o pensamento, instituindo, assim, a relação indissociável entre *ideologia* e *consciência*, em razão da imersão na *cadeia discursivo-ideológica*. Ambas as funções do *signo* se dão na sociointeração, na lógica do *encontro*, pois a segunda depende da primeira função: o *sujeito* incide sobre a *consciência* do *outro* – do funcionamento intersíquico para o funcionamento intrapsíquico, da *linguagem egocêntrica* para a *linguagem interior*, do universo *social, cultural e histórico* para o universo do *sujeito singular*. Em outras palavras, é na eventicidade do *encontro* situado na história e na *cultura* que a *palavra neutra* torna-se *signo ideológico* ao entrar na cadeia ininterrupta de *enunciados* e, por meio dele, do *signo ideológico*, a *alteridade* incide sobre a *subjetividade*. Eis novamente a relação vigotskiana estabelecida entre *natureza* e *cultura*, a partir de seus planos genéticos: é na *ontogênese* que esse percurso se assinala, no processo de *humanização* (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]) – desenvolvimento de um psiquismo altamente complexo pela *apropriação cultural* (DUARTE; MARTINS, 2013).

1.3 ABORDAGENS DE RELEVÂNCIA PARA ESTE ESTUDO: FOCOS DO *SIMPÓSIO CONCEITUAL*

Após a discussão de base epistemológica empreendida anteriormente – o *sujeito* se constitui nos *encontros* mediados pela *linguagem*, que lhes faculta movências em suas interpretações para a realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]) –, importa apresentar as conceituações que compõem construtos teóricos do *simpósio* proposto, as quais, em nosso entendimento, compartilham

compreensões epistemológicas de base *histórico-social*, na acepção com que vimos tomando essa expressão ao longo de nosso estudo: pensamento vigotskiano, da psicologia da linguagem; Círculo de Bakhtin, da filosofia da linguagem; e os estudos do *letramento*, da antropologia da linguagem. Reiteramos que tal aproximação justifica-se em nome desses compartilhamentos apontados, em relações que entendemos dialógicas.

Consideramos como sendo mais ‘tranquilas’ as aproximações entre L. S. Vigotski e V. Volochínov, dentre os autores do Círculo de Bakhtin. Brandist (2012) registra que V. Volochínov e L. S. Vigotski foram coetâneos no Instituto de Línguas de Leningrado, e entendemos haver uma filiação de ambos ao pensamento marxista, no que respeita a assentar seus estudos na categoria *trabalho* como *atividade humana*. Além disso, Geraldi (2006), que já propôs um diálogo entre esses ideários, aponta os conceitos de *linguagem*, *dialogia* e *alteridade* como compartilhamentos epistemológicos entre o pensamento vigotskiano e o bakhtiniano, entendendo, assim, a possibilidade de convergência entre eles:

[...] questões do sujeito (como agente consciente e produtivo apesar das condições e limitações do contexto), a questão do outro (como “espelho” e mediação necessária à constituição objetiva das consciências) e a questão do heterogêneo (como espaço próprio da construção das identidades). (GERALDI, 2006, p. 173-174).

O autor levanta outras convergências entre os ideários vigotskiano e bakhtiniano, que valem ser lembradas: relação entre passado – o *já dado* ou *discursos já ditos* – e futuro – o *ser alcançado* ou o *discurso de resposta antecipada* – presentes na dialética entre desenvolvimento individual e social no pensamento vigotskiano, e nos conceitos bakhtinianos de *desenvolvimento*, *memória de futuro*, *cálculo de horizontes de possibilidades* e *responsabilidade responsável*, na perspectiva do *dialogismo* –; importância ao não concluído – nos conceitos bakhtinianos de *memória de futuro* e *cálculo de horizontes de possibilidades*, além da antecipação da reação resposta do *outro*, e no conceito vigotskiano de *Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)*; e conceito de *alteridade/outridade* – constituição da *subjetividade* na interação com o *outro*. Entendemos haver, assim, uma base cultural e ideológica de substantiva convergência em tais teóricos, a partir de uma aproximação entre os planos *psicológico* e *social*, o que Ponzio (2013, p.

147) denomina de construção de uma “[...] abordagem materialista-dialética em psicologia, voltada a colher a específica natureza histórico-social dos processos psíquicos humanos fundamentais.” Segundo o autor, em se tratando de L. S. Vigotski e M. Bakhtin, a diferenciação de ambos em relação aos demais autores marxistas³⁰ seria a compreensão do caráter deficitário do marxismo no estudo da consciência e da linguagem – trata-se da transcendência de uma interpretação mecanicista da *ideologia*.

Partindo desses compartilhamentos teóricos e tendo como eixo fundante da discussão teórica empreendida a *aula de Português* tomada como *encontro* entre professores e alunos, cujo objetivo seria, em tese, a *apropriação* da cultura escrita em *gêneros do discurso* diversos, interessa-nos estudar a relação entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* proposta por Vigotski (2008 [1968]), bem como sua definição de *signo* como mediação simbólica – para entendermos a constituição dos *sujeitos* e como se dá essa *apropriação* nos *encontros* que constituem as *aulas de Português*, por intermédio da *linguagem* –; o conceito bakhtiniano de *gêneros do discurso* como lugar de *encontro* entre *vozes* dialogizadas e historicizadas (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) – dada a impossibilidade de ocorrer *encontros* fora dos *gêneros* –; e, por fim, as relações *ecológicas* (BARTON, 2007 [1994]) entre *eventos* e *práticas de letramento* a partir dos estudos do *letramento* – considerando a natureza *situada* dos usos da escrita nos domínios culturais. Reiteramos nossa vontade de estabelecer reflexões que consideramos relevantes para nosso objeto de estudo, partindo do pressuposto de que tais conceitos já foram amplamente resenhados na área em que nos inserimos e, no âmbito do grupo de pesquisa do qual participamos – Nela/UFSC. Nosso intuito é alcançar uma textualização mais autoral e sintética de tais conteúdos. Tais construtos nos auxiliam a olhar para o objeto de pesquisa na tensão entre as singularidades dos *sujeitos* e as universalidades existentes no plano da história e da *cultura*, entre Babel e Pentecostes (PONZIO, 2010b), entre *ideologias do cotidiano* versus *ideologias oficiais* (BAKHTIN, 2012 [1927]) / *letramentos vernaculares* versus *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998), enfim, entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), tensões que emergem no *encontro* evêntico de cada *aula*.

³⁰ Conhecemos ressalvas acerca de uma eventual (não)filiação de M. Bakhtin a fundamentos marxistas (FARACO, 2009), o que se ancora em alguma medida em discussões do filósofo italiano Augusto Ponzio – a quem vimos fazendo remissões recorrentes ao longo desta tese – sobre o tema. Esse filósofo tem uma obra em que aborda essa questão: PONZIO, Augusto. **Segni e contraddizioni**. Fra Marx e Bachtin, Verona, Bertani, 1981. Não abriremos esta questão porque foge ao escopo deste estudo.

1.3.1 O desenvolvimento das *funções psíquicas superiores* no âmbito da *cultura* e da *história: aprendizagem que gera desenvolvimento pela mediação semiótica*

Muitas das contribuições de Vigotski para nosso estudo já foram apontadas na seção anterior, sobre a concepção de *linguagem*. Podemos, porém, ampliar, aqui, a discussão acerca da arquitetura vigotskiana naquilo que nos interessa abordar, a qual tem como fio condutor a base *histórico-cultural*, da qual emergem os conceitos que serão discutidos nesta subseção: partindo da concepção de *signo* como “instrumento psicológico de mediação simbólica” (VIGOTSKI, 2008 [1968]), que se caracteriza tanto por facultar relações interpessoais quanto por organizar o *pensamento*, temos considerações do autor acerca das relações entre *pensamento e linguagem* e do processo de *internalização da cultura* – produzida, reiteramos, pelo *trabalho* humano – a partir das relações *intersubjetivas* com um interlocutor mais experiente, com o qual o *sujeito* estabelece relações de ‘heteronomia’ – a partir da *Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)* – ou de ‘autonomia’ – a partir da *Zona de Desenvolvimento Real (ZDR)*–; quando dessas relações derivam novos delineamentos na *ZDI*, temos *aprendizagem* gerando *desenvolvimento*, movimento em que está implicada a formação dos chamados *conceitos científicos* na tensão dialética com os *conceitos cotidianos*. Trata-se de olhares teóricos que se baseiam nas relações interpessoais, nos *encontros* empreendidos, que relacionam sociedade, história e *cultura*: os *sujeitos* passam por transformações em razão da materialização das relações sociais, processo que impõe outras transformações ao meio social. O *tempo* é concebido, aqui, não em si mesmo – o presente, o passado e o futuro –, mas naquilo que se constrói entre o *ontem* e o *hoje*, entre o *hoje* e o *amanhã*; enfim, são historizações que se erigem a partir das relações *intersubjetivas* engendradas por meio da *linguagem*.

Ao definir o *signo* como instrumento psicológico de mediação simbólica, Vigotski (2008 [1968]) o aproxima do termo “instrumento” por considerar ambos como “artefatos culturais” que se interpõem entre o *sujeito* e o mundo, ou entre *sujeitos*; o *signo* realiza o que o autor denomina de *atividade mediada* – um instrumento que não apenas afeta o objeto ou o *outro* com o qual o *sujeito* se relaciona, mas também o próprio *sujeito* que opera este instrumento. Assim, partindo da distinção em relação à orientação das atividades, (instrumentos seriam dirigidos para ‘fora’, e os *signos*, para ‘dentro’), Smolka (2000, p. 30) explica, ainda, que

[...] os instrumentos se caracterizam geralmente por sua finalidade e especificidade, enquanto os signos, na sua materialidade simbólica, são marcados por uma não-especificidade (caráter difuso, contornos embaçados), pela im-pregnação (caráter seminal e “permeante”) e pela reversibilidade (direcionados para o outro e para si).

A *mediação* neste ideário não é um simples elo entre ‘referentes’, na concepção de ‘estar no meio de’, mas uma interposição intencionalmente transformadora, dadas as duas funções, já mencionadas, do *signo*: facultar *encontros* entre *sujeitos* singulares e organizar o pensamento – dois processos em mútua dependência. Eis a centralidade da *linguagem* nesse ideário, pois, além da função constitutiva da *subjetividade*, como já discutido, há as relações entre *linguagem* e *pensamento* (VIGOSTKI, 2009 [1934]) e o conceito de *ação reguladora da linguagem* (VIGOTSKI, 2008 [1968]), conforme aponta Geraldi (2006, p. 180):

[...] sem o concurso da linguagem não há pensamento. Como a linguagem é compartilhada entre sujeitos, cada sujeito teria na própria linguagem uma espécie de ‘voz descontextualizada’ que, em oposição à voz contextualizada, participaria da solução na construção das compreensões sobre as situações empíricas, em si mesmas incompreensíveis se não postas em relação com a totalidade.

Conforme já mencionado, o *signo* é, ainda, concebido como um produto cultural, produto do *trabalho* humano – atividade humana sobre o meio –, a partir do processo de objetivação do mundo que o *sujeito* empreende na sua relação com a natureza, conforme apontam Duarte e Martins (2013, p. 52): “Os conteúdos das sensações, as ideias, os conceitos etc. não surgem na consciência a partir dela mesma, mas da atividade que, vinculando sujeito e objeto, possibilita a captação objetiva do real e sua conseqüente representação abstrata”. Assim, o *sujeito* objetiva determinados objetos no mundo (nomeando-os, significando-os), transformando a realidade em que se encontra em realidade subjetiva, a

partir de um processo de *refração*³¹, dada sua condição de *sujeito* singular, conforme definição vista em seção anterior. A estrutura do *psiquismo*, assim, seria a imagem subjetiva da realidade objetiva (com base em LEONTIEV, 1978), derivada da *apropriação* da *cultura* por meio das relações *intersubjetivas* (no sentido de WERTSCH, 1985). E a objetivação da realidade humana, por sua vez, implica a produção de uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]). Segundo ainda Duarte e Martins (2013, p. 60): “Os significados [...] resultam das apropriações, efetivadas pelos seres humanos, de todo um sistema de objetivações elaborado historicamente. [...] representam as maneiras pelas quais os indivíduos assimilam a experiência humana generalizada”. Smolka (2000) também discute a questão da *apropriação*, mas a relacionando com o problema da *significação*, ao focar as significações da ação humana, os sentidos das práticas: “[...] todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (SMOLKA, 2000, p. 31). Nesse sentido, a *apropriação* estaria relacionada a diferentes modos de participação nas práticas sociais e possibilidades de produção de sentido.

Nas discussões sobre relações entre *linguagem* e *pensamento*, Vigotski (2009 [1934] 2008 [1968]; VYGOTSKI, 2000 [1931]) trabalha com esse conceito de *psiquismo* a partir de uma perspectiva dialética, na tensão/contradição entre ‘matéria’ e ‘ideia’, entre natureza – substrato biológico – e *cultura* – existência social. O *psiquismo* é tomado pelo autor como a mais complexa consciência dos sujeitos, um sistema funcional que implica formação de comportamentos complexos, culturalmente apropriados, a partir das relações *intersubjetivas*. Trata-se de um sistema funcional por haver superação de seus constituintes naturais, com a conquista de novas propriedades. Em outras palavras: nas relações *intersubjetivas* que acontecem nos *encontros* de *sujeitos singulares*, mediados pela *linguagem*, um *sujeito* – geralmente, o interlocutor mais experiente – incide na *ZDI* do *outro*, gerando movências em sua constituição subjetiva, construindo novos arranjos interfuncionais que

³¹ Vygotski (2000 [1931]) utiliza o termo *reflexo* ao tratar da transformação da realidade em realidade subjetiva; preferimos utilizar o termo *refração*, de base bakhtiniana, por estar mais de acordo com a concepção de *sujeito* singular, constituído na *alteridade*, que assumimos nesta tese. Reconhecemos, aqui, as tensões entre o conceito de *representação*, que entendemos constitutivo do ideário vigotskiano, e o conceito de *raffigurazione* que L. Ponzio (2002) propõe para a compreensão do ideário bakhtiniano, mas essa também é uma discussão que foge ao escopo deste estudo; logo, manteremos o conceito de *representação* sob a ancoragem vigotskiana e, sempre que necessário, o tomaremos a partir da *refração*.

qualificam a atividade psíquica. Assim, o *signo* tanto constituiu um estímulo autogerado – como produto cultural criado pelo *trabalho* humano – quanto retroage sobre o *sujeito*, constituindo-o, transformando-o. Desse modo, o autor aponta para a natureza social do desenvolvimento psíquico, partindo dessa noção de *trabalho* como atividade humana – adaptação do homem em sua relação com a natureza. A atividade humana – *trabalho* –, nesse ideário, seria a gênese do *psiquismo* – que, neste caso, é social, cultural –, responsável pelo percurso do desenvolvimento psíquico.

Com essas reflexões, em nosso entendimento, o autor bielo-russo dissocia-se de correntes teóricas de sua época que compreendiam o *psiquismo* como destituído de bases sociais, a formação de estruturas complexas como consequência de estruturas elementares, a análise e/ou decomposição de fenômenos psicológicos e o desenvolvimento psíquico como tendo maturação meramente de bases orgânicas. O autor, contrariamente a essas compreensões, explica o desenvolvimento das chamadas *funções psíquicas superiores* como abarcando dois grupos de fenômenos, mutuamente imbricados:

[...] en primer lugar, de procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc. (VYGOTSKI, 2000 [1931]), p. 29).

Ambos os grupos apontados são tomados em conjunto pelo autor, formando o que ele define como “processos de desenvolvimento das formas superiores de comportamento da criança”. Enfim, podemos apontar as funções de sensação/percepção, atenção voluntária/seletiva, memória, pensamento, linguagem, imaginação e emoção/sentimento. Trata-se, assim, da formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos. Tais *funções superiores* distinguem-se das chamadas *funções elementares*, legado da *filogênese*, presentes no plano da fisiologia. Essas *funções elementares* seriam inatas, não precisando se desenvolver, pois as bases são naturais, orgânicas. Em contrapartida, o autor explica o desenvolvimento de propriedades psicofisiológicas a

partir da *cultura*, conforme registrado anteriormente – nos *encontros* que geram movências psíquicas nos *sujeitos*:

[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (VYGOTSKI, 2000 [1931], p. 34).

Assim, as *funções psíquicas superiores* são tomadas como produto do desenvolvimento social do comportamento, transcendendo o plano meramente biológico, não sendo possível, segundo o autor, compreendê-las sem um estudo sociológico – “Todas as funções superiores originam-se das relações reais entre indivíduos humanos” (VIGOTSKI, 2008 [1968], p. 58), sendo elas, reiteramos, processos semioticamente mediados. Tem-se novamente o *sujeito* constituindo-se ininterruptamente, nas movências que apontamos anteriormente, e também criando *cultura*, fazendo história. Partindo dessa perspectiva, a *apropriação da cultura*, em nosso entendimento, implica uma modificação significativa – e até ‘radical’ – das estruturas e funções psíquicas, o que confere papel expressivo aos processos educacionais, mote central de nossa pesquisa.

Essas discussões tratam da conhecida relação que o autor bielorrusso estabelece entre *aprendizagem* e *desenvolvimento: aprendizagem move desenvolvimento*. O processo de *aprendizagem* – mais especificamente o aprendizado humano – também é tomada como sendo social, pois as relações *intersubjetivas* geram, conforme já mencionado, o desenvolvimento das funções mentais superiores, bem como formação de comportamentos complexos culturalmente instituídos, quando incidem sobre a *ZDI* do *sujeito*:

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do

desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2008 [1968], p. 103).

Trata-se do processo de internalização, responsável por uma série de transformações apontadas pelo autor: de algo que era “externo” e que passa a ser “interno”, de um processo “interpessoal” para um processo “intrapessoal” – é como se dá a *apropriação* do *conhecimento*, da *cultura*. São os movimentos apontados na seção anterior – do plano interspíquico para o plano intrapsíquico, do plano social para o plano da singularidade humana –, cuja manifestação seria a *linguagem egocêntrica*, conforme explica o autor:

[...] a linguagem egocêntrica da criança é uma das manifestações da transição das funções interpsicológicas para as intrapsicológicas, isto é, das formas de atividade social coletiva da criança para as funções individuais. Essa transição é uma lei geral [...] do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que surgem inicialmente como formas de atividades em colaboração e só depois são transferidas pela criança para o campo das suas formas psicológicas de atividade. A linguagem para si [linguagem egocêntrica] surge pela diferenciação da função inicialmente social da linguagem para outros. A estrada real do desenvolvimento da criança não é a socialização gradual introduzida de fora mas a individualização gradual que surge com base na sociabilidade interior da criança. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 429).

Não podemos deixar de ressaltar, aqui, a importância da *ZDI*, uma vez que essas discussões acerca do *encontro* – constituindo *sujeitos* e facultando *apropriações* de *conhecimento*, de *cultura* – não podem ocorrer muito além dessa zona de desenvolvimento, muito além das funções que se encontram em fase de maturação ali. Se, como vimos na seção anterior, é se relacionando com o *outro* por meio da *linguagem* que o *sujeito* cria movências em suas formas de interpretar o mundo natural e social, essas movências não vão muito além de sua *ZDI*. Se estiverem muito além dessa zona de desenvolvimento, dificilmente haverá *apropriação* de fato pelo *sujeito*. Foi o que observamos em Irigoite (2011): não houve *apropriação* do *gênero crônica* – foco de abordagem nas aulas observadas e ministradas no decorrer da pesquisa – por parte

dos alunos participantes daquele estudo porque o trabalho com esse *gênero* parece ter sido uma proposta muito além da *Zona de Desenvolvimento Imediato* deles, não havendo *aprendizado* – a *aprendizagem* não moveu o *desenvolvimento* –, portanto as *aulas de Português não aconteceram* como *gênero do discurso* – na concepção de Matencio (2001), descrita no início deste capítulo. Nesse caso, em nosso entendimento, a abordagem escolar estava muito além das experiências dos alunos com os usos da modalidade escrita, por isso nos posicionamos na época – e continuamos com a mesma posição nesta tese – contrariamente a exigências *globais* que determinam que “tal gênero é adequado para determinada série” – a objetificação dos *gêneros do discurso* a que se refere Geraldi (2010a). Nesse grupo em particular, assim, não havia experiências com a modalidade escrita, vivências com a cultura escrita nesse âmbito, as quais facultassem a entrada da *crônica* naquele momento, de modo a que a ação docente pudesse incidir sobre a *ZDI* dos alunos.

Em última instância, podemos apontar ainda como implicação dessas relações de internalização a *apropriação* dos chamados *conceitos científicos*, tomados, aqui, numa perspectiva dialética com os *conceitos cotidianos*. Não iremos resgatar as características de ambos os tipos de *conceitos*, nem os processos implicados em sua formação – amplamente descritos em Irigoite (2011) e bastante conhecidos na área –, mas reiteramos que Vigotski (2009 [1934]) trabalha com *conceitos* a partir de uma perspectiva dialética. Assim, os *conceitos cotidianos* – exauridos de experiência, em relação direta com o real – relacionam-se com os *conceitos científicos* – assépticos de experiência, prescindindo do real porque implicam generalizações e abstrações –; mas estes, por sua vez, também se relacionam com os *conceitos cotidianos*. Conforme explica o autor:

[...] o desenvolvimento dos conceitos científico e espontâneo³² segue caminhos dirigidos em sentido contrário, ambos os processos estão internamente e da maneira mais profunda inter-relacionados. O desenvolvimento do conceito espontâneo da criança deve atingir um determinado nível para que a criança possa apreender o conceito científico e

³² Ainda que a tradução da obra em consulta mantenha *espontâneos*, optamos, fora das citações diretas, pela expressão *cotidianos*, como consta em outras traduções, e o fazemos na busca de convergência com Bakhtin (2012 [1927]), que trata de *ideologia do cotidiano*, e Heller (2014 [1970]), que tensiona dialeticamente *cotidiano* e *história*.

tomar consciência dele. [...]. Por outro lado, porém, as experiências [...] e os conceitos espontâneos dependem, em seu desenvolvimento, do conceito científico. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 349).

Trata-se de implicações para nossa interpretação acerca de por que as *aulas de Português não aconteciam* na pesquisa de Irigoite (2011): a não familiaridade com *gênero crônica* estaria implicada no conjunto de dificuldades para a sua produção, parecia não haver pontos de encontro entre *conceitos cotidianos* e *conceitos científicos* ali; os textos trabalhados na ocasião não evocavam minimamente vivências dos participantes.

Assim, apesar de diferentes, as duas classes de conceitos são intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois compõem um único processo: o desenvolvimento da formação de *conceitos*. Eles não configuram formas de inteligência antagônicas e excludentes, mas se articulam dialeticamente e se transformam reciprocamente. Esse processo de formação dos *conceitos* implica, sobretudo, a *apropriação de sistema*, pois os *conceitos científicos* surgem de outros conceitos, com a ajuda de generalidade entre os conceitos estabelecidos no processo de *ensino*. A tomada de consciência e a arbitrariedade são propriedades não inteiramente desenvolvidas dos *conceitos cotidianos* do aluno, mas necessárias para o nascimento dos *conceitos científicos* e não inteiramente desenvolvidas na *ZDI* da criança. Vigotski (2009 [1934]), assim, define como antagonismos as relações entre a *aprendizagem* e o *desenvolvimento* no processo de formação dos conceitos infantis, ao afirmar que a forma de pensamento infantil se contrapõe, desde os primórdios, às formas de pensamento maduro, excluindo-se mutuamente, e não surgindo umas das outras. Resumindo:

O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos [...] [cotidianos] começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: é o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de

desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009 [1934], p. 350).

Assim, vimos que, quando ocorre um *encontro* no sentido com que estamos tomando o conceito nesta tese, o que remete a relações *intersubjetivas* tal qual as entende Wertsch (1985), um *sujeito* incide sobre a *ZDI* do *outro sujeito*, gerando movências em seu *psiquismo*, facultando apropriações de *conhecimento*, de *cultura*, o que implica *apropriação* conceitual, internalização de *conceitos científicos*, resultando no desenvolvimento das chamadas *funções superiores*; tudo pelo intermédio da *linguagem*. Temos, novamente, aqui, a relação entre *natureza* e *cultura*, característica do ideário vigotskiano, pois o desenvolvimento do ser humano depende do *aprendizado* que realiza a partir da interação com outros *sujeitos* – todas as *funções superiores* são processos semioticamente mediados:

El arraigo de un niño normal en la civilización suele estar estrechamente fusionada con los procesos de su maduración orgánica. Ambos planos de desarrollo – el natural y el cultural – coinciden y se amalgaman el uno con el otro. Los cambios que tienen lugar en ambos planos se intercomunican y constituyen en realidad un proceso único de formación biológico-social de la personalidad del niño. En la medida en que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado. Al mismo tiempo, el desarrollo cultural adquiere un carácter muy peculiar que no puede compararse con ningún otro tipo de desarrollo, ya que se produce simultánea y conjuntamente con el proceso de maduración orgánica y puesto que su portador es el cambiante organismo infantil en vías de crecimiento y maduración. (VYGOTSKI, 2000 [1931], p. 36).

O autor entende que tanto o plano biológico quanto o plano cultural resultam de formas de desenvolvimento heterogêneas, especiais, específicas, não coexistentes ou sobrepostas entre si, mas unidas em uma síntese superior, complexa, única. Com essa abordagem *histórico-cultural* – pois, reiteramos, a interação ocorre no tempo da história e localizada na *cultura* –, L. S. Vigotski considera o ser humano como um “[...] *sujeito da sua vida e ao mesmo tempo como um processo social*,

cultural e histórico.” (GERALDI, 2006, p. 14, grifo do autor). Eis, novamente, a tensão entre *cotidiano* e *história* (com base em HELLER, 2014 [1970]) implicada na concepção de *sujeito* por nós assumida nesta tese.

1.3.2 Os gêneros do discurso como lugar de *encontro* entre vozes dialogizadas e historicizadas

Tendo presente nosso eixo na *aula* como *encontro*, buscamos, nas teorizações do Círculo de Bakhtin, elementos que entendemos constitutivos desse *encontro*, quais sejam: os conceitos de *exotopia* e *excedente de visão* – referentes ao *outro* em relação ao *sujeito* – implicados no conceito da *alteridade* na relação com a *subjetividade*; o *dialogismo* como *simpósio universal* do existir humano (BAKTIN, 2010 [1979]; FARACO, 2007); o caráter semiótico e ideológico da *consciência*; as *ideologias* agenciadas/apropriadas pelos *sujeitos* no *encontro*; e, sobretudo, os *gêneros do discurso* que ‘envolvem’ cada *encontro*, pois não há interlocução/interação/*encontro* fora dos *gêneros*.

Sobre os primeiros conceitos, já os discutimos na seção sobre a concepção de *sujeito*, que se constitui na *alteridade*, na relação com o *outro*, por intermédio da *linguagem*; e esse *outro* ocupa uma posição *exotópica*, que lhe permite ter um *excedente de visão* em relação ao *sujeito*. Vemos claramente esse processo no ideário bakhtiniano nas reflexões sobre o *autor* e o *herói* no âmbito do texto literário, no qual o *autor* possui “[...] um ponto de vista *transgrediente*, extralocalizado, exotópico, por sua vez único e outro” (PONZIO, 2010a, p. 31, grifo do autor). Segundo Bakhtin (2010 [1924/27]), a relação do *autor* com o *herói* representado faz parte da composição da imagem, é constitutivo dela, numa relação complexa. Assim, não se pode separar o *autor* de suas *personagens*, uma vez que ele integra a composição delas – apenas a ‘imagem’ de *autor* pode ser separada, por também ter sido criada pelo *autor*, sendo biunívoca. Bakhtin nos explica essa relação entre discursos, que são passíveis de cruzamento, em relações dialógicas:

Os diferentes planos do sentido, nos quais estão os discursos das personagens e o discurso do autor. As personagens falam como participantes da vida representada; [...] seus pontos de vista são limitados (elas sabem menos que o autor). O autor está fora do mundo representado (e em certo

sentido criado por ele). [...]. Por último, todas as personagens e seus discursos são objeto da relação do autor (e do discurso do autor). (BAKHTIN, 2010 [1924/27], p. 322).

Dessa maneira, os enunciados do *autor* expressam uma dupla orientação: em relação àquilo de que se fala e àquele para quem se fala. Conforme lembra Ponzio (2011), qualquer palavra, na concepção bakhtiniana, implica o imbricamento de três elementos: o falante (*autor*), o ouvinte (ouvinte ou leitor) e aquele/aquilo sobre o que se fala (*herói*). Trata-se do caráter de pluriestratificação do *enunciado*, em relação ao exterior, a outros *enunciados*, quando adentra na *cadeia discursiva ideológica*. Assim, tanto na vida quanto na arte temos o caráter *responsivo* dos *sujeitos*, conforme visto anteriormente; porém, enquanto na vida respondemos / nos posicionamos a / em relação a certos atos do *outro*, na arte, a resposta do *autor* é sempre em relação ao “todo” da *personagem*:

[...] cada elemento de uma obra nos é dado na resposta que o autor lhe dá, a qual engloba tanto o objeto quanto a resposta que a personagem lhe dá (uma resposta à resposta); neste sentido, o autor acentua cada particularidade da sua personagem, cada traço seu, cada acontecimento e cada ato de sua vida, os seus pensamentos e sentimentos, da mesma forma como na vida nós respondemos axiologicamente a cada manifestação daqueles que nos rodeiam; na vida, porém, essas respostas são de natureza dispersa, são precisamente respostas a manifestações particulares e não ao todo do homem, a ele inteiro [...]. Já na obra de arte, a resposta do autor às manifestações isoladas da personagem se baseiam numa resposta única ao *todo* da personagem [...]. (BAKHTIN, 2010 [1924/27], p. 3-4, grifo do autor).

Retornamos à arquitetura bakhtiniana, o *dialogismo*, que tanto se refere ao *encontro* com o discurso de *outrem* no próprio objeto – palavra como arena de *encontro* –, como também ao que o autor denomina de *dialogicidade interna* – objeto como círculo subjetivo do ouvinte –, pois a *dialogicidade* é estrutural à significação, faz parte da constitutiva plurivocacidade do *signo* (PETRILLI, 2013). Em outras palavras, há relação dialógica tanto para com o discurso de *outrem* no objeto quanto para com o discurso de *outrem* na resposta antecipada do ouvinte, as quais

podem se entrelaçar tão estreitamente que se tornam quase indistinguíveis entre si (BAKHTIN, 2010 [1975]). Essa reciprocidade da orientação dialógica é característica do próprio discurso, definindo-o e modificando-o internamente, em todos seus aspectos, pois “Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.” (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 89). Assim, não podemos tomar o discurso, nessa perspectiva, fora de seu contexto, fora da *cadeia discursiva*:

A réplica de qualquer diálogo real encerra esta dupla existência: ela é construída e compreendida no contexto de todo o diálogo, o qual se constitui a partir de suas enunciações (do ponto de vista do falante) e das enunciações de outrem (do *partner*). Não é possível retirar uma única réplica deste contexto misto de discursos próprios e alheios sem que se perca seu sentido e seu tom, ela é uma parte orgânica de um todo plurívoco. (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 92).

Além disso, vimos em seção anterior que a *responsividade* também implica *responsabilidade*, o responder no sentido ético, sem *álibi no existir*, pois a resposta é sempre solicitada pelo *outro*, em relação ao qual nos posicionamos (PETRILLI, 2013); o *ato responsável* como “dar um passo”, tomar posição (PONZIO, 2010a), “viver a partir de si” (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), numa *diferença não-indiferente* (PONZIO, 2010b; 2013a; 2014); enfim, implica entrar na *cadeia discursiva-ideológica*, na qual “[...] cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 272). Dessa maneira, Bakhtin aproxima a filosofia da linguagem e a filosofia da moral, da ética e da estética; e, assim, constrói sua arquitetônica:

A expressão “arquitetônica” refere-se a um sistema geral de relações habitado pelo indivíduo humano que coloca o outro como centro de valor e eixo em torno do qual gira todo o sistema em questão. Tal arquitetônica especifica-se justamente como “arquitetônica da responsabilidade” em virtude da capacidade de tomada de consciência semiótica e de reflexão sobre os signos que caracteriza o

humano. Ela pressupõe, como sua condição, a escuta, [...], a escuta como resposta ao outro [compreensão responsiva]. (PETRILLI, 2013, p. 190).

O caráter *responsivo* e *responsável* do sujeito, a *dialogicidade interna* do discurso e a não existência de *enunciados* fora da *cadeia discursiva* – sempre respondendo a já-ditos e ‘convocando’ novas respostas – apontam ainda para um *plurilinguismo* característico das línguas, sujeito tanto a forças *centrípetas* – ação de centralização/unificação das línguas (verbo-ideológica) – quanto a *centrífugas* – ação de descentralização/desunificação. Cada *enunciado*, segundo o autor, constitui o ponto de aplicação dessas forças, no qual se dá a contradição/tensão de duas tendências opostas da vida verbal: “O verdadeiro meio da enunciação, onde ela vive e se forma, é um plurilinguismo dialogizado, anônimo e social como linguagem, mas concreto, saturado de conteúdo e acentuado como enunciação individual.” (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 82).

E Bakhtin vai buscar na literatura, na estética, as marcas dessa *dialogicidade interna* do discurso, desse *plurilinguismo* de *vozes sociais*, no que ele denomina de *romance polifônico* na obra de Dostoiévski (BAKHTIN, 2013 [1963]). Podemos dizer que se trata de um ‘grau máximo’ de *dialogismo*, no qual a voz do *herói* se ‘mistura’ com a voz do *autor* de tal modo que já não se identifica cada uma das vozes: “Ela [a voz do *herói*] possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse *ao lado* da palavra do autor, coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis.” (BAKHTIN, 2013 [1963], p. 5). É assim que o *plurilinguismo* social se introduz no romance, com uma variedade de *vozes sociais*, dialogizadas em maior ou menor grau (BAKHTIN, 2010 [1975]). E essa multiplicidade de *vozes* também se dá na vida, pois, segundo o autor, relacionamo-nos com os objetos sempre já ‘tocados’ pelo discurso de *outrem*:

[...] todo discurso concreto (enunciação) encontra aquele objeto para o qual está voltado sempre, por assim dizer, já desacreditado, contestado, avaliado, envolvido por sua névoa escura ou, pelo contrário, iluminado pelos discursos de outrem que já falaram sobre ele. [...]. Orientado para o seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com

eles em interações complexas [...]; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 86).

Essa relação entre *sujeito* e *objeto* se dá, reiteramos, como evento, irrepetível na origem, por isso não é possível separar o conteúdo da experiência direta da sua real vivência. Para o conteúdo de uma possível experiência vivida (até de um pensamento) ser válido, ele precisa vincular-se com a valoração efetiva, pois pensamos os objetos sempre em tom emotivo-volitivo – pensamento que age é pensamento emotivo-volitivo: “Tudo o que é efetivamente experimentado o é como alguma coisa que concerne simultaneamente ao dado e ao por-fazer-se, recebe uma entonação, possui um tom emotivo-volitivo, entra em relação afetiva comigo na unidade do evento que nos abarca [...].” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 86). Assim, o tom emotivo-volitivo constitui um momento imprescindível do *ato*. Trata-se, novamente, da palavra como arena de luta de classes, arena da dissidência de opiniões e de interesses orientados de modos distintos (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930]).

Além desse tom emotivo-volitivo, nossos *encontros* também são sempre envolvidos em *ideologias*, que, com base em Volochínov (2013c [1930]), significam, neste ideário, um conjunto de interpretações da realidade natural e social que caracterizam os *sujeitos* históricos, as quais ganham corpo no âmbito das relações *intersubjetivas* no sentido que lhes atribui Wertsch (1985). Em Volochínov (2013c [1930], p. 138, grifos do autor), encontramos a única definição explícita de *ideologia* proposta pelo Círculo: “Por ideologia entendemos todo o conjunto de reflexos e *interpretações* da realidade social e natural que *se sucedem no cérebro do homem*, fixados por meio de palavras, desenhos, esquemas ou outras formas *sígnicas*.” O Círculo de Bakhtin usa o termo *ideologia* para se referir tanto às diferentes formas da cultura, os sistemas superestruturais como a arte, o direito, a religião, a ética, a consciência científica etc. – *ideologias oficiais* –, quanto às diferentes camadas da consciência individual, as que coincidem com a *ideologia oficial* e as que coincidem com a *ideologia não oficial/do cotidiano* – *discurso interior* e *exterior* que acompanha o comportamento prático (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]); “[...] conjunto de sensações cotidianas – que refletem e refratam a realidade social e objetiva – e as expressões exteriores imediatamente a elas ligadas” (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930], p. 151). Assim, a *ideologia* seria a expressão das relações materiais dos

homens, no sentido não apenas de interpretação ou re-presentação, mas organização e regulamentação dessas relações (PONZIO, 2013). Não iremos nos prolongar nas discussões bakhtinianas acerca das *ideologias*, objeto de reflexão cuidada de Miotello (2010), mas ressaltamos que é nossa intenção trabalhar com esse construto também na tensão entre *ideologias oficiais/homologadas* e *ideologias não-oficiais/do cotidiano*, da qual emergem questões de *poder* – discussão que nos arriscamos empreender à frente.

Resgatamos, também, a indissociabilidade estabelecida pelo Círculo entre *consciência*, *signo* e *cadeia ideológica*, discutida em seção anterior. Sendo a *consciência* linguística socioideológica – portanto, dialógica e social –, ela também é ‘envolvida’ por pluridiscursos (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 101). Conforme nos explica Ponzio (2013, p. 157-158):

A consciência faz parte da ideologia social de certa comunidade, de certo grupo, de certa classe. Cada conteúdo da consciência individual não é nunca imediato, espontâneo, privado, um dado primário e original; esse é sempre e ao mesmo tempo, resultado e momento, parte ativa de uma elaboração ideológica segundo códigos sociais, é já mediado por certa organização cultural, por certa tradição histórica [...].

Assim, segundo o autor, os conteúdos da psique individual e da *cultura* são gerados pelo mesmo processo, as estruturas de produção são fundamentalmente as mesmas. Existe uma continuidade entre psique individual e ideologia social, pois a primeira – *discurso interior* – é a interiorização da segunda – *discurso exterior* (eis novamente o movimento vigotskiano do plano interspíquico para o intraspíquico). Ambos estão imbricados, pois o acesso a eles se dá pela mesma ‘chave’, a filosofia do *signo*, da *palavra* enquanto *signo ideológico* por excelência: “El signo ideológico es el territorio común tanto para el psiquismo como para la ideología; es un territorio material, sociológico y significativo.” (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 61). Por outro lado, vale lembrar que não é possível reduzir o estudo da *ideologia* ao estudo da *consciência*, uma vez que a *ideologia* pertence à realidade material, histórico-social dos *signos*: seu lugar é o “território social”, não o empíreo suprassegmental do transcendentalismo nem os recônditos pré-sociais do organismo biológico (PONZIO, 2013). Assim, a *consciência* individual

não pode ser assumida como ponto de partida para explicar a *ideologia*, ela mesma demanda uma explicação que parta da evidenciação do caráter sógnico da *ideologia* (PONZIO, 2013). Temos, novamente, a relação entre o universo social e o universo natural, já discutida anteriormente, pois o *signo* é social:

El correlato de lo social el lo “natural” y, por consiguiente, no se trata de un individuo como persona, sino de un individuo biológico de la naturaleza. [...] el contenido de una psique “individual” es por su naturaleza tan social como la ideología, y el mismo grado de la conciencia de su individualidad, con sus derechos internos, es de carácter ideológico, histórico y está totalmente condicionado por factores sociológicos. Todo signo social es social en cuanto tal, y un signo interno no lo es menos que el externo. (VOLÓSHINOV, 2009 [1929], p. 62-63).

Os processos psíquicos fundamentais do homem, assim, têm sua origem na interação social, pela *apropriação* do *signo* tomado como produto cultural – tal qual visto no ideário vigotskiano, na seção anterior –, num movimento ‘de fora para dentro’:

O signo não é somente o meio, o veículo para externar, para comunicar a experiência pessoal, mas é o material com o qual é constituída a própria experiência, que, por mais que seja pessoal, privada, subjetiva, é organizada, desde a sua origem, em acordos com códigos e sistemas avaliativos sociais. (PONZIO, 2013, p. 163).

De acordo com o Círculo, a experiência existe, mesmo pela pessoa que a ‘sofre’, somente no material dos *signos*; fora desse material não existe experiência como tal. Trata-se, novamente, do movimento do plano intersíquico para o intrapsíquico (VIGOTSKI, 2008 [1968]), o que é explicado pelo Círculo da seguinte maneira:

Quando nós compreendemos uma palavra ou uma sequência organizada de palavras, em certo sentido traduzimos esta palavra do discurso externo (escutado ou lido) de outro homem para o nosso discurso interno e com isso reproduzimos

novamente esta palavra, circundamo-la com outras palavras, encontramos seu lugar particular no fluxo verbal completo da nossa consciência. (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 194).

A *ideologia*, assim, é um lugar objetivo, material; instaura-se uma corrente forte e ininterrupta de referências entre *signo* e *signo*; não há interrupção que permita à criatividade ideológica ser um processo interno, de natureza não material, não incorporado nos *signos*, um processo puramente individual, abstratamente subjetivo, não social (PONZIO, 2013). Trata-se de uma interpretação histórico-materialista de passagem de *signo* a *signo* – *cadeia discursiva-ideológica* –, em uma aproximação com o interpretante de Peirce – o significado de um *signo* é expresso por um outro *signo* (interpretante) e assim sucessivamente. “O enunciado [...] não pode deixar de tocar os milhares de fios dialógicos existentes, tecidos pela consciência ideológica em torno de um dado objeto de enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social.” (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 86). Temos, novamente, a cadeia ininterrupta de *enunciados*, na qual o *enunciado* “[...] não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora para dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas.” (BAKHTIN, 2010 [1952/53], p. 300).

Reiteramos essas proposições para ressaltar que o *enunciado*, portanto, não é determinado apenas na relação com o objeto, com o interlocutor ‘falante-autor’ e com a *linguagem* – enquanto sistema de possibilidades potenciais (GERALDI, 2010a; 2010b) –, mas também na relação com os outros *enunciados* da *cadeia discursiva*, dado seu caráter *responsivo* (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 328). “A palavra quer ser ouvida, entendida, respondida e mais uma vez responder à resposta, e assim *ad infinitum*. Ela entra no diálogo, que não tem final semântico [...]” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 334).

Retornarmos, enfim, ao *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra*: o *sujeito* se relaciona com o *outro* por meio da *linguagem*, do *signo verbal*, do *texto-enunciado* – seja oral ou escrito –, que, por sua vez, possui uma dimensão semiótica verbal e não verbal, com lócus social, cultural e histórico, porque produzido em uma determinada *esfera da atividade humana* – categoria de *trabalho* com que vimos discutindo, a partir dos ideários bakhtiniano e vigotskiano. Assim, o texto possui tanto uma materialidade textual – léxico e gramática – quanto tema e estilo de sua composição. Toda essa ‘atmosfera’ envolta em tal *encontro* através do texto é o que chamamos de *gêneros do discurso*, tomados, aqui, no

âmbito do *encontro* não apenas de sujeitos corpóreos, mas de todas as *voces sociais* que emergem da *cadeia discursiva* em cada interação evêntica. Sob essa perspectiva, as interações humanas, os *encontros*, são viabilizados por meio dos usos da *linguagem* e tais usos têm configurações relativamente estáveis que atendem a propósitos sociais e que precisam ser entendidas à luz de sua historicidade. Conforme explica Bakhtin (2010 [1979], p. 311, grifos do autor),

O acontecimento da vida do texto, isto é, sua verdadeira essência, sempre se desenvolve na fronteira de duas consciências, de dois sujeitos. Um estenograma do pensamento humanístico é sempre o estenograma do diálogo de tipo especial: a complexa inter-relação do texto (objeto de estudo e reflexão) e do contexto emoldurador a ser criado (que interroga, faz objeções, etc.), no qual se realiza o pensamento cognoscente e valorativo do cientista. É um encontro de dois textos – do texto pronto e do texto a ser criado, que reage; conseqüentemente, é o encontro de dois sujeitos, de dois autores.

Resgatemos, assim, a definição bakhtiniana de *gêneros do discurso* como “tipos relativamente estáveis de enunciados” ou “formas relativamente estáveis e normativas do enunciado” (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), definição na qual a noção de *tipo* é entendida como “modos sociais de discurso”, conforme explica Rodrigues (2005, p. 164): “[...] tipificação social dos enunciados que apresentam certos traços (regularidades) comuns, que se constituíram historicamente nas atividades humanas, em uma situação de interação relativamente estável, e que é reconhecida pelos falantes.” A relativa estabilidade dá-se tanto em relação à datação histórica, quanto à ancoragem sociocultural, pois a condição de instrumento semiótico instituidor das interações humanas submete a *linguagem* à mobilidade dessas mesmas interações – as âncoras móveis de que tratamos anteriormente –, requerendo plasticidade nos/dos usos a que se presta. Além disso, se a *língua* é única, como meio vivo e concreto em que vive a consciência do *sujeito*, temos a sua *estratificação* em *gêneros*: “Estes ou aqueles elementos da língua (léxico-lógicos, semânticos, sintáticos, etc.) estão estreitamente unidos com a orientação intencional e com o sistema geral de acentuação destes ou daqueles gêneros” (BAKHTIN, 2010 [1975]).

Como nosso intuito é fugir dos ‘mantras’ acerca desse construto teórico, ou seja, as definições amplamente conhecidas e revozeadas na *esfera escolar*, arriscamos discuti-lo à luz do *simpósio* empreendido aqui, ou seja, a partir da abordagem *histórico-cultural*, com enfoque no conceito de *dialogismo*. Já vimos, neste capítulo, teorizações bakhtinianas acerca da *interação verbal* como realidade fundamental da língua, da *linguagem* como fenômeno socioideológico – as duas faces da palavra –; enfim, da *palavra* como *signo* ideológico, pertencente a uma cadeia ininterrupta de *enunciados* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) que se efetivam em nome do dialogismo – discurso bivocal (BAKHTIN, 2013 [1963]) –, das muitas *vozes sociais* – vozes de instituições, posicionamentos axiológicos e ideologias – que se embatem na “arena” de luta de classes que é a palavra-enunciado (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Se os *enunciados* são dialogicamente tipificados nas diversas interações, constituindo os *gêneros do discurso* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), então tomamos os *gêneros* como o *lugar de encontro* entre as *vozes* dialogizadas e historicizadas. Para o autor, a *dialogicidade interna* que apontamos anteriormente só pode se tornar essa “força criativa e fundamental” no caso em que

[...] as divergências individuais e as contradições sejam fecundas pelo plurilingüismo social, apenas onde as ressonâncias dialógicas ressoem não no ápice semântico do discurso (como nos gêneros retóricos), mas penetrem em suas camadas profundas, dialogizando a própria língua, a concepção lingüística do mundo (a forma interna do discurso), onde o diálogo de vozes nasce espontaneamente do diálogo social das “línguas”, onde a enunciação de outrem comece a soar como língua socialmente alheia e, finalmente, onde a orientação do discurso para as enunciações alheias passe a ser a orientação para as línguas socialmente alheias, nos limites de uma mesma língua nacional. (BAKHTIN, 2010 [1975], p. 93).

Todo discurso, portanto, pressupõe essas *vozes sociais* que, nas palavras de Faraco (2007), são materializações da heterogeneidade axiológica que torna os *signos* linguísticos polissêmicos, no sentido de que a semântica dos enunciados remete a diferentes modos refratados de dizer o mundo; ou seja, significam em relação a *vozes sociais*. A palavra como *signo* ideológico (*signo* verbal) é o “fenômeno ideológico por

excelência” e o indicador mais sensível das mudanças sociais, por possuir um caráter de *ubiquidade social*, ou seja, as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações em todos os domínios (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). São as *vozes sociais*, portanto, que constroem o discurso e seu teor polifônico:

As vozes sociais são conceituadas como complexos verbo-axiológicos cuja existência decorre do fato inescapável de que as nossas relações com o mundo ao mesmo tempo que o refletem, o refratam. Nossa cognição é necessariamente historicizada e semiótica. Assim, nós nunca podemos alcançar uma relação direta e pura (não mediada) com o mundo; ele sempre é apropriado de forma refratada, isto é, no interior de horizontes sociais de valores. (FARACO, 2007, p. 47).

Eis a *língua* concebida como *objeto social*, tomada de forma indissociável do seu contexto de uso, pois ela faz parte dessa cadeia ininterrupta: cada indivíduo agencia o *signo* linguístico para um “projeto de dizer” – caráter móvel (como atividade) da *língua*, que representa “sistematizações em aberto” (GERALDI, 2010b). E esse agenciamento sempre se pauta em configurações relativamente estáveis – reiteramos a impossibilidade de um *enunciado* adâmico –, compartilhadas pelos *sujeitos* nas diferentes *esferas da atividade humana*, o que remete aos *gêneros do discurso*.

Mediante essas discussões, é válido recuperarmos, aqui, os dois grupos de *gêneros* que Bakhtin (2010 [1952/53]) menciona em seus estudos: *gêneros primários (simples)* e *gêneros secundários (complexos)*. Segundo o autor, os *gêneros primários* são formados na “comunicação discursiva imediata”, do cotidiano, não formalizados e institucionalizados – exemplos: *conversa de salão, conversa sobre temas cotidianos, carta, diário íntimo, bilhete*, entre outros (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Já os *secundários* advêm de um convívio cultural mais complexo, são institucionalizados, como *romance, editorial, tese, palestra, anúncio, pesquisa científica*, e muitos outros. Tanto os *gêneros primários* quanto os *secundários* estabelecem uma relação dialética: os *secundários* surgem dos *primários* (incorporam-nos e reelaboram-nos), mas continuam influenciando suas interações sociais. O autor (2003 [1952/53]) ressalta, ainda, que a diferença entre os dois tipos não é de ordem funcional, mas depende das diferenças entre as esferas sociais em que os *gêneros* ocorrem.

Tomando tais conceitos na perspectiva antropológica, proposta do *simpósio* empreendido aqui, inferimos a impossibilidade de diferenciar ambos os grupos pelas noções de *simplicidade* versus *complexidade*, pois dependeria, aqui, dos grupos sociais nos quais os *gêneros* instituem relações interpessoais. Assim, retomando essas noções, um *gênero* pode ser considerado *complexo* em determinado grupo social, mas extremamente *simples* em outro, pois cada grupo compartilha significados próprios (KRAMSCH, 2008 [1998]). Os *gêneros*, aqui, não são tomados como autônomos por si, pois compartilhamos com Kramsch (2008 [1998]) a compreensão de que a *linguagem* referencia uma realidade cultural (experiência dos indivíduos), por isso a *cultura* impõe aos usuários da língua normas de interação e interpretação:

The screws that language and culture impose on nature correspond to various forms of **socialization** or **acculturation**. [...]. The use of written language is also shaped and socialized through culture. Not only what it is proper to write to whom in what circumstances, but also which text genres are appropriate (the application form, the business letter, the political pamphlet), because they are sanctioned by cultural conventions. (KRAMSCH, 2008 [1998], p. 5-6, grifos da autora).

Os usos da *língua*, assim, são situados no tempo e no espaço, instituindo relações interpessoais entre *sujeitos* sócio-historicamente situados, que são ou não parte de um mesmo grupo cultural. E esses discursos concretizados vêm carregados de *vozes*, também historicizadas. Nessa perspectiva, sugerimos uma diferenciação entre *gêneros primários* e *secundários* a partir das *vozes historicizadas* que compõem tais *gêneros*. Assim, um *gênero primário*, a exemplo do *bilhete*, não apresentaria uma heterogeneidade axiológica representativa como o *romance*, exemplo de *gênero secundário* – lembremo-nos da unidade arquitetônica do mundo da visão estética proposta por Bakhtin (2010 [1920/24]) – o que nos remete, em última instância, ao conceito bakhtiniano de *ideologia*.

Apontamos anteriormente que, para o autor (2010 [1975]), as *ideologias* podem ser compreendidas como instâncias dialógicas e semióticas que se constituem e funcionam em confluência entre o discurso interior e o exterior, e cuja materialidade discursiva é perpassada por diversos índices sociais de valoração, que não apenas legitimam seu caráter axiológico, mas também, em adição, determinam seu sentido. Rodrigues (2005) defende que a unidade de fundamento da diferenciação

entre ambos os *gêneros* é histórica, assentada na concepção socioideológica da *linguagem*, e o critério de agrupamento seria a diferenciação que o Círculo estabelece entre as *ideologias do cotidiano* e as *ideologias estabilizadas e formalizadas*. Se as *esferas da atividade humana* são perpassadas por essas *ideologias*, os *gêneros*, portanto, nascem da inter-relação entre *esfera*, interação, tipificação, *enunciado* e *ideologias*, como resultado da complexificação de determinada *esfera*: os *gêneros primários* se constituem, assim, na comunicação discursiva imediata, no âmbito das *ideologias do cotidiano*, enquanto os *secundários* surgem nas condições da comunicação cultural mais ‘complexas’, no âmbito das *ideologias formalizadas e especializadas* (RODRIGUES, 2005).

Assim, entendemos possível compreender que a diferença entre *primários* e *secundários* estaria nas *vozes sociais* que se interpenetram, neles se historiciam. Desse modo, a leitura de textos em um *gênero secundário* implicaria uma ação intelectual que se realiza na interação entre *sujeitos* com objetos culturais tidos como *complexos*, tal qual defende Britto (2012), por se inserirem em campos de referência organizados por sistemas distintos daqueles que se conhecem nas práticas cotidianas; abarcam diversidade de *vozes sociais* advindas de diversas *esferas da atividade humana*, perpassados por *ideologias* institucionalizadas. Conforme exemplifica o autor:

A leitura de um livro de literatura clássica – pelo menos aquela que supera o imediatismo factual do enredo – demanda razoável vivência com a Estética, a História, a Sociologia, a Filosofia e a Psicologia. O mesmo ocorre quando da leitura de um livro de sociologia política, de física moderna, de psicanálise. Essa vivência permite que, no ato de ler, o leitor faça a sua leitura, não como simples transposição ou ajuste do conteúdo do que lê a seu quadro de referências, mas como realização de articulações inusitadas e verossímeis. (BRITTO, 2012, p. 42).

As contribuições desses conceitos bakhtinianos para a educação, sobretudo para o *ensino* e a *aprendizagem* de Língua Portuguesa, serão discutidas na última seção deste capítulo. Por ora, apresentemos o último campo teórico evocado para nosso simpósio, os estudos do *letramento*.

1.3.3 Desdobramentos conceituais relevantes dos estudos do *letramento*³³ na educação em Língua Portuguesa: o *encontro* constituído por *eventos de letramento* ancorados em *práticas de letramento*

Cientes das especificidades distintivas entre os dois fundamentos teóricos discutidos anteriormente – ideário vigotskiano e arquitetônica bakhtiniana – e os estudos do *letramento* –, dado o que entendemos ser uma inserção daqueles na dita Modernidade e a aproximação da abordagem do *letramento* a olhares pós-modernistas e nomeações afins – conforme anunciado no início deste capítulo –, trazemos alguns desses estudos para discutirmos acerca da cultura escrita, uma vez que a concepção de *sujeito* aqui apresentada tem, ainda, imbricamentos com o conceito de *cultura* que emana dos fundamentos registrados nas seções anteriores; assim, trabalhar com o conceito de *sujeito* com foco na relação com o *outro* – a partir dos *encontros* – implica desdobramentos histórico-sociais. Partindo de uma gama diversificada de estudos acerca do tema *letramento* – que, sob certos aspectos, entendemos não raro dissonantes – aproximamo-nos da vertente encabeçada, no Brasil, por Ângela Kleiman, a partir de uma perspectiva mais ‘antropológica’ que também nos aproxima de outros autores como Brian Street, David Barton e Shirley Brice Heath, e seus conceitos de interesse para este estudo: *modelos de letramento* (STREET, 1984); *práticas de letramento* (STREET, 1988) e *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982] – tomados na relação ecológica proposta por Barton (2007 [1994]) –; *letramentos dominantes e vernaculares*.

Iniciaremos resgatando reflexões acerca das relações entre *disponibilidade* e *acessibilidade* dos/aos bens culturais que implicam a modalidade escrita da língua (KALMAN (2003): noção de *acesso* tomada, aqui, como parte do processo de *apropriação* da escrita, que se dá, por sua vez, na/pela interação entre indivíduos. Conforme aponta Geraldi (2010b)³⁴, a sociedade foi construída a partir de uma estrutura de

³³ Estamos cientes também de que ambos os conceitos tratados nesta seção – *gêneros do discurso* e *letramento* – não são conceitos que, na origem, focalizam a escolarização, o que, em nosso entendimento, não os exime da vulgarização das teorias científicas que têm lugar em materiais paradidáticos e afins, os quais, geralmente, acabam por apresentar tangenciamentos, ou mesmo corruptelas, dos conceitos.

³⁴ Evocamos, neste parágrafo e em outros desta seção, o pensamento de João Wanderley Geraldi e de Luiz Percival Leme Britto, assinalando a ciência de que nenhum dos dois se inscreve nos estudos do *letramento*, sendo, ao contrário, críticos em relação ao conceito (GERALDI, [s.d]; BRITTO, 2012). A evocação aqui leva em conta essa salvaguarda e tem como lastro o já insistentemente mencionado *simpósio conceitual*.

exclusão, na qual o exercício do poder reservou o *acesso* da escrita a uma minoria estrita, o que permitiu a seleção, a distribuição e o controle do discurso escrito. A escrita, assim, é concebida como instrumento de poder, de dominação, cujo ensino visa à manutenção dos valores ideológicos hegemônicos (BRITTO, 2012), fixando a ordem e o limite dos sentidos (GERALDI, 2010b) e silenciando outros modos de dizer e dizeres outros (GERALDI, 2010a).

Nessa discussão, os conceitos de *modelo autônomo* e *modelo ideológico de letramento* tornam-se nodais (STREET, 1984), pois uma das consequências do primeiro *modelo* é a relação isomórfica que se estabelece comumente entre *letramento*, escolarização e hierarquização socioeconômica, tanto no nível individual quanto no nível social: acreditar-se-ia, assim, que a escrita seria uma tecnologia que, ao ser adquirida, traria inclusão e mobilidade social ao indivíduo, bem como o desenvolvimento socioeconômico de um país. Esse discurso naturalizado favorece o apagamento das relações de poder ao mesmo tempo em que propaga uma ideia de ‘culpabilização’ do sujeito que não se apropria de tal tecnologia (TINOCO, 2008). Tal modelo, em nosso entendimento, toma o *sujeito cognoscente* na relação com a escrita a partir de uma base subjetivista, desconsiderando que essa relação se dá na história e na *cultura* (STREET, 1984) – evocamos o conceito de *encontro* a partir de Ponzio (2012), aqui ressignificado –, entendemos que a *apropriação* da *cultura* se dá na relação entre *sujeitos*, no âmbito dos grupos culturais, mas sem perder de vista o *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]). Essa relação é considerada pelo segundo *modelo de letramento*, o *ideológico*, a partir do qual não há hierarquias e níveis nessa relação *sujeito-objeto-outro*, pois se dá num “equilíbrio ecológico” nos usos da escrita – metáfora da *ecologia* (BARTON, 2007 [1994]).

Assim, segundo Barton (2007 [1994]) e Barton e Hamilton (2004), com base em Street (1984), os estudos do *letramento* voltam-se para a *ecologia* dos usos da escrita, o que remete aos conceitos de *práticas de letramento* – vivências, valorações, experiências com a escrita que caracterizam a historicidade humana (STREET, 1988) – e *eventos de letramento* – situações em que a escrita tem papel nas interações humanas (HEATH, 2001 [1982]) –, já amplamente discutidos em pesquisas da área. Ambos os conceitos são de fundamental importância para estudos ocupados com os usos sociais da escrita. A análise dos *eventos* favorece abordagens dessa natureza, haja vista sua condição “fotografável”, ou seja, passível de observação empírica, tal qual defende Hamilton (2000). Já as *práticas* são depreensíveis, não visíveis. Vale marcar nosso entendimento acerca do que são realmente *eventos de letramento*, e como

demarcar seus limites de início e fim: para nós, é *evento* quando há escrita, esteja presente ou seja apenas ‘inferível’ – por exemplo, uma palestra oral que se baseia em *artefato* escrito –; e seus limites são demarcados por esse mesmo *artefato*, um dos elementos depreensíveis em um *evento*, apontados por Hamilton (2000) – muda o *artefato* ou o conjunto de *artefatos* articulados, muda o *evento*. Importa resgatar, aqui, o quadro de Hamilton (2000) que apresenta os elementos constituintes dos *eventos*, bem como aqueles constituintes das *práticas* – os primeiros, observáveis empiricamente; os segundos, passíveis de depreensão a partir da análise dos *eventos*:

Quadro 1 – Elementos constitutivos das *práticas* e dos *eventos de letramento*

Elements visible within literacy events (These way be captured in photographs)	Non-visible constituents of literacy practices (These way only be inferred from photographs)
Participants: the people who can be seen to be interacting with the written texts.	The hidden participants – other people, or groups of people involved in the social relationships or producing, interpreting, circulating and otherwise regulating written texts.
Settings: the immediate physical circumstances in which the interaction takes place.	The domain of practice within which the events takes place and takes its sense and social purpose.
Artefacts: the material tools and accessories that are involved in the interaction (including the texts).	All the other resources brought to the literacy practice including non-material values, understandings, ways of thinking, feeling, skills and knowledge.
Activities: the actions performed by participants in the literacy event.	Structured routines and pathways that facilitate or regulate actions; rules of appropriacy and eligibility – who does/doesn't, can/can't engage in particular activities.

Fonte: Hamilton (2000, p. 17)

No próximo capítulo, propomos ressignificação desse olhar de Hamilton (2000), reeditando, aqui, compreensões que veiculamos preliminarmente em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015),

e que serviu de abordagem metodológico-procedimental para esta pesquisa.

Uma observação mais atenta desses dois conceitos – *práticas* e *eventos de letramento* – potencialmente traz consigo contribuições para o estudo dos processos de interação mediados pela escrita, conforme apontam Barton e Hamilton (2004), pois suscita regulações sociais dos textos, sinalizando para funções e usos que os indivíduos atribuem a essa modalidade da língua. Teorizações desses autores, fundadas, reiteramos, em discussão seminal de Street (1984), têm contribuído para transcender uma concepção de *letramento* como atributo individual, tomando-o como resultado de uma relação complexa – *ecológica* (BARTON, 2007 [1994]) – entre *práticas* e *eventos*, uma relação de imbricamento na qual as *práticas* servem de ‘base’ para os *eventos* – metáfora do *iceberg*³⁵ (HAMILTON, 2000): “Se trata de un acercamiento ecológico donde la literacidad se integra a su contexto. [...] Debido a que la literacidad se sitúa socialmente, es necesario dedicar espacio a una descripción tanto de tipo histórico como de carácter contemporáneo [...]” (BARTON; HAMILTON, 2004). Dessa maneira, Barton (2007) aponta para as dimensões social, psicológica e histórica do *letramento*, numa interface possível, em nosso entendimento, com o ideário vigotskiano, que também trata dessas três dimensões, conforme registrado anteriormente. Assim como o ideário vigotskiano, a metáfora da *ecologia* também trata do movimento dialético entre o universo social e o plano psicológico, considerando, como ponto de partida, a interação entre indivíduos e seus ambientes:

When applied to humans, [the ecological metaphor] is the interrelationship of an area of human activity and its environment. It is concerned with how the activity – literacy in this case – is part of the environment and at the same time influences and is influenced by the environment. An ecological approach takes as its starting point this interaction between individuals and their environments. (BARTON, 2007, p. 29).

As relações entre esses conceitos trazem consigo problematizações para o campo da educação de interesse deste estudo. Isso se aplica a

³⁵ Conhecida metáfora dessa autora sugere serem os *eventos de letramento* o topo do *iceberg* – portanto, visíveis –; já as *práticas de letramento* seriam a base do *iceberg* – portanto, não visíveis, mas depreensíveis a partir da observação do tipo. O topo, por sua vez, só se sustenta a partir da configuração da base (HAMILTON, 2000).

discussões de base epistemológica, tanto acerca do papel da escola (SAVIANI, 2012 [1983]), neste caso no que diz respeito à *apropriação* da escrita, quanto no que tange à importância de, em discussões sobre *letramento*, não descuidar das complexas relações entre escrita e *conhecimento*, como adverte Britto (2012), sob o risco de assumir os estudos do *letramento* no âmbito de um pragmatismo estreito, funcionalista na origem. Entendemos que o convite desses autores – David Barton e Brian Street – a atentarmos para os fazeres da escrita cotidianos seria uma tentativa de “curvatura da vara” – tal qual a toma sob outra perspectiva Saviani (2012 [1983] –, que estava, anteriormente, vergada para o ‘mundo das letras’, na alta erudição. Essa proposta enfatiza a natureza *situada* das práticas sociais de leitura e escrita e desmistifica a possível existência de um conjunto de atividades que poderiam caracterizar o *letramento* tomado na abstração. Por outro lado, admitimos esse risco eminente, apontado por Britto (2012), de a escola cair num relativismo e nesse pragmatismo estreito³⁶, em que não haveria conteúdos a ensinar – o que remete ao ‘lema’ do *aprender a aprender* (DUARTE, 2011 [2000]) –, já que tudo seria ‘válido’; podendo resultar na ‘insularização’ do *sujeito* nas interpretações que já tem acerca do mundo natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]); nesse caso, no que respeita à mediação da modalidade escrita.

Aplica-se, ainda, em nossa compreensão, a discussões de base empírico-analítica, a exemplo da busca por inteligibilidades sobre a natureza das vivências dos alunos nos processos de *apropriação* da modalidade escrita da *língua* em suas diferentes manifestações em textos dos mais variados *gêneros do discurso*: quando um aluno, por exemplo, não assume de fato sua condição de *interactante* em um determinado *evento de letramento*, isso não pode ser reduzido a sinônimo de ‘incapacidade’ cognitiva individual, tal qual o *modelo autônomo de letramento* tende a suscitar (STREET, 1984), demandando uma análise mais cuidada com base nas *práticas de letramento* desse aluno que podem – considerando a metáfora do *iceberg* de Hamilton (2000) – não oferecer ‘suporte’ para que tal condição de *interactante* se efetive. Foi o que concluímos em Irigoite (2011): muitos dos *gêneros do discurso* que compõem a *aula de Português* – a exemplo da *crônica* – correspondem a propostas de *eventos de letramento* para os quais as *práticas de*

³⁶ Em nosso entendimento, esse é um risco substancialmente imputável à forma como o chamado Grupo da Nova Londres concebe *letramento*, bases das quais nos distinguimos aqui, como já pontuamos no início desta tese.

letramento dos alunos não oferecem suporte – a valoração atribuída a esses *eventos* e às vivências que o tornam familiar ou não.

Assim, é nossa vontade evocar os estudos do *letramento* para o *simpósio* de que temos tratado aqui sob a ótica da compreensão de que os usos da escrita não são finalísticos em si mesmos, mas se efetivam em nome do *dialogismo*, das muitas *vozes* que interagem, sobrepõem-se, intersectam-se, anulam-se e se acrescentam – *encontram-se*, enfim – nos diferentes *gêneros do discurso* em que a *língua* se materializa na escrita e em que essa mesma escrita atua, quer a serviço de relações interpessoais prosaicas do dia a dia, quer como extensão da memória humana, veiculando o *conhecimento* historicizado pela humanidade. Trata-se, pois, de discutir processos de *apropriação* da *cultura* escrita sob um ponto de vista *ecológico* que contemple a harmonização dos nichos sociais tais quais se estabelecem independentemente da escola, mas também contemple a produção de *movências* (GERALDI, 2010a) nos *ecossistemas*, exigindo *apropriações*, por parte dos *sujeitos*, de *conhecimento/cultura/conceitos científicos*, não raro muito distintos de suas representações de mundo – o caso de Irigoite (2011) –, de modo a fazê-los se moverem em um *continuum* na condição de *insider* versus *outsider* (KRAMSCH, 2008 [1998]) nas diferentes *esferas da atividade humana* em que a escrita estabelece relações interpessoais.

Nessa perspectiva, visamos trabalhar também na tensão dialética entre os chamados *letramentos dominantes* versus *letramentos vernaculares*, *universo global* versus *universo local*. É dito nos estudos do *letramento* ser papel da escola ensinar *letramentos globais* e *dominantes* a partir dos *locais* e *vernaculares*. Em nosso entendimento, não se trata apenas de duas dicotomias, pois não tomamos o *global* como sinônimo de *dominante*, nem o *local* como sinônimo de *vernacular*, porque nos parece haver desdobramentos no interior dessas mesmas relações a demandar novas reflexões. Assim, compartilhamos com Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013) a proposta de conceber o *universo global* no âmbito da dimensão *ontogenética – humanização* do homem (VYGOTSKI, 2000 [1931]), condição respectiva a todos os seres humanos indistintamente. Tomado, assim, na abstração *ontogenética*, o *global* seria o que é ‘potencial’ na raça humana, (ainda) sem atribuição *axiológica*, sem oposição de *vozes*. Teríamos nesse escopo *global* aqueles usos da escrita por meio dos quais o homem – como espécie humanizada na tensão entre natureza e *cultura* – age racionalmente com/sobre/no mundo e/ou próprio ser humano – ciência, tecnologia, arte, espiritualidade, filosofia, entre outros exemplos.

Tratando-se de uma abstração, o que era ‘potencial’ no universo *global* se realiza no *local* – usos da escrita situados, por *sujeitos* singulares. Atravessando o universo *local*, teríamos os chamados *letramentos dominantes*, quando os usos da escrita historicizam as ciências, as artes, as religiões, a filosofia etc. em representações com aposição de *vozes* que ‘homologam’ tais usos vinculados com a *ideologia oficial* (BAKHTIN, 2012 [1927]) e em *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2010, [1952/53]); bem como os *letramentos vernaculares*, também historicizações carregadas de *vozes* apenas locais, relacionadas com a *ideologia não oficial*. Esses usos considerados/homologados como *dominantes*, assim, ganhariam o *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1975]), pois ‘conversam’ com o passado e o futuro – *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) –, bem como o *grande espaço*. Assim, o termo *local* abarca tanto *letramentos dominantes* quanto *vernaculares*, pois são localizados no tempo e no espaço. Ambos os movimentos – usos *globais* da escrita materializando-se em usos *locais*, quer sejam *dominantes* ou *vernaculares* – se dão em *dialogia*, por isso as autoras tentam representá-los com os seguintes diagramas:

Diagrama 2 – Relações entre universos ‘global’ e ‘local’.

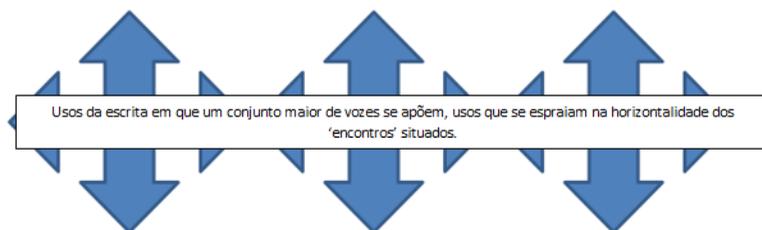
Linha contínua da horizontalidade – usos da escrita imbricados à ontogênese humana



Materializações contíguas da horizontalidade em contextos socioculturais distintos

Fonte: Cerutti-Rizzatti; Almeida (2013, p. 55).

Diagrama 3 – Os ‘letramentos dominantes’ constituindo-se na horizontalidade dos ‘universos locais’.



Fonte: Cerutti-Rizzatti; Almeida (2013, p. 58).

Se os usos da escrita referenciados como *dominantes* são aqueles homologados e, que por isso, espraiam-se no *grande tempo* e no *grande espaço*, quem seriam essas *vozes* responsáveis por tais homologações? Buscamos no ‘marxismo cultural’ de A. Gramsci uma possível resposta para essa questão. A partir dos dois tipos de intelectuais apresentados pelo autor (1979 [193-])³⁷ – os chamados *tradicionais*, que seriam os que “se consideram autônomos”, que não agem por ninguém; e os *orgânicos*, que agem dentro de instituições –, acreditamos que são esses *intelectuais orgânicos* as *vozes sociais* que homologam os *gêneros secundários*, tanto quanto os *letramentos dominantes*, que ganham o *grande tempo*. Estas seriam as funções desses intelectuais apontados pelo autor:

Os intelectuais são os “comissários” do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso “espontâneo” dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce “historicamente” do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura “legalmente” a disciplina dos grupos que não “consentem”, nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo. (GRAMSCI, 1979 [193-], p. 11).

A partir desses apontamentos, o autor acredita ser papel da escola facultar uma *visão cosmopolita* – *cosmovisão* – nos alunos, o que permitiria uma revolução cultural: Gramsci (1979 [193-]) defende uma revolução social pela *cultura*, com a criação da *cosmovisão* na classe trabalhadora, até resultar na modificação/transformação das classes sociais – isso a partir dos *intelectuais orgânicos*. Essa proposta, em nosso entendimento, ‘verga a vara’ novamente para o *ensino*, na defesa de que há um conteúdo a ser ensinado.

Gramsci (1979 [193-]) defende esse objetivo da *cosmovisão* a partir da construção do que ele denomina de *escola unitária*, baseada na

³⁷ Optamos por marcar apenas a década do ano de origem da publicação referenciada em razão de controvérsias acerca da precisão dessas datas.

práxis – relações dialéticas entre teoria e prática. Compreendemos que essa *cosmovisão* dar-se-ia em processos de *aprendizagem* que movem o *desenvolvimento*, o que tem lugar nas relações *intersubjetivas* no sentido que Wertsch (1985) dá ao termo, consideradas tensões que Smolka (2000) acrescenta ao olhar do autor americano, o que implica uma organização intencional para desenvolvimento do *sujeito*, tal qual vimos no ideário vigotskiano e considerada a perspectiva *histórico-crítica* (SAVIANI, 2012 [1983]) que denega uma educação tradicional segregadora, tanto quanto denega um escolanovismo destituído do ato de ensinar.

Se os *encontros* que vimos tratando neste estudo – entre a *outra palavra* e a *palavra outra*, mediados pelos *signos* –, acontecem envoltos pela *ideologia*, as tensões entre *conceitos cotidianos* versus *científicos* (ideário vigotskiano), *ideologias do cotidiano* versus *oficiais* (Círculo de Bakhtin), e, trazendo Gramsci (1979 [193-]), *senso comum* versus *filosofia crítica*, que emergem desses *encontros*, implicam questões de poder, as quais Gramsci (1979 [193-]) relaciona com os *intelectuais orgânicos* na sua defesa por uma *escola unitária* baseada na práxis; assim, teríamos condições de facultar aos sujeitos a *cosmovisão*, com *apropriação* da chamada *alta cultura* – o que consideramos como *letramentos dominantes* –, ou seja, aquilo que ganha o *grande tempo*, é historicizado a partir de abordagens da Ciência, da Filosofia, das Artes, da Ética, da Política; o que resulta, enfim, em **conteúdos** a serem ensinados – o que foi objetivado como *cultura* pelo *humano genérico* (HELLER, 2014 [1970]) –, com vistas à emancipação social – perspectiva marxista vigotskiana, o que nos leva a Saviani (2012 [1983], p. 55): “[...] o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas.”. Vale frisar que não se trata, aqui, de uma defesa em prol do retorno à chamada *pedagogia tradicional*, pois a proposta de Gramsci (1979 [193-]) é unir prática e teoria, o que nos leva novamente a Saviani (2012 [1983]) na apresentação da chamada *pedagogia histórico-crítica*, uma proposta de ‘equilíbrio da vara’ entre o ensino tradicional e o foco somente na *aprendizagem*: parte-se da prática social para o *ensino* e a *aprendizagem* – conteúdos –, para, no fim do processo, retornar à prática social – convergência com as relações dialéticas propostas pelo ideário vigotskiano entre *conceitos cotidianos* e *científicos*, entre experiência e ciência e, ainda, para retomar o Círculo de Bakhtin, as relações entre *istina* e *pravda*. Fica o risco dessas nossas proposições, tanto quanto dessa nossa interpenetração do pensamento desses autores.

1.4 IMPLICAÇÕES DO *SIMPÓSIO* PARA COMPREENDER O *ENCONTRO AULA*

Partindo das discussões teóricas empreendidas neste capítulo, importa, nesta última seção, apontar possíveis implicações que incidiriam na *aula de Português* tomada como o *encontro* apresentado aqui. Tais implicações guiaram nossas formulações da questão de pesquisa, que será reapresentada no capítulo a seguir e cujos dados gerados para responder a ela serão objetos de análise no capítulo subsequente. Por ora, reiteramos nossa concepção da *aula de Português – encontro* entre *sujeitos* singulares e historicizados, mediado pela *linguagem* – e as condições para seu efetivo *acontecimento*: que haja *ensino* e *aprendizagem* nesse *encontro*, quando um interlocutor incide na *ZDI* do *outro*, gerando movências intrapsíquicas, em um processo de “aprender o novo”, ou, nas palavras de Ponzio (2010a), com base em Bakhtin (2010 [1920/24]), “dar um passo”. Trata-se do imbricamento entre cultura escrita com foco na escolarização, dada nossa disposição de estudar os processos de escolarização como *encontros* de distintas vivências com a escrita, de ancoragens mais convergentes ou menos convergentes entre si (IVANIC, 1998; LILLIS, 2001), do que decorre um enquadre mais para Babel ou mais para Pentecostes (PONZIO, 2010b), mas sempre na tensão entre ambos.

Assim, em se tratando dos processos de escolarização, nos quais a cultura escrita tem espaço especialmente importante – dada a condição da escola de principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995]), sobretudo nos entornos de *vulnerabilidade social* que são de nosso mais flagrante interesse no Núcleo de pesquisas de que fazemos parte, tanto quanto dado seu compromisso em facultar uma *cosmovisão* aos *sujeitos* (com base em GRAMSCI, 1979 [193-]) e, ainda, dada nossa compreensão de que a escola é lugar de *ensino* (DUARTE, 2011 [2000]), mas não para replicar meramente o que os *sujeitos* já sabem em suas vivências cotidianas (BRITTO, 2012) –, a constituição dos alunos como *sujeitos* históricos confere-lhes especificidades em se tratando das representações de mundo acerca dos usos da modalidade escrita da língua. Desse modo, “A linguagem, enquanto processo de constituição da subjetividade, marca as trajetórias individuais de sujeitos que se fazem sociais também pela língua que compartilham.” (GERALDI, 2010b, p. 123). Além disso, focalizar a *linguagem* a partir do processo interativo implica mudanças significativas no processo educacional, exigindo, conforme aponta Geraldi (2010a, p. 35, grifo do autor):

[...] instaurar este [processo interativo] sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade que o específico do momento implica. Trata-se de erigir a *disponibilidade estrutural para mudança* em inspiração, ao contrário de tomar a estrutura como objeto a ser apreendido e fixado.

Se evocarmos o conceito de *ecologia* com que Barton (2007 [1994]) lida com o fenômeno³⁸ do *letramento*, já mencionado anteriormente, entenderemos que os alunos chegam à escola trazendo consigo, para o *encontro* com o interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 2008 [1968]), nos processos de *ensino* (DUARTE, 2011 [2000]), suas *práticas de letramento* (STREET, 1988), as quais lhes facultam a condição de efetivo – *inserção em* – ou de mera presença física – *mobilidade em / circulação por* – nos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) que têm lugar nessas *esferas* de escolarização, considerando-se a relação de sustentabilidade que ambos os conceitos – *práticas e eventos* – mantêm entre si (HAMILTON, 2000).

Essa reflexão nos leva novamente para as discussões de *subjetividade* na relação com a *alteridade/outridade*. Considerações de Kramsch (2008 [1998]) sobre as condições de *insider* versus *outsider*, já mencionadas anteriormente, em nossa compreensão, são de efetivo interesse em se tratando dos processos de escolarização, a nosso ver incumbidos não apenas de ampliar a *mobilidade/circulação* dos *sujeitos* nas diferentes *esferas da atividade humana*, mas também, sobretudo, de contribuir para sua efetiva *inserção* nessas mesmas *esferas*. Problematicamos, pois, os conceitos de *mobilidade/circulação*, porque entendendo que, para ambos, não é requerida do *sujeito* efetivamente a condição de *insider* ou de aproximação dessa condição. *Mover-se em e circular por* determinada *esfera* pode não significar compartilhamentos efetivos de vivências, de valores, de historicidades. Não raro, alunos *circulam e se movem* pela *esfera escolar*, mas não se reconhecem e/ou não são reconhecidos como membros efetivos dela e não parecem provar de um movimento de mudanças de pontos de fixidez em suas ancoragens – movimento de que estaria incumbida a escola –, rumo a um processo gradual de *inserção efetiva* – foi o que inferimos das vivências na escola

³⁸ Quando nos referimos a *letramento* como *fenômeno*, o fazemos referenciando *aquilo que se dá a conhecer a cognição humana*, compreendendo, tal qual Barton (2007 [1994]) e Vigotski (2008 [1968]), a impossibilidade de dissociar dimensões cognitivas, sociais, culturais, históricas e biológicas das vivências humanas.

em estudo em Irigoite (2011). Eis os inúmeros casos de evasão, de ‘insucesso’, de não pertencimento, muitas vezes escamoteados proposadamente em nome de posturas tecnoburocráticas que se alimentam de indicadores oficiais massivos de escolarização em nível nacional.

Nossa proposta de olhar os *sujeitos* singulares na escola opõe-se à concepção que os trata como *indivíduos intercambiáveis*, como exemplares de categorias macrossociológicas – como exemplo, a clássica categorização ‘aluno de determinada série’ –, concepção que, em nosso entendimento, adviria das discussões sobre *identidade* – questões ditas pós-modernas sobre gênero, etnia etc. (PONZIO, 2014). Esse outro olhar à *individualidade* dos sujeitos implicaria a já mencionada *alteridade relativa* (PONZIO, 2010b) – na qual os *interactantes* podem ser substituídos, porque se trata de *indivíduos* –, que difere da *alteridade absoluta* que vimos tratando no *encontro*, no *não-álibi para existir* – na qual não pode haver substituição de nenhum dos *interactantes* porque sua singularidade é o que importa e não sua condição de ‘exemplar de grupo’. Em nosso entendimento, a escola teria o desafio de educar-se para olhar essa singularidade, o que exigiria o exercício da *alteridade absoluta* – presente, sobretudo, nas relações afetivas. Nossa proposta de conceber a *aula* como *encontro* ‘abre um convite’ para ‘se caminhar’ rumo a essa *alteridade absoluta*, na *diferença não-indiferente* de que trata Ponzio (2010b); aqui, o desafio de, como educadores, nos desvestirmos de nossos *álibis*, tal qual em Bakhtin (2010 [1920/24]).

Entendemos que a escola encontra-se – e sempre se encontrou – no campo da *funcionalidade*, conforme aponta Ponzio (2014): com *indivíduos intercambiáveis*, *diferença indiferente*, *alteridade relativa*, *álibi limitado* – metáfora do “escafandro” –, ações replicáveis. Enfim, trata-se da síntese aquietadora que estabelece Pentecostes, em que todos são vistos como ‘iguais’, por isso intercambiáveis, separados por identidades macrossociológicas – por gênero, faixa-etária, série. O convite que nos leva às teorizações discutidas neste capítulo é tentar, o mais efetivamente possível, aproximar a escola ao campo que o autor define – em diálogo com “Para uma filosofia do ato” (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) – da *infuncionalidade*, universo em que há ausência de interesses, de utilidades, de propósitos definidos. Aqui, estaríamos tratando do *sujeito* tomado nesta tese, *sujeitos* singulares, da *diferença não indiferente*, com *alteridade absoluta*, *não álibi para existir*, considerando o caráter evêntico do *ato responsável*; enfim, na coexistência de diferenças da Babel. Aproximar a escola de uma abordagem *infuncional* implica, em nosso entendimento, usos da escrita

em que a palavra não se rende à lógica do mercado global – um exemplo seria o campo literário, em que o autor geralmente ‘escreve para/por nada’, ‘abre-se sem limites para a palavra do outro’, exemplificadas por Ponzio (2014). Essas seriam as condições para a *aula de Português* acontecer como o *encontro* de que vimos tratando até aqui. Mais um desafio que entendemos ter a escola como instituição, o direito à *infuncionalidade*, uma vez que a vida não é vida sem esse direito (PONZIO, 2014). Trata-se aqui, porém, de uma proposta de tomar tais abordagens da *funcionalidade* e da *infuncionalidade* na escola, assim como entre o papel de *insider* versus *outsider*, não de forma dicotômica, mas na gradação de um *continuum*, em que se traduza a já mencionada tensão entre, de um lado, a quietude das uniformidades metaforizadas em Pentecostes e, de outro, as idiossincrasias das singularidades metaforizadas em Babel (com base em PONZIO, 2010b).

Eis a proposta implicada na concepção de *aula* como *encontro* empreendida aqui: com direito ao *infuncional*, que considera as diferenças e trata os *sujeitos* como singulares, únicos, no *não-álibi no existir*, numa *alteridade absoluta* – não podem ser substituídos (PONZIO, 2013a; 2014). Uma proposta que, reiteramos, também toma os *sujeitos* na tensão entre o universo *social* e o plano da *subjetividade*, conforme apontado anteriormente – *sujeito* singular, mas que possui uma inscrição na história e na *cultura*. Trata-se da tensão entre os chamados *mundo da cultura* e *mundo da vida*, na qual, reiteramos, somente o *ato responsável*, o evento singular do existir, pode constituir a ligação entre os dois mundos: “O ato da atividade de cada um, da experiência que cada um vive, olha, como um Jano bifronte, em duas direções opostas: para uma unidade objetiva de um domínio da *cultura* e para a singularidade irrepetível da vida que se vive [...]” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 43). É somente pelo *ato responsável* que alcançamos a união desses dois mundos, quando o que é do *genérico humano* (HELLER, 2014 [1970]) é assinado pelo singular.

Em cada *encontro*, quando a *aula acontece*, o *sujeito* criaria movências, conforme visto – não muito além da sua *ZDI*, reiteramos. É assim que ocorre, em nosso entendimento, a *aprendizagem*, vista como *apropriação da cultura*, e não *construção*, porque advém/implica *signos* já criados socialmente: a partir dos processos de *objetificação* do mundo, vistos anteriormente, o *sujeito* ‘internaliza’ o *objeto de mundo*, transformando-o em *objeto de conhecimento*, sempre através das relações intersíquicas. Nessa perspectiva, o processo de *apropriação* implica dimensões de representação/afiguração³⁹/refração, pois se dá sempre na

³⁹ Alusão à *raffigurazione* de que se vale L. Ponzio (2002).

‘relação’, nos *encontros* de que estamos tratando aqui, nas relações *intersubjetivas* mencionadas por Wertsch (1985). Nas palavras de Smolka (2000, p. 37):

[...] a apropriação não é tanto uma questão de posse, de propriedade, ou mesmo de domínio, individualmente alcançados, mas é essencialmente uma questão de pertencer e participar nas práticas sociais. Nessas práticas, o sujeito – ele próprio um signo, interpretado e interpretante em relação ao outro – não existe antes ou independente do outro, do signo, mas se faz, se constitui nas relações significativas.

Eis um importante papel da escola, em nossa concepção, já mencionado: facultar *apropriações* do que foi *objetivado* como *cultura* pelo *humano genérico* (HELLER, 2014 [1970]). Assim, nessa perspectiva, há *objetos culturais* a se ensinar. Esse processo de *apropriação* da *cultura* geraria modificações radicais nas estruturas e funções psíquicas, conforme visto anteriormente.

Quais seriam, portanto, as condições necessárias para que a *aula de Português* realmente *aconteça* como *encontro*, para que realmente haja os processos de *ensino* e *aprendizagem*? Tendo presente nossas vivências em Irigoite (2011) e no propósito de aprofundar tais vivências por ocasião da tese, buscamos considerar, tanto quanto possível, outras relações *interpessoais* que se estabelecem fora dos ‘muros da escola’, conforme já mencionado. Partindo dessas discussões, apontamos nesta tese três ‘instâncias’ que incidiriam no *acontecimento aula de Português*, seja pelas relações diretamente implicadas na organização do *ensino*, ou pelas relações interpessoais do entorno imediato tanto da instituição escolar quanto dos alunos: a própria **escola**, no que se refere à organização institucional; a **família**, que remete ao conceito de *práticas de letramento*; e o que podemos considerar como **entorno** da escola, a comunidade na qual se insere, o que nos remete ao conceito de *efeito de território*. Iremos discutir cada uma dessas instâncias nesta última seção, recuperando sempre as teorizações advindas do *simpósio* proposto aqui.

1.4.1 O papel da escola no *encontro-aula*: implicações do *simpósio* no processo de ‘ensinar e aprender’

Sobre a primeira instância, no que diz respeito ao papel da escola no *acontecimento aula de Português*, reiteramos nossa defesa em prol de um *ensino* que faculte a *apropriação da cultura*, num processo de ‘ensinar e aprender o novo’. Na perspectiva dos estudos do *letramento*, tomados para além de qualquer circunscrição a um pragmatismo estreito (com base em BRITTO, 2012), tanto quanto tomados como contraposição à isomorfia com a erudição – nossa busca pelo ‘equilíbrio da vara’, conforme mencionado anteriormente –, essa proposta implica empreender uma ação educacional em que seja facultada ao aluno a *cosmovisão* de que trata Gramsci (1979 [193-]), a partir das vivências com a escrita.

Sabemos que a concepção de escola como sinônimo de progresso e modernidade tende a ser discurso naturalizado no senso comum. As instituições escolares detêm uma responsabilidade social por excelência na formação de leitores e produtores de textos em diferentes *gêneros do discurso* que materializam a cultura escrita nas sociedades grafocêntricas. Diante dessa perspectiva, portanto, a escola precisa ressignificar as *práticas de letramento* dos alunos, ampliando-as, ou seja, assumindo seu papel de principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995]). Para tanto, é preciso dirigir um olhar atento às tais *práticas* com vistas a promover o engajamento dos alunos e a familiarização com novos usos da escrita (PEDRALLI, 2011). Olhar com atenção refere-se, em nosso entendimento, à tentativa de conhecer as *práticas de letramento* que correspondem às vivências dos alunos, de modo a assumir uma sensibilidade à *palavramundo*, no sentido freiriano do termo (FREIRE⁴⁰, 2009 [1982]), concebendo a escola como espaço institucional para *apropriação da cultura*, realizando uma revisão substantiva de suas ações de ensino de modo a facultar ao aluno uma efetiva imersão nos desdobramentos da cultura escrita nas mais diferentes manifestações que assume nas variadas *esferas da atividade humana*. Nesse sentido, compartilhamos com Britto (2012, p. 128) sua concepção de *conhecimento*

⁴⁰ Estamos seguros de que referenciar Paulo Freire em uma discussão que remete a Dermeval Saviani, Newton Duarte e Luiz Percival Leme Britto – inscritos em uma perspectiva *histórico-crítica* – exige ressalvas: trata-se de uma remissão a Freire a qual não advoga em favor de prevalências no foco da *aprendizagem* em eventuais aproximações com o escolanovismo, mas que compartilha com o autor a importância da atenção aos conhecimentos que caracterizam os *sujeitos* em suas vivências anteriores ao *encontro* com o professor.

[...] 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.

Para tanto, não denegamos a importância de se conhecer o que os alunos já sabem (STREET, 2010), sobretudo conhecer as *práticas de letramento* que caracterizam o entorno sociocultural dos alunos. Essa proposta de um novo ‘caminho’ para a escola seguir, amplamente conhecida pela academia, seguramente não é tão simples quanto parece. **Como fazê-lo** é a grande questão desses estudos, tal qual aponta Street (2010, p. 50, grifos do autor): “Como começamos a construir com base nesses *eventos de práticas* locais para fazer material e currículo para desenvolver e aumentar as *práticas de letramento* das pessoas?”. Inúmeros obstáculos surgem nesse processo de integração entre o que é do âmbito do *dominante* e o que é do âmbito do *vernacular*, como quando as representações de mundo dos alunos são muito distintas das representações que tendem a ser predominantes na instituição escolar. Como agir nessas situações sem adotar posturas de complacência ou de falsa tolerância (CERUTTI-RIZZATTI; PEREIRA; PEDRALLI, 2013)? E ainda, como atuar pedagogicamente sem cair no pragmatismo estreito (BRITTO, 2012)?

Tendo presente que há formas diferentes de engajamento do *sujeito* nos processos educacionais, parece certo que a educação escolar pode ser tomada sob uma concepção mais ampla ou menos ampla no que respeita a perspectivas de futuro. O que importa, em nossa compreensão, é considerar que tais transformações parecem ser mais efetivas em determinados grupos sociais que em outros, implicando fatores socioeconômicos, linguísticos e de gênero antropológico, dentre tantos outros desdobramentos. Conforme apontado anteriormente, concluímos em Irigoite (2011) que muitos dos *gêneros do discurso* que compõem a *aula de Português* – a exemplo da *crônica* – correspondem a propostas de *eventos de letramento* para os quais as *práticas de letramento* dos

alunos não oferecem suporte – ou seja, a valoração atribuída a esses *eventos* e às vivências que o tornam familiar ou não.

Eis alguns dentre os tantos desdobramentos que possivelmente justifiquem por que certos procedimentos metodológicos não ‘funcionam’ igualmente para todos. Kalantzis e Cope (2006)⁴¹ alertam para um discurso dominante de que “as pessoas têm as mesmas chances”. A partir da crença de que o mundo é “inevitavelmente desigual”, a educação passa a ser uma das bases fundamentais para o argumento insólito de que a desigualdade não é injusta:

Through education everyone has opportunity, so the argument runs, to access material resources; the public realm in the form of participatory citizenship; and the symbolic realm of belonging. Education is one of everybody’s main chances. And if everyone does not end up enjoying the same outcomes, it’s not because they haven’t been given the chance. Deeply embedded in modern education is the assurance of equity – a promise that the game of opportunity is fair and that its rules are even-handed. In short, education is one of the most important parts of the argument that, although unequal, everybody has the same chance. (KALANTZIS; COPE, 2006).

Se a educação é uma questão de transformação, uma passagem de um estado de capacitação para outro, para alguns, isso tende a ser ‘mais fácil’ – depende exclusivamente de quem é o ‘*sujeito* alvo’ da educação. Resgatando as quatro formas arquetípicas da educação moderna mencionadas por Kalantzis e Cope (2006) – *exclusão*, *assimilação*, *multiculturalismo* e *pluralismo* –, compartilhamos com os autores a defesa em prol dessa última forma, por ser o que aceita o diferente sem ‘higienizá-lo’, oferecendo, assim, oportunidades para todos. Sob essa perspectiva, os autores defendem que não é preciso uniformidade para oportunidades equânimes. As oportunidades não são idênticas, mas se equivalem no que respeita ao acesso a recursos materiais, emprego, participação política e pertencimento. *Pluralismo* significa, assim, que as representações dominantes são em si transformadoras: ao invés de se constituírem por uma *cultura* singular e monolítica, estão abertas para

⁴¹ Reiteramos nosso compartilhamento apenas pontual com o olhar desses autores: convergimos com eles na defesa da equanimidade e na denegação da igualdade, mas divergimos deles no modo como têm proposto agir com a escrita em favor dessa mesma equanimidade.

negociação, experimentação e inter-relação como representações alternativas. *Aprendizagem*, assim, não implica abandono de representações e vivências anteriores, mas uma questão de repertório, dar acesso a novas vivências. Diferentemente desses autores, porém, queremos entender como estando implicado nesse processo o conceito de *cosmovisão* de Gramsci (1979 [193-]), o qual afasta quaisquer possibilidades de relativismo cultural. Desse modo, o respeito a essas diferenças e a defesa da equanimidade assentam-se, nesta tese, nas já insistentemente mencionadas relações entre o que é do âmbito do *sujeito singular* e o que é do âmbito do *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]).

Importa, pois, registrarmos que o termo – *pluralismo* – do qual os autores se valem não nos parece apropriado em razão da possível remissão isomórfica a tal relativismo cultural, objeto de crítica de Kramsch (2010). Compartilhamos com essa autora a defesa de uma relatividade semiótica, tal qual em Vigotski (2008 [1968]), porque o *pluralismo*, em nossa percepção, se tomado à luz de tal relativismo, gaseifica compreensões de toda ordem: tudo é possível, não há mais ancoragens, não há mais conteúdos a se ensinar. Reiteramos que nossa filiação a uma vertente *histórico-cultural* exige de nós a compreensão da historicização dos saberes, sempre passíveis de novos escrutínios e de ressignificação, mas com âncoras como pontos temporários de fixidez. Queremos entender os *sujeitos* – e, neste caso, alunos e professores – como historicizados, situados, datados, o que lhes confere, na origem, a condição de unicidade e de diferença, levando-nos à relatividade semiótica de que, com base no ideário vigotskiano, trata Kramsch (2010), mas, reiteramos, nos afasta de relativismos pós-modernos e gaseificadores, risco para o qual nos alerta Britto (2012). Trata-se, pois, de admitir a convivência *com* (e não mútua exclusão) a diferença como fundamento para facultar a *cosmovisão* (GRAMSCI, 1979 [193-]), na tensão entre usos vernaculares e usos dominantes da escrita, na tensão enfim, retomando novamente Heller (2014 [1970]), entre cotidiano e história.

Assim, não há como negar essa responsabilidade social da escola em oferecer oportunidades equânimes, para facultar ao aluno, nas relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985), a *apropriação* dos *conhecimentos* historicizados pela humanidade – os *objetos culturais* –, na sua dinamicidade e nas ressignificações pelas quais passam. Uma escola inclusiva deve ter como objetivos prioritários o *ensino*, a *aprendizagem* e o uso da escrita, conforme defende Kleiman (2001 [1989], p. 88):

[...] saber ler e escrever e conhecer os números em diversas situações da vida social – ou seja, ser letrado e não apenas alfabetizado – é considerada, hoje em dia, uma capacidade básica [...], tanto para o seu desenvolvimento pessoal como para contribuir para o desenvolvimento do grupo [...]. Nas sociedades urbanas, tecnologicamente complexas, somos cada vez mais solicitados a ler e escrever com a mesma fluência e facilidade que utilizamos ao falar.

A escola deve, pois, respeitar o que é do âmbito *vernacular*, facultando possibilidade de *acesso* – que não basta por si só – ao que é do âmbito do *dominante*. Reiteramos que não se pode abrir mão da história e da *cultura* sem cair em um relativismo extremo, negando a natureza historicizada das representações humanas. Tampouco valem hierarquizações nessas diferenças; importa reconhecer a existência de conhecimentos compartilhados pela humanidade – anteriormente objetificados – os quais tendem a ter na escola a instituição que, em tese, faculty a *apropriação* deles. Assim, trata-se da busca por condições equânimes.

Na perspectiva dos *gêneros do discurso*, eis novamente a questão de tomarmos como implicações da *aprendizagem* da leitura e da escrita à disposição do conhecimento elaborado e a possibilidade de uso desses conhecimentos para participar e intervir na sociedade (BRITTO, 2012). Ainda segundo Britto (2012), a ação educativa é considerada dentro de uma perspectiva política, pois o objeto central é a relação de poder e de distribuição de saberes e valores (até mesmo econômicos), ou seja, assume-se o princípio da diversidade: “O sujeito [...] é considerado em função de relações histórico-sociais e seu conhecimento resulta das formas de inserção e participação. Educação e aprendizagem são consideradas a partir da desigualdade e das disputas no interior da própria sociedade.” (BRITTO, 2012, p. 107).

Entendemos que os incômodos de Britto (2012) acerca das definições de objeto de ensino da disciplina de Língua Portuguesa e das compreensões consensuais do que sejam *língua*, *escrita* e *leitura*, bem como suas críticas ao trabalho quase que exclusivo nas escolas com as ditas “leituras fáceis” ou de “entretenimento” – que incluiriam, em grande medida, os *gêneros do discurso* presentes no cotidiano dos alunos –, podem significar uma tentativa do autor em ressaltar o papel da escola no *acesso*, via escrita, aos conhecimentos historicizados pela humanidade. Trata-se, a nosso ver, novamente da proposição de “equilíbrio da vara”

(conotando SAVIANI, 2012 [1983]): se a escola está dando ênfase substantiva a textos em *gêneros do discurso* de *esferas* como a jornalística e a comercial, em uma tentativa de aproximar a sala de aula do mundo do cotidiano – influências que não raro beiram a exacerbações de bases bakhtinianas –, Britto (2012), inferimos, está defendendo a volta ao equilíbrio, com a retomada do trabalho com textos ditos ‘elaborados’, o que inclui textos em *gêneros do discurso secundários* das *esferas científica e literária*.

A partir dessa discussão, vale apontarmos também para o risco que incorrem certas abordagens teóricas de, na busca por uma *modelização* das teorizações bakhtinianas, categorizar um construto teórico que, por sua própria natureza epistemológica, não se presta para tal. Assim, em algumas perspectivas, parece que os *gêneros* viram *objeto de ensino em e por si* mesmos, deixando de ser *instrumentos* – no sentido vigotskiano do termo – para que a escola medie o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos em práticas sociais de usos da *linguagem* – as quais sejam relevantes na necessária hibridização entre as experiências *locais* com escrita e as experiências *globais* (STREET, 2003a) de que os alunos, situados sócio-historicamente, precisam se apropriar para inserção em *esferas da atividade humana* distintas daquelas que já lhe são familiares – para se converterem em conteúdos de ensino arrolados em listagens por seriação escolar. Eis um engessamento que denega as bases da teoria que evoca. Trata-se do risco de *objetificação dos gêneros*, apontado por Geraldi (2010a) e discutido amplamente em Irigoite (2011). Conforme alerta o autor:

Os gêneros passam a ser ‘entes’ e não processos disponíveis para a atividade discursiva que se realiza no interior das esferas de atividades humanas. Assim desbastado de toda sua originalidade, o estudo bakhtiniano, mantida a referência à linguística da enunciação, se prestou a um deslocamento no ensino que vai das tentativas de centração na aprendizagem através das práticas, para objetos definidos previamente, seriáveis, unificados e exigíveis em avaliações nacionais. Agora se ensina um gênero no qual o aluno pode se exercitar. O movimento vai do ensino à organização didática da aprendizagem. Não é preciso partir do capital cultural: dispõe-se da segurança do capital escolar. Voltamos a ter uma mercadoria, um capital escolar vendável e

consumível. Retornamos ao passado sob o manto do recente, do novo, do atual. (GERALDI, 2010a, p. 79-80).

Como trabalhar os *gêneros do discurso* na escola? Eis a questão que se afigura relevante, conforme apontamos em Irigoite (2011): o foco não parece ser trabalhar os *gêneros*, mas trabalhar a *língua* em uso, tendo os *gêneros* como instrumentos semióticos instituidores das interações humanas, tal qual defendemos anteriormente. Se os *gêneros* são instrumentos tais, não podem ser o foco do processo de *ensino e aprendizagem* de Língua Portuguesa, mas *meio* para que ela se dê.

Além disso, também não negamos a artificialidade constitutiva das práticas escolares, sobretudo no trabalho com o *gênero* em sala de aula, pois, como afirma Geraldi (2003 [1991], p. 74, grifo do autor), “[...] *o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico*”, pois automatiza as descrições e explicações linguísticas, desconsiderando o processo de produção do trabalho científico. Bonini (2007) tematiza desdobramentos dessas questões, atentando para o risco de provocar um processo de gramaticalização dos *gêneros*. A escola, nas *aulas de Português*, focaliza os usos sociais da *língua* – para as finalidades deste estudo, na modalidade escrita – a fim de refletir sobre eles e, monitorando-os, facultar aos alunos *apropriação* de usos que não lhe são familiares e que correspondem a domínios historicizados pela humanidade dos quais vimos tratando nesta tese. Fazer isso implica afastar-se, em alguma medida, da naturalização desses usos para empreender uma ação reflexiva sobre eles; ou seja: textos nos *gêneros do discurso* entram na escola não para instituir as relações *intersubjetivas* tal qual o fazem fora dela, mas para que os alunos se apropriem de tais *gêneros* de modo a se haverem mais autonomamente nas relações sociais mediadas pela *língua* em sua inserção social fora da escola. Eis a especificidade da *esfera escolar*, na sua artificialidade constitutiva (HALTÉ, 2008 [1998]), o que, em nossa compreensão, não requer tornar *ontológico* o que é *instrumental* no sentido vigotskiano desse último termo.

Sem entrar na discussão sobre extremismos polêmicos, compartilhamos com Britto (2012) a defesa do papel da escola como *agenciadora* dos conhecimentos elaborados pela humanidade – facultar *apropriação* da *cultura*. E, nessa perspectiva, registramos a importância da presença dos *gêneros do discurso* nas escolas, para desestabilizar práticas de ensino tradicionais – no sentido que Saviani (2012 [1983]) dá ao termo – e trazer o *heterogêneo* (em lugar do *homogêneo* que se busca

na escola), sem, contudo, descuidar das relações entre o que é do plano do singular e o que é do plano do *grande tempo*. Trata-se de facultar ao aluno vivências com os diversos *gêneros do discurso* presentes na vida ‘extramuros’ da escola, para que, apropriando-se deles, possam transitar pelas diversas *esferas da atividade humana*, consubstanciando uma inserção social mais efetiva. Por outro lado, o desafio da escola não é apenas disponibilizar esses textos caros a essa instituição, mas inserir os alunos na heterogeneidade axiológica constitutiva dos discursos – o teor polifônico mencionado por Faraco (2007); ou seja, mostrar-lhes o tanto de *vozes* que ecoam sobre os diferentes temas, inseri-los na heteroglossia dialogizada. É para isso, acreditamos, que estudamos a *linguagem* na escola. O aluno precisa aprender, assim, a perceber essa multiplicidade de *vozes* presentes e dialogar com elas, assumindo uma posição de interlocutor. Este é outro grande desafio na formação do leitor e do produtor de *textos-enunciado*: ensiná-lo a *dialogar* com os textos que lê e com os textos que ele mesmo produz, tal qual defende Bakhtin (2010 [1979]). Trata-se, enfim, de um enfoque na *educação linguística*, que, em tese, deveria ter o ensino de *línguas* em geral – materna, estrangeira e/ou as chamadas línguas adicionais. Sempre no tensionamento entre a condição de *insider* versus *outsider* (KRAMSCH, 2008 [1998]), singularidade do *sujeito* e sua inscrição na história e na *cultura*.

Uma proposta metodológica para tal propósito, em nossa compreensão, seria a já mencionada *pedagogia histórico-crítica* apresentada por Saviani (2012 [1983]), com foco na práxis: partir da prática social, para o *ensino* e *aprendizagem* dos conteúdos, finalizando novamente com a prática social – em nosso entendimento, coerente com a dialética proposta por Vigotski entre *conceitos cotidianos* e *científicos*, entre *experiência* e *ciência*. Saviani (2012 [1983]), assim, propõe a dialética entre *objetivação* e *apropriação*, o que entendemos passível de remissão, mais uma vez, às relações entre *istina* e *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]).

Essa discussão sinaliza para alguns dentre os inúmeros desafios da escola e seu papel no *acontecimento da aula* como *encontro*, mas não atribuímos unicamente à instituição escolar tal responsabilidade. Vejamos agora outras ‘instâncias’ que incidiriam, tanto ou talvez até mais significativamente, nesses possíveis *encontros*, focos de nosso estudo.

1.4.2 *Efeito de território: possíveis implicações do entorno social no desempenho dos alunos e na oferta educacional*

Conforme mencionado na Introdução, a importância do *entorno* da escola no processo de *ensino e aprendizagem* – nosso segundo foco de atenção – tem sido objeto de pesquisas recentes, das quais podemos citar os estudos do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) sobre a educação em *territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole*. A expressão *vulnerabilidade social* referencia

[...] espaços criados nas metrópoles pelas desigualdades socioespaciais e que conjugam [...] localização periférica, isolamento espacial e grande concentração de baixa renda e [baixa] escolaridade, implicando, desse modo, segregação socioespacial, bem como reduzido acesso da população a direitos básicos. Essas características têm por consequência a reprodução das desigualdades e da pobreza. (BATISTA; CARVALHO-SILVA, 2013, p. 31).

Partindo desses estudos sobre as complexas relações entre família e escola, trazemos o conceito de *efeito de território*, presente na literatura sociológica e educacional, que sinaliza para a natureza interveniente do entorno da escola na qualidade da oferta educacional e, conseqüentemente, no desempenho dos alunos. Tal conceito, segundo estudos do Cenpec, apresenta-se com diversos nomes na literatura, tais como *efeito de lugar* (BOURDIEU, 2008 [1993]), *de segregação* ou *território* (MAURIN, 2004) e de *vizinhança* (MALOUTAS, 2011), e designa o impacto do local de residência e das características sociais de sua população sobre as condições de vida e mobilidade social dos habitantes (MALOUTAS, 2011). Quando relacionado à educação, refere-se ao impacto do território sobre os destinos escolares dos indivíduos (MALOUTAS, 2011), a quanto o entorno da escola (comunidade na qual a instituição se insere) incide sobre o desempenho dos alunos e sobre as ofertas educacionais da própria escola. Para discussão desse conceito, portanto, importa interlocução com a Sociologia da Educação sem, no entanto, uma verticalização efetiva nesse campo, considerando que o *efeito de território*, neste estudo, é implicação do *acontecimento aula de Português* e não objeto de estudo em si mesmo. Com esse mesmo objetivo

– de abordagem constitutiva, mas não foco central –, registramos alguns exemplos de pesquisas com enfoque nesse fenômeno.

Um exemplo de estudo que trabalhou com tal conceito é de Érnica e Batista (2011), cuja pesquisa foi realizada na subprefeitura de São Miguel Paulista, situada no extremo Leste do município de São Paulo, e teve como objetivo apreender se e como desigualdades nos níveis de *vulnerabilidade social* na região impactam a escola nela situada, no que concerne à oferta educacional, bem como ao desempenho dos estudantes. Tal hipótese embasa-se em duas evidências levantadas pelo estudo em questão:

- (i) [...] quanto maiores são os níveis de vulnerabilidades social do entorno da escola, menor tende a ser o seu Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica);
- (ii) alunos com um mesmo perfil sociocultural tendem a ter desempenho mais baixo na Prova Brasil quando estudam em escolas situadas em territórios de alta vulnerabilidade; em contrapartida, tendem a apresentar desempenho mais alto quando estudam em escolas localizadas em territórios de mais baixa *vulnerabilidade social*. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 6).

Assim, segundo tal pesquisa, alunos alijados, em seu espaço familiar, das representações do âmbito do que temos chamado *letramentos dominantes*, os quais estudam em escolas situadas nas áreas de alta *vulnerabilidade*, tendem a ter desempenho pior do que os alunos desse mesmo grupo social que estudam em escolas localizadas em regiões menos vulneráveis; dá-se o mesmo com alunos que se caracterizam por maior familiaridade com tais *letramentos dominantes* e que estudam nessas mesmas escolas. A partir desses resultados, mesmo não negando a importância das representações culturais familiares para o desempenho escolar dos alunos, os autores apontam “[...] a existência de desigualdades produzidas pelo sistema escolar que podem ser explicadas a partir das características do entorno da escola.” (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 18). Além disso, acredita-se que essas desigualdades produzidas pelo sistema escolar podem aprofundar ou reduzir aquelas desigualdades que são produzidas pelas diferenças em se tratando da configuração, neste caso, das *práticas de letramento* familiares. Trata-se, a nosso ver, de uma gama

complexa de desdobramentos que impedem ou favorecem a *aula que acontece*, complexidade⁴², aliás, apontada com ênfase em Irigoite (2011).

Em consulta de reconhecimento, para as finalidades desta seção, ao campo da Sociologia da Educação, mapeamos outras pesquisas que estudam elementos de naturezas diversas que influenciariam o desempenho do aluno no contexto escolar. Desdobramentos considerados em tais pesquisas ora se referem ao entorno do estabelecimento de ensino e/ou ao contexto social do aluno, ora à própria escola. Assim, além do conceito de *efeito de território* (ÉRNICA; BATISTA, 2011), em alguma medida implicado neste estudo, deparamo-nos também com o conceito de *efeito das escolas*, que abarca esse último conjunto de fatores e se refere ao impacto dos processos escolares sobre os resultados dos alunos (ALVES; SOARES, 2008).

Ao fazer menção a estudos como esses, importa registrar que o enfoque desta tese, diferentemente de tais pesquisas, não tem natureza estatística correlacional. Como discutiremos à frente, nosso propósito foi empreender um *estudo de caso de tipo etnográfico* (ANDRÉ, 1995; 2008; DURANTI, 2000); ou seja, estudamos essas realidades inserindo-nos nelas, não com o propósito de quantificações da macrossociologia, mas empreendendo interpretações dos contextos tematizados nas tensões entre as especificidades do *singular* e as regularidades que se estabelecem no *grande tempo* e no *grande espaço* (BAKHTIN, 2010 [1979]), nas tensões, enfim, entre o que tem lugar na corporeidade do homem no cotidiano e o que ganha a história a partir do *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]). Nessa opção, as categorias macrossociológicas são um dos dois polos de tensão mencionados: o grupo social mais amplo, na tensão com a singularidade da subjetividade.

Assim, estudos de natureza estatística correlacional, a exemplo do estudo do Cenpec (ÉRNICA; BATISTA, 2011), são evocados como iluminadores deste estudo; interessam-nos como eliciadores de um fenômeno implicado em nosso universo de imersão e foram fundamentais na seleção do campo de pesquisa. O foco de nossa ação foi o *interpretativismo* (MASON, 1996) a partir da realidade situada, o que nos fez tomar a fundamentação macrossociológica como pano de fundo à luz do qual essa mesma realidade situada foi objeto de estudo. Desse modo, o *efeito de território* corresponde ao âmbito sociológico mais amplo da realidade em que imergimos, e essa ‘iluminação’ é cara para nós de modo

⁴² Em tempo, é importante o registro de que as alusões, ao longo desta tese, a *complexidade* e itens afins e o enfoque na *ecologia* não mantêm nenhuma relação com abordagens vinculadas ao chamado *pensamento sistêmico*, relacionado a autores como E. Morin, H. Maturana, F. Varela e afins.

a compreender como, na realidade situada, com sujeitos corpóreos, essa organização sociológica mais ampla incide e é objeto de *refração*.

Diferentemente, contudo, de compreensões ‘mais ortodoxas’ acerca de comportamentos que imbricam dessa forma estudos quantitativos e qualitativos com interface *etnográfica*, entendemos, a partir de Minayo (2014), que bases quantitativas estatísticas se prestam a pesquisas sociais de foco qualitativo. Compreendemos que, por exemplo, em se tratando de nossas bases teóricas, estudos do Inaf – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – são exemplos de convergências dessa ordem, a exemplo de publicação de Ribeiro (2004). Em nosso grupo de estudos, parte do Nela/UFSC, Tomazoni (2012) e Catoia Dias (2012) também são exemplos de abordagens quali quantitativas. Vale, porém, a ressalva de que menções a estudos quantitativos interessam-nos como mobilizadoras da discussão e não como objetivo delas, tendo, ainda presente, a percepção de que o olhar para as singularidades de Lahire (2008 [1995]) problematiza, mas não denega – porque parte dele – o olhar sociológico mais amplo de Bourdieu e Passeron (2011 [1970]).

Assim, esclarecidos nossos propósitos, retomamos menção a Irigoite (2011), pesquisa na qual compreendemos serem complexas as implicações sobre o *acontecimento aula*, tanto quanto sobre o *ensino* e a *aprendizagem* dos alunos no contexto escolar. Entendemos que Lahire (2008 [1995]) tematiza, sob bases epistemológicas mais convergentes com esta tese, a complexidade das relações entre tais implicações de ordem escolar, familiar e social mais amplas. Assim, cientes dessa multiplicidade de implicações e pensando mais especificamente no caso de entornos de alta *vulnerabilidade social*, seguramente tais entornos não constituem realidades ‘simples’ de se analisar, pois há relações complexas que incidiriam sobre o contexto escolar. Bourdieu (2008 [1993]), que utiliza o termo *efeito de lugar* para nomear o mesmo fenômeno, no âmbito do que entendemos ser uma macrosociologia, afirma que esses lugares abandonados se definem, fundamentalmente, por uma ‘ausência’, essencialmente a do Estado e de outras instâncias decorrentes – polícia, escola, instituições de saúde, associações etc. O autor não está se referindo à ausência física dessas instâncias – apesar de às vezes isso ocorrer –, mas às relações entre as estruturas do que ele nomeia de *espaço social* e *espaço físico*.

O autor define como *espaço físico* o lugar onde um agente ou uma coisa se encontra situado, tem lugar, existe. Seria a localização física de algo, ou até uma posição temporária. Já o *espaço social* não necessariamente coincide com o *espaço físico*, pois seria um espaço no qual os agentes sociais são constituídos e com o qual se relacionam. Tal

espaço é caracterizado por sua posição relativa a outros lugares (como acima, abaixo, entre) e pela distância que o separa deles. Enquanto o *espaço físico* é definido pela exterioridade mútua das partes, o *espaço social* é definido pela exclusão mútua (distinção) das posições que o constituem, ou seja, como estrutura de justaposição de posições sociais. Trata-se de uma distinção de algum modo pertinente a este estudo, na medida em que as escolas que constituem campo de pesquisa localizam-se em um *espaço físico* cuja configuração sociogeográfica, em tese, não converge com o *espaço social* do qual deriva a maior parte dos alunos que ali estudam. Estão, pois, implicadas neste estudo distinções de classificações de lugares, geralmente definidas como oposições, como *centro x periferia*, regiões de *alta x baixa vulnerabilidade social*, entre outras, oposições que tomamos em relações de interpenetração de natureza menos dicotômica, nas movências de relações interpessoais entre *sujeitos* historicizados, no âmbito das quais as dicotomias, não raro, não se sustentam na assepsia em que são teorizadas. Enfim, a evocação a essas discussões decorre do mote para repensar o chamado entorno da escola não como sendo apenas o *espaço físico* em que ela se encontra, sua localização geográfica, mas como o *espaço social*, que representa as relações sociais que estabelece com outros agentes.

Sem nos prolongarmos em discussão de bases sociológicas mais amplas, essas reflexões apontam para a importância de implicações do entorno social no *acontecimento aula*. O *entorno* da escola, assim, tido como *espaço social* no qual ela se insere, parece incidir nas representações de mundo dos *sujeitos*, não sob um olhar determinista que tende a derivar dessas considerações, mas no âmbito das possibilidades que se delineiam para a contrapalavra dos *sujeitos*, mais uma vez na tensão entre o que é do plano do *singular* com o que é do plano do *grande tempo* e do *grande espaço* (BAKHTIN, 2010 [1979]). Nosso interesse por essas reflexões, neste caso, decorre da atenção aos usos da escrita, concebendo os *sujeitos* não como *instituídos* pelo plano da macrossociologia, mas *constituídos* nas relações *intersubjetivas* que têm lugar nesse plano mais amplo (com base em GERALDI, 2010a; HELLER, 2014 [1970]), para as finalidades desta tese como usuários dessa modalidade da *língua*. Não é por acaso que estudos, tais como a mencionada pesquisa do Cenpec (ÉRNICA; BATISTA, 2011), apontam para as grandes metrópoles como sendo as regiões com os maiores níveis de desigualdade nas ofertas educacionais e na qualidade de ensino, um provável desdobramento da segregação socioespacial dessas regiões.

No que tange a essa nossa ‘mobilização para ver de mais perto’, diferenças significativas entre as escolas campo de pesquisa desta tese

parecem apontar para uma relação importante entre elas, estabelecida no *espaço social* no qual se inserem: a relação de *quase-mercado*, apontada pelo estudo do Cenpec (ÉRNICA; BATISTA, 2011). Esse termo é conhecido na literatura internacional como sendo consequência dos chamados *programas de escolha escolar (school-choice)*, a partir dos quais políticas públicas buscam promover processos de melhoria da oferta educacional por meio de mecanismos ‘competitivos’, a fim de estimular a liberdade de escolha de escolas por parte dos pais; ou seja, o termo abrange tanto a competição de alunos por escolas quanto a de escolas por alunos (COSTA; KOSLINSKI, 2012). Haveria, assim, uma relação segundo a qual as escolas localizadas em áreas vulneráveis estariam em posição de desvantagem em relação às escolas de regiões de *vulnerabilidade* média e baixa, tanto na concorrência por serviços educacionais quanto na concorrência por trabalho educacional. A expressão *quase-mercado* refere-se à compreensão de que essa relação de competição não é ordenada, predominantemente, segundo recursos econômicos dos agentes, mas a partir de bens simbólicos fortemente valorizados (LE GRAND, 1991). Conforme explicam Costa e Koslinski (2012, p. 196):

Os quase-mercados educacionais podem ser compreendidos como resultantes de uma oferta escolar claramente diferenciada, sob a qual se ajustam as escolhas de estabelecimentos escolares. Políticas de quase-mercado funcionariam a partir de mecanismos de incentivo à escolha, configurada pela oferta de um cardápio de escolas aos alunos e aos pais de alunos e pelo estabelecimento de sistemas organizados de informações acerca de escolas e de tais escolhas.

No Brasil, estudiosos da educação vêm discutindo essa expressão, acrescentando o adjetivo *oculto* a ela, haja vista a ausência de políticas deliberadas que regulamentem essa relação. Haveria, segundo Costa e Koslinski (2012), uma competição entre as escolas públicas no Brasil, mas de maneira velada, não exposta claramente. Essa relação entre as escolas brasileiras pode ser representada também pelo termo *ecologia*⁴³, que se refere à “[...] ocorrência de um sistema como de vasos intercomunicantes, tendente ao equilíbrio.” (COSTA; KOSLINSKI,

⁴³ Reiteramos nossa distinção em relação a esse sentido sistêmico de *ecologia*; vimos concebendo esse conceito sob um ponto de vista cultural e não estrutural.

2012, p. 197). Yair (1996) também utiliza o termo *ecologia de mercado* para definir uma espécie de sistema integrado, em que um tipo de escola permite a existência de outro – é o caso da exteriorização de ‘problemas’ (alunos, profissionais) apontado pelo estudo do Cenpec (ÉRNICA; BATISTA, 2011), por exemplo, uma escola de maior seletividade depende de outras que recebam os alunos que dela são ‘expelidos’. Nas palavras dos autores: “[...] estudantes competem por escolas, mas escolas não apenas competem, como também colaboram, na divisão dos estudantes. Ao final, a ecologia do mercado escolar pode impedir, ou, ao menos, limitar severamente a escolha livre e o mercado livre.” (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 201).

Em estudo sobre os processos de escolha e de acesso escolar nesse contexto de *quase-mercado oculto*, os autores observaram uma diferenciação significativa entre escolas públicas ditas “comuns”, pertencentes às redes municipal e/ou estadual, ou seja, que não ocupam as posições das mais procuradas (como as escolas de nível federal e as ligadas a universidades públicas), sendo que muitas delas localizam-se na mesma região. Tal diferenciação caracteriza-se em termos do alunado e/ou dos resultados que obtêm em testes padronizados, como a Prova Brasil. Para Costa e Koslinski (2012), a escolha da escola por parte dos pais seguiria uma classificação hierárquica entre esses estabelecimentos. Por outro lado, as escolas agiriam de forma ativa diante dessa demanda, moldando a oferta e limitando as possibilidades de escolha. A falta de regulamentação no Brasil acerca do funcionamento desse processo, segundo os autores, dando margem ao funcionamento de mecanismos de seleção pouco claros, acaba por alimentar processos de desigualdades de oportunidades educacionais. Os resultados de tal pesquisa, a partir de entrevistas com professores, diretores e pais de alunos do Ensino Fundamental da rede municipal do Rio de Janeiro, corroboram essa compreensão:

A rede pesquisada, assim como as demais redes públicas que conhecemos no Brasil, não dispõe de procedimentos – teste de acesso ou mecanismo legais de exclusão e seleção – que permitam filtrar claramente seus alunos. No entanto, há forte seletividade por parte de alguns estabelecimentos mais conceituados, o que ocorre de forma velada. A existência de uma parca independência de gestão escolar – mesmo que esta não tenha sido estimulada por uma política deliberada – tem levado a artifícios de ‘esconder vagas’, ou à

‘rejeição de alunos’. A evasão – normalmente transferência – é algo operado sutilmente, por meio do apelo frequente aos pais e da sugestão de uma alternativa escolar mais ‘condizente’ com o perfil escolar do aluno indesejado. (COSTA; KOSLINSKI, 2012, p. 211).

Essa relação foi encontrada na pesquisa de Érnica e Batista (2011), conforme explicam os autores:

De modo geral, a literatura sobre o *quase-mercado* escolar concentra-se na disputa que as famílias desenvolvem por estabelecimentos de sua preferência e na disputa que os estabelecimentos travam por famílias que melhor atendem suas expectativas comportamentais e acadêmicas. No trabalho de campo, verificou-se não só a existência de um quase-mercado de serviços educacionais (a concorrência entre as famílias por estabelecimentos e destes por alunos), mas também de um quase mercado de trabalho educacional. Professores, coordenadores pedagógicos e diretores também concorrem entre si para ocupar os postos de trabalho em escolas que ocupam lugar de prestígio na hierarquia que existe entre elas. Por sua vez, as escolas procuram atrair profissionais com afinidades com seus projetos e se valem das disputas entre os educadores por melhores postos para conseguir equipes mais estáveis, melhor capacitadas e, desse modo, melhores resultados. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 26, grifo dos autores).

Essas escolas, assim, conseguiriam atrair mais facilmente tanto profissionais mais qualificados e engajados como alunos com representações culturais familiares mais convergentes com o que vimos chamando de *letramentos dominantes*, que tendem a se adaptar melhor ao modo de funcionamento de tais escolas. Conseguindo imprimir exigências quanto ao comportamento, ao engajamento profissional e ao desempenho acadêmico, tais estabelecimentos de ensino pressionariam aqueles que não se adaptam – alunos e educadores – a seguir para outras instituições, constituindo um processo de ‘exteriorização’ dos problemas. Eis aqui uma implicação possível nas razões por que as aulas

aconteceriam em algumas escolas e em outras não; os autores parecem sinalizar alguns desdobramentos que incidem nesse *acontecimento*:

Tudo indica que o colapso é de um modelo institucional em franco desencontro com as necessidades e possibilidades de seu público real. Por isso, quando a escola seleciona alunos e profissionais com afinidades com seu projeto institucional e quando ela não é invadida pelas demandas e práticas desestabilizadoras dos territórios pobres, quando ela ‘exterioriza’ seus casos mais destruturadores, aí ela parece reunir condições para sustentar o funcionamento desse modelo institucional. Entretanto, os pressupostos de que o modelo institucional depende para se reproduzir começam a desaparecer quando a escola é numerosa, podendo reunir mais de 1.500 alunos predominantemente com baixos recursos culturais, quando se vê tomada pelas dinâmicas dos territórios pobres, quando seus professores se veem sitiados e açoitados pela violência do entorno e pela violência que se manifesta em suas dependências, quando a escola sofre com uma alta rotatividade de profissionais. Em suma, o modelo institucional não pode funcionar adequadamente quando a escola se transforma em ponto de decantação dos problemas das redes e do território. (ÉRNICA; BATISTA, 2011, p. 35).

Se o funcionamento do modelo institucional somente se realizaria com o custo da ‘externalização’ de um público que não atende aos pré-requisitos de tal modelo, os autores concluem que se universalizou o acesso da população a um modelo escolar que não poderia ser universalizável. Um dos resultados desse impasse é a reprodução aprofundada das desigualdades sociais de maneira ‘branda’, mascarada, não declarada, que poderia ser considerada a pior das desigualdades. O foco nesse processo de decantação/externalização como elemento de concorrência entre instituições escolares emergiu como um elemento fundamental neste estudo, uma vez que fomos instigados a olhar⁴⁴ para as

⁴⁴ Por ocasião da defesa de nossa dissertação e da qualificação do projeto de tese, constituíu ambas as bancas Prof. Dr. Antônio Batista, coautor do mencionado estudo do Cenpec; a interlocução com ele instigou-nos a olhar de mais perto as relações aqui tematizadas. Esta tese, porém, redundou em interpretações de outra ordem, que serão apresentadas à frente.

relações estabelecidas entre as duas escolas campo de pesquisa na busca de entendermos por que as *aulas de Português*, em tese, *aconteceriam* – no sentido com que tomamos *acontecimento* nesta tese – em uma escola e na outra não – sendo duas escolas localizadas próximas geograficamente e atendendo a alunos advindos das mesmas regiões. Explicaremos essas escolhas metodológicas no próximo capítulo.

Considerados esses desdobramentos, dispusemo-nos a ‘olhar de mais perto’ a realidade quantificada nas relações mais amplas de que tratamos nesta subseção. Tal qual Lahire (2008 [1995]), foi nossa vontade de, a partir de representações focadas em categorias estatísticas generalizantes, inserir-nos nos espaços situados em busca de compreender a lógica ali instituída, na complexidade das relações interpessoais historicizadas, com *sujeitos* cujos nomes passamos a conhecer e cujas vivências passamos a interpretar, desvelando movências e deslocamentos, de modo a não temer contrariar tais categorias generalizantes, nem temer referendá-las, buscando compreendê-las nas tensões com a singularidade ali encontrada. Não fomos a campo com pré-concebidos, nem tampouco contra eles – o que seria outra forma de pré-conceber –; tais pré-concebidos nos moveram a esquadrinhamentos miúdos, historicizados e até inesperados. Antes, porém, de adentrarmos na narrativa de contextualização da pesquisa – capítulo metodológico a seguir –, mencionemos discussões acerca do último desdobramento de pesquisa, referentes aos estudos do *letramento*, agora no escopo familiar.

1.4.3 As práticas de letramento dos familiares como uma das implicações no (não) engajamento dos alunos no *acontecimento aula de Português*

Por fim, buscamos, como terceira instância neste plano de discussão, tematizar a importância das *práticas de letramento* dos alunos e de seus familiares como desdobramento no seu (não) engajamento na *aula de Português*, conforme já discutido anteriormente. Para não nos repetirmos aqui, vale resgatarmos brevemente a ideia de responsabilidade social da ação escolar – de ser *agência de letramento*, conforme defende Kleiman (2001 [1995]) – para entendermos a terceira instância foco de interesse desta tese: a família. Queremos entender os estudos do *letramento* no que compreendemos ser a problematização da ação educacional, na busca de tensionar erudição e vivências cotidianas, o que nos leva ao propósito de *apropriação de conhecimentos* que caracterizam

a historicidade humana, discussão em que evocamos Duarte⁴⁵ (2011 [2000]). A proposta de facultar a *cosmovisão* aos alunos (com base em GRAMSCI, 1979 [193-]), já mencionada, parece constituir um dos mais substantivos desafios em se tratando dos desdobramentos da *aula de Português na esfera escolar*, pois tal objetivo se dá sempre na tensão entre os universos *dominante e vernacular* – como os tomamos com base em Cerutti-Rizzatti e Almeida (2013) –, entre *práticas e eventos de letramento* discentes, fazendo-o por meio de *apropriação refratada das práticas de letramento escolar*.

Reiteramos, aqui, a importância de tentarmos conhecer *eventos de letramento* dos quais participam os alunos em seu cotidiano extraescolar, para, por meio deles, depreender as *práticas de letramento* que caracterizam suas vivências (STREET, 1988; HAMILTON, 2000), a fim de, concebendo a escola como espaço institucional para *apropriação do conhecimento*, facultar aos *sujeitos* a ampliação de seus repertórios culturais em se tratando dos usos sociais da escrita, o que, em nossa compreensão, requer, boa parte das vezes, revisão substantiva das ações de *ensino* de modo a possibilitar aos alunos apropriarem-se da modalidade escrita da *língua* em seus diferentes usos nas mais variadas *esferas da atividade humana*. Eis a importância de se conhecer o que os alunos já sabem (STREET, 2010), sobretudo conhecer as *práticas de letramento* que caracterizam seu entorno sociocultural. Nas palavras de Tinoco (2008, p. 72-73), as *práticas de letramento*, portanto, devem ser ponto de partida e de chegada para a ressignificação do trabalho com a linguagem escrita:

Na sociedade grafocêntrica em que vivemos, nossas práticas são perpassadas pela escrita; sendo assim, traçar a reconstrução crítica da história, da cultura e das práticas de letramento da comunidade em que nossos alunos se inserem seria uma alternativa de construção conjunta de uma aprendizagem significativa, que lhes permitiria chegar aos conhecimentos valorizados pelas classes dominantes sem a doutrinação decorrente das abordagens tradicionais, com o olhar crítico e a

⁴⁵ Reiteramos a ciência de que os estudos do *letramento* imbricam-se aos estudos culturais e evocam perspectivas pós-modernistas que se mostram, na origem, incompatíveis com compreensões de Newton Duarte. Entendemos, no entanto, que o modo como vimos assumindo tais estudos nesta tese foge ao relativismo cultural e busca lidar com as tensões entre o cotidiano e a história, conforme Heller (2014 [1970]). Daí o risco dessa oposição entre teóricos da *pedagogia histórico-crítica* e os estudos do *letramento* tal qual tomamos esses estudos aqui.

disposição necessária para converter o conhecimento em ação cidadã.

Trata-se, pois, de implicações do papel do professor. Nas palavras de Street (2010, p. 49):

[...] a relação do professor com os alunos tem de ser diferente quando se sabe isso, em vez de se imaginar que eles são espaços vazios que devem ser preenchidos. Esses alunos estão engajados em uma sociedade, em uma cultura em que a escrita pode ocupar grande espaço. Cada um deles pode não ter conhecimento de todas essas escritas; eles podem não se sentir competentes o bastante para fazer o trabalho que querem fazer. Portanto, estamos lá para dizer ‘Deixem-nos ajudar naquilo em que vocês [re]querem ajuda’.

Nessa perspectiva, vimos, por exemplo, que trabalhar com o *gênero crônica* em uma turma de alunos que não têm nenhuma familiaridade com esse *gênero*, advindos de entornos socioeconomicamente que não compartilham vivências com a modalidade escrita, que não alimentam perspectiva de futuro diferentemente de seus familiares, que não se consideram com *voz* na sociedade e que não possuem informações diversas acerca do mundo contemporâneo no que tange ao que é *dominante* (uma das exigências desse *gênero*, dado seu caráter híbrido de trânsito entre as *esferas jornalística e literária*), pode constituir implicação significativa na não *apropriação* desse *gênero* por parte dos alunos – vivenciamos essa realidade em Irigoite (2011) –, o que evidentemente não significa abrir mão desse mesmo *ensino*, mas seguramente concebê-lo na complexidade que traz consigo considerada essa alta incidência de ‘nãos’ na caracterização desses grupos. Esse exemplo de não *apropriação* pode ser um sinal de que, muitas vezes, o processo de *ensino* que tem lugar na escola difere substancialmente das *práticas de letramento* em que se veem envolvidos os alunos em casa e nas comunidades, conforme já amplamente mencionado neste capítulo.

Evidentemente essa questão tem desdobramentos na maior ou menor inserção dos *sujeitos* em *esferas da atividade humana* nas quais os *gêneros do discurso secundários* instituem relações *intersubjetivas*, mas parece ser inegável a importância das vivências do aluno na sua formação, sobretudo da *esfera familiar*. Assim como o professor, os familiares

também atuam (ou não) como mediadores/interlocutores mais experientes (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]) na formação do leitor no âmbito das relações *intersubjetivas* (com base em WERTSCH, 1985), conforme mostram estudos do *letramento*, tais como Gee (2004a), que concebe *leitura* como *processo cultural* (enfoque nas relações interpessoais que têm lugar nas diferentes *esferas da atividade humana*); e Heath (2001 [1982]), em seu conhecido estudo sobre três comunidades dos Estados Unidos com *práticas de letramento*⁴⁶ distintas entre si, convergindo mais efetivamente ou menos efetivamente com as *práticas de letramento* vigentes na escola.

Ambos os estudos sugerem que a escola não ocupa um papel único no processo de *aprendizagem* da leitura, e como o ‘fracasso’ das crianças na escola não está vinculado a ‘faltas’, ‘carências cognitivas’, mas a maior ou menor similitude entre *práticas de letramento* escolar e *práticas de letramento* familiar. Outro estudo exemplificador na discussão – e já mencionado aqui anteriormente –, agora da área da sociologia da educação, foi empreendido por Lahire (2008 [1995]), que traçou o perfil de 27 crianças que cursavam a 2ª série do 1º grau, de grupos escolares da periferia da França. Dessas 27, 14 eram consideradas exemplos de “fracasso escolar”, enquanto as outras 13 eram exemplos de “sucesso”⁴⁷. Apesar de não considerar o papel da escola na categorização desses perfis, focando na ação familiar, a contribuição do trabalho de Lahire (2008 [1995]) para esta tese parece-nos ser o desvelamento de que a interação entre indivíduo e sociedade é estabelecida por múltiplas relações *intersubjetivas*; ou seja, a *subjetividade* é constituída na *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), o que nos remete aos ideários vigotskiano e bakhtiniano. Escreve Lahire (2008 [1995], p. 354):

As estruturas mentais, cognitivas de indivíduos, são elaboradas socialmente dentro de formas de relações sociais específicas e através de práticas de linguagem específicas: dizer isso constitui o único meio de não tornar o processo de “interiorização da exterioridade”, de “incorporação das estruturas objetivas” ou de “inscrição das estruturas sociais

⁴⁶ Registramos a ciência de que o conceito de *práticas de letramento* é posterior ao estudo de Heath (2001 [1982]) aqui mencionado; encontra-se embrionariamente em Street (1984) e, mais especificadamente, em Street (1988).

⁴⁷ Para distinguir essas duas categorias, o autor baseou-se nas notas obtidas pela avaliação nacional de tal série, nas provas de Francês e Matemática: os alunos que tiraram abaixo de 4,5 foram definidos como exemplos de *fracasso*, enquanto os que tiveram nota acima de 6,0 foram encaixados no grupo de *sucesso*.

dos cérebros” [...] algo misterioso e que não pode ser analisado em si mesmo.

Por fim, partindo dessa heterogeneidade inerente aos usos sociais da escrita – nas relações *ecológicas* (BARTON, 2007 [1994]) sob as quais tomamos o fenômeno do *letramento* neste estudo e tendo presentes implicações ontológicas e pragmáticas da cultura escrita (com base em BRITTO, 2012) –, referenciamos ainda Scribner e Cole (2004), os quais criticam os estudos que não valorizam *práticas de letramento* não-escolares e argumentam que as manifestações da cultura escrita que têm lugar fora da escola incidem sobre a inteligência, sobre o desenvolvimento cognitivo, a exemplo do que observaram em se tratando da escrita Vai. Hamilton, Barton e Ivanic (1993), por sua vez, propõem o conceito de *mundos de letramento*, segundo o qual todos os grupos sociais desenvolvem práticas culturais que favorecem habilidades específicas de leitura e de escrita. Tinoco (2008), valendo-se desse conceito, critica a compreensão de que uma comunidade poderia ter maior ou menor nível de *letramento* – remissão à crítica, que tem lugar em Barton (2007 [1994]), acerca da impossibilidade de nivelamento do conceito –, entendendo que cada uma apresenta orientações diferentes em se tratando dos usos da escrita, *mundos de letramento* diversificados – em relação aos quais, porém, não perdemos de vista o *genérico humano*; o conceito, assim, enfatiza a natureza *situada* das práticas sociais de leitura e escrita.

Assim, partindo das discussões teóricas empreendidas neste capítulo, finalizado com as três instâncias que emergiram como implicações do *acontecimento aula*, delineamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa, os quais serão apresentados detalhadamente no capítulo a seguir.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DE IMERSÃO NA COMPLEXIDADE EM ESTUDO

El “equilibrio” entre ser insensible y convertirse en adivinho es simplemente el reconocimiento de que la escritura etnográfica implica la comprensión de diversos puntos de vista, algunas veces contradictorios y otras complementarios. Por tanto, una etnografía bien lograda no es un método de escritura en el que el observador asuma una perspectiva – ya sea “distante” o “próxima”, sino un estilo con el que el investigador establece un diálogo entre diferentes puntos de vistas o voces, entre otras, las de las personas que se estudian, la del etnógrafo y sus preferencias disciplinarias y teóricas. [...] Combinan un sentido del asombro del etnógrafo ante lo que ve o nota por primera vez con una genuina intención de averiguar cómo esas prácticas se convierten en “cotidianas” para los participantes o, vice-versa, cómo algo que resulta obvio para el etnógrafo, es algo excepcional o incomprensible para los individuos que estudia.

(Alessandro Duranti)

Tendo o *acontecimento aula de Português* como objeto de estudo, com enfoque em configuração escolar, *efeito de território* e *práticas de letramento* familiares, tidos todos três como implicações potenciais desse *acontecimento* – conforme apresentado na Introdução desta tese –, a concepção de que o *acontecimento aula* faz-se no *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* (PONZIO, 2010b) – do que nos ocupamos no primeiro capítulo –, e as concepções de *língua* e de *sujeito* ancoradas na perspectiva *histórico-cultural*, da qual decorrem discussões sobre relações entre *ensino* e *aprendizagem*, *gêneros do discurso* e *letramento* – empreendidas também no primeiro capítulo –, resta-nos agora documentar os procedimentos metodológicos desta pesquisa, erigidos à luz dos pressupostos apresentados até aqui. Entender essas potenciais implicações do *acontecimento aula de Português* requer de nós uma metodologia que dê conta de abarcar realidades complexas, multifacetadas, constituídas por uma diversidade de cenários e relações sociais (VÓVIO; SOUZA, 2005), haja vista que estamos tratando de *sujeitos* singulares, situados socioeconômica e culturalmente, cuja constituição se dá a cada *encontro*, na *alteridade*, com as movências de

que tratamos no capítulo anterior, sempre no âmbito da *cultura* e da história.

Assim concebendo, este estudo não se limita à *esfera escolar*, considerando, o mais efetivamente possível, outras relações interpessoais que os alunos estabelecem fora dos ‘muros da escola’, tanto quanto contingências do entorno a que a escola está submetida – e sobre as quais age – em sua organização. Em nosso entendimento, trata-se de instâncias que incidem significativamente na formação do aluno como usuário da *língua* – neste caso, na modalidade escrita –, quer pelas relações diretamente implicadas na organização do *ensino* – vivências escolares –, quer pelas relações interpessoais do entorno imediato – no âmbito do qual se erige o *efeito de território* – e familiares – *práticas de letramento* –, nas quais se constituem valorações, experiências, vivências com a escrita.

Desse modo, reiteramos, é nosso propósito estudar o *acontecimento aula de Português* com enfoque nas instâncias que incidiriam nesse *acontecimento*. Tal qual apontam Vóvio e Souza (2005), nosso estudo envolve alunos situados em seus contextos – realidade da escola e seu entorno – e emoldurados por suas trajetórias singulares – relações com os familiares. Essa gama diversificada e complexa de relações a serem estudadas exigiu diversificação de instrumentos de geração de dados, além de flexibilidade no encaminhamento metodológico, tanto quanto exigiu delimitação das ações a serem empreendidas.

Assim, buscamos interpretar a realidade de um determinado fenômeno situado – o *acontecimento aula de Português* –, o que implicou visitar outras áreas do conhecimento humano: a Sociologia da Educação, por exemplo, bem como as bases do *simpósio conceitual* proposto no primeiro capítulo desta tese. Vale ressaltar, antes, que nosso intuito neste capítulo é descrever o percurso da pesquisa, bem como apresentar o campo – as duas escolas em questão – e os participantes – os 14 alunos selecionados, assim como profissionais das escolas e familiares envolvidos no estudo –, ao invés de nos prolongarmos em descrições teóricas acerca dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de geração de dados utilizados. Entendemos que tais apresentações metodológicas foram feitas em Irigoite (2011) e no projeto desta tese.

2.1 TIPIFICAÇÃO DA PESQUISA: IMERGINDO NA COMPLEXIDADE DO CAMPO EM ESTUDO

Esta pesquisa configura-se como um *estudo de caso de tipo etnográfico*, com abordagem *qualitativa interpretativista*. O *estudo de caso*, como o próprio nome indica, implica o estudo exaustivo e descritivo de uma unidade, seja uma escola, um professor, um aluno ou uma sala de aula – no caso de pesquisas educacionais –, com ênfase no conhecimento do particular (ANDRÉ, 1995). O interesse do pesquisador é compreender tal unidade escolhida, mantendo-se “[...] atento ao seu contexto, e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação.” (ANDRÉ, 1995, p. 31). No enfoque de nossa pesquisa, de *tipo etnográfico*, “[...] tomamos la experiencia en el campo como un todo, para encontrar significados locales o incluso identificar procesos de fondo.” (ROCKWELL, 2011, p. 77). Assim, mesmo se tratando de duas escolas como campo de pesquisa, ainda representa um *estudo de caso* – e não de *casos múltiplos* (YIN, 2005) – porque se constitui do estudo do *acontecimento aula de Português* em duas escolas públicas, dois núcleos, em nosso entendimento, em estreita relação. O intuito é compreender implicações – configuração escolar, *efeito de território* e *práticas de letramento* dos familiares – que incidem sobre tal *acontecimento* em estudo. Inter-relações entre ambas as escolas, que são localizadas geograficamente próximas (em bairros vizinhos), também foram foco de análise e serão discutidas no capítulo analítico.

Não sendo nosso intuito, conforme mencionado, mapear detalhadamente a abordagem etnográfica, vale frisar que não fizemos *etnografia* de fato; a metodologia de *tipo etnográfico* é uma adaptação da *etnografia* ao estudo de um caso educacional, por fazer uso das técnicas que tradicionalmente são associados à *etnografia*, como *observação participante*, *entrevista intensiva* e *análise de documentos* (ANDRÉ, 1995). Usamos instrumentos de geração de dados de *tipo etnográfico* e nos valemos do *interpretativismo* (MASON, 1996) com base nas vivências que empreendemos no universo em estudo, cientes de nossa condição de *outsiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]) porque não reconhecidos e não reconhecíveis como membros efetivos dos grupos nos quais imergimos. Nosso intuito foi entrar na realidade estudada – *acontecimento aula de Português* – e criar inteligibilidades sobre ela, na busca por compreender suas implicações – configuração escolar, *efeito de território* e *práticas de letramento* familiares. A construção de tal conhecimento, segundo Rockwell (2011), pode apontar para novas

possibilidades de relação com o trabalho educativo; comprometendo-nos, assim, com a realidade social estudada, não pela lógica solucionista, mas na busca por criar inteligibilidades sobre os problemas objeto de atenção, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas.

O uso de recursos da *etnografia* adquiriu considerável importância no estudo sistemático da prática escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995). Rockwell (2011, p. 26-27) aponta algumas contribuições da *etnografia* no âmbito educativo:

La etnografía puede aportar a esa discusión las descripciones de procesos que se dan dentro o fuera de las instituciones educativas; puede integrar a ella los conocimientos locales de los diversos actores que intervienen en el proceso educativo y, sobre todo, puede abrir la mirada para comprender dichos procesos dentro de las matrices socioculturales y considerar las relaciones de poder y desigualdad que también inciden en ellos.

Justificamos o porquê da escolha desse tipo de pesquisa considerando os critérios levantados por André (2008), pois nossos objetivos foram convergentes com tais apontamentos da autora: estávamos interessados em uma instância em particular (*estudo de caso*) – o *acontecimento aula de Português* em duas unidades escolares específicas –; desejávamos conhecer profundamente essas escolas em sua complexidade – o que implicou imersão no tempo máximo em que nos foi dado fazê-lo, com atenção aos seu *entorno* –; estivemos interessados nos processos que estavam ocorrendo e como estavam ocorrendo – o *acontecimento aula de Português* tido como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* –; buscamos criar inteligibilidades sobre a realidade objeto de pesquisa, o que pode gerar novas representações teóricas, novos conceitos sobre o *ensino* e a *aprendizagem* da Língua Portuguesa; e nos interessou focalizar o *acontecimento aula de Português* em sua dinamicidade, em suas movências, em seus deslocamentos, com olhar endereçado para o foco no *ensino* e na *aprendizagem* da leitura e da produção de *textos-enunciado* em *gêneros do discurso* diversos.

O tempo foi o fator primordial nesse tipo de pesquisa e precisou ser suficiente para uma vivência significativa na realidade estudada: totalizamos mais de 24 meses de contato com os participantes de pesquisa

– entre os anos de 2012 e 2014⁴⁸ –, incluindo o tempo de conversas iniciais, levantamento das autorizações e aceitação da pesquisa por parte do Comitê de Ética, de imersão nas duas escolas e de visita aos familiares dos alunos selecionados. Para alcançarmos os objetivos pretendidos neste estudo, seguimos a sugestão revozeada por André (2008): desenvolver o trabalho num período condensado de tempo, procurando captar e relatar pontos de vista de diferentes grupos relacionados ao caso objeto de pesquisa – as *aulas de Língua Portuguesa*. Em nosso *estudo de caso*, assim, buscamos “[...] um retrato vivo da situação [...], tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria” (ANDRÉ, 2008, p. 55); por isso nosso foco, como sugeriram nossas questões de pesquisa, requereu atenção: à configuração institucional escolar, considerando tanto em relação ao espaço da escola em si mesmo quanto para seu *entorno* – o que remete a implicações do conceito de *efeito de território* – e à caracterização das vivências familiares dos alunos com a escrita – enfoque nas *práticas de letramento* –, bem como os respectivos ‘impactos’ no *ensino* e na *aprendizagem* sobre usos da escrita na leitura e na produção textual.

2.2 CAMPO E PARTICIPANTES DE PESQUISA: CONHECENDO O LÓCUS E OS SUJEITOS DOS ENCONTROS EM ESTUDO

Estabelecida a tipificação de pesquisa, delineemos o trabalho de campo empreendido. O primeiro passo foi definir tal campo de estudo, considerando o objeto de pesquisa (ROCKWELL, 2011). No caso desta tese, partindo do estudo de Irigoite (2011), decidimos retornar à escola campo daquela pesquisa – a qual denominamos, neste estudo, de **Escola 1** – para verticalizar nossas interpretações acerca das *aulas de Português* que, de acordo com tal dissertação, *não aconteciam* na turma em estudo nessa instituição. Também decidimos adentrar em uma nova escola – doravante **Escola 2** –, na busca por encontrar *aulas de Português que acontecessem* de fato, partindo de sondagens empíricas preliminares sobre a valorização que tal instituição suscitava na comunidade em que

⁴⁸ Os contatos iniciais com a Escola 2 ocorreram já no ano de 2012 (anteriormente à qualificação do projeto de tese); esses contatos foram reiterados no ano de 2013, juntamente com a ida à Escola 1 (escolhida após a qualificação), quando conseguimos as respectivas aceitações da pesquisa por parte dos participantes selecionados; por fim, o processo de geração de dados deu-se no decorrer do ano 2014, após a autorização do Comitê de Ética para tal pesquisa (ANEXO B). Por esse motivo, os excertos referentes aos dados gerados para esta tese – entrevistas e notas de campo – serão datados apenas com o ano de 2014.

se encontra – considerada uma ‘boa escola’ pelos moradores do entorno e também para além desse entorno, como mostraremos no capítulo de análise. Nosso primeiro intuito era, a partir de impressões empíricas sobre a Escola 2 e em convergência com a questão geral de pesquisa, tentar entender **se** e – em caso afirmativo – **por que** as *aulas de Português* aconteceriam em uma instituição e em outra não, sendo que ambas pareciam-nos substancialmente similares em se tratando de filiações e configurações institucionais, localizando-se na mesma região (em bairros vizinhos) e, em tese, atenderiam às mesmas comunidades, por serem instituições públicas voltadas para uma clientela de seu entorno – a Escola 1 é da rede estadual de ensino, e a Escola 2, da rede municipal de ensino.

Optamos por trabalhar com escolas públicas por entendermos que os sistemas estaduais e municipais abarcam grandes contingentes de alunos no país e tendem a incluir populações oriundas de contextos familiares com menores níveis de escolaridade – o que tem implicações socioeconômicas – e, para os quais, a escola, de fato, como entende Kleiman (2001 [1995]), representa (ou deveria representar) a principal *agência de letramento*. Assumimos, assim, a motivação política de nossa escolha, com base em nossa filiação a um olhar *histórico-crítico* de educação (SAVIANI, 2012 [1983]).

Tais reflexões partiram dos três desdobramentos desta pesquisa, enunciados na questão-problema: possíveis implicações no *acontecimento aula de Português* a partir da configuração organizacional das escolas, do *efeito de território* e das *práticas de letramento* dos alunos participantes do estudo e de seus familiares. Assim, além de estudarmos o *acontecimento aula de Português* nas duas instituições, também voltamos nossos olhares para possíveis relações entre elas, pois, se houvesse uma relação de *quase-mercado*, como sugerem estudos do Cenpec (ÉRNICA, BATISTA, 2011), isso suscitaria a possibilidade de haver, na Escola 2, condições mais propícias para esse *acontecimento*. Essa projeção, em tese, permitir-nos-ia compreender mais efetivamente implicações institucionais que depreendemos muito superficialmente em nossa dissertação de Mestrado (IRIGOITE, 2011), mas que chamaram nossa atenção para questões que transcendem metodologias e teorias de ensino e que reverberam no *acontecimento aula*.

Com esses propósitos, justificamos a escolha dessas duas escolas para esta pesquisa que, por ser de *tipo etnográfico*, não faculta um mote em comparações, mas, neste caso, em relações *ecológicas* – no sentido cultural com que vimos tomando esse conceito – entre as instituições, elemento para a compreensão de nosso objeto de estudo. Por esse motivo, apresentaremos as duas escolas, nesta seção, separadamente, para

descrever o campo e os participantes de pesquisa, mas não repetiremos tal divisão no capítulo analítico, no qual buscaremos manter o foco *relacional* entre ambas.

Antes, porém, registremos com brevidade a trajetória desta pesquisa no campo em que imergimos. Conforme delineado no projeto desta tese, as confirmações das escolas se deram posteriormente à qualificação desse mesmo projeto. Não foi possível conseguir autorização da Direção na Escola 2 previamente ao início da pesquisa por ser ano de eleição municipal – 2012 –, havendo, assim, trocas de ocupantes de cargos públicos. Desse modo, somente no primeiro semestre de 2013, após a qualificação do projeto desta tese, foram obtidas as devidas autorizações nas duas instituições. Novamente, contudo, houve um atraso para o início da geração de dados, por motivos diferentes em cada instituição: o afastamento por atestado médico da professora participante de pesquisa da Escola 1, e uma greve municipal que paralisou a Escola 2 por, aproximadamente, dois meses.

Concluído o percurso protocolar e o ingresso formal nas duas instituições, partimos para a apresentação da pesquisa aos participantes em potencial. Nossa entrada efetiva em ambas as escolas dependeu, ainda, da aceitação de tais participantes, o que incluiu a direção e os gestores, professores de Língua Portuguesa e grupos de alunos selecionados – seleção essa que exigiu um tempo inicial de imersão em campo, como especificaremos à frente. No APÊNDICE A temos a carta de apresentação da pesquisa às escolas campo de pesquisa.

Quanto aos professores de Língua Portuguesa, não estabelecemos critérios apriorísticos para seleção dos envolvidos, uma vez que nosso foco no *ensino* e na *aprendizagem* de Língua Portuguesa considera implicações da organização institucional mais ampla. Com isso, não denegamos a historicidade dos professores envolvidos, nem poderíamos fazê-lo, considerada nossa concepção de *sujeito* e de *encontro*. As *entrevistas* – instrumento de geração de dados que discutiremos à frente – nos facultaram depreender sua historicidade como profissionais que lidam com a formação de leitores e produtores de *textos-enunciado*, mas isso nos interessa nas relações que estabelece com a organização e o funcionamento mais amplo da instituição escolar; algo como: possibilidades que a organização da instituição escolar tanto quanto as *práticas de letramento* dos alunos facultam a esses professores para consolidar *aulas* que convirjam com a construção de sua subjetividade [dos professores] profissional e com sua historicidade. Quando mencionamos que nosso enfoque não está nessa historicidade é porque em Irigoite (2011) lidamos com o foco no professor – sua formação e ação

metodológica – e nossa vontade, agora, foi focalizar a organização institucional em que esse professor se encontra, e que, no que respeita a essa mesma organização institucional, faculte-lhe (ou não) condições para *ensinar em suas aulas de Português*.

Assim, entrando em contato com todos os professores de Língua Portuguesa, a seleção de um(a) participante em cada escola seguiu os seguintes critérios, na ordem em que são apostos aqui: 1. aceitação em participar da pesquisa; 2. docência em turmas da mesma série – considerada uma escola e outra –; 3. possibilidade de uma ‘logística’ de acompanhamento, ou seja, que os horários das aulas em cada escola não se sobrepussem. Vale frisar que tal contato se deu apenas com profissionais efetivos, que, portanto, apresentassem uma relação temporal e institucionalmente duradoura com a escola em que atuam. Seguindo esses critérios, foi-nos possível escolher apenas uma turma em cada escola, duas oitavas séries – considerada a não disponibilidade por parte de vários professores para participação na pesquisa, bem como sobreposição de horários entre as aulas nas duas escolas. No APÊNDICE B encontra-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido analisado e assinado pelos participantes de pesquisa.

Tendo selecionado as professoras para participar do estudo e, por implicação, tendo definido uma turma em cada escola, iniciamos as observações das *aulas de Português*, para, somente depois de um tempo razoável de vivência na realidade estudada, e partindo de uma entrevista com delineamentos socioeconômicos (APÊNDICE C) que nos permitiu traçar um perfil genérico de cada turma, selecionar sete alunos em cada escola para participar efetivamente da pesquisa. Visando à seleção de um total final de dez alunos, trabalhamos com uma margem de 14 deles já contando com possíveis desistências, o que realmente ocorreu em algumas etapas do estudo. Vale explicitar que abrimos mão de aplicar um questionário socioeconômico pela artificialidade que pode surgir nas respostas dos alunos, considerada a tipificação desta pesquisa e as concepções de *sujeito* sob as quais se delinea; logo, a interação foi por meio de uma entrevista semiestruturada – APÊNDICE C. Tal seleção, portanto, não se manteve tendo como critério inicial alunos pertencentes a espaços de *vulnerabilidade social*; o objetivo foi selecionar participantes que, de certa maneira, fossem ‘representativos’ de cada turma, de cada escola – e se o espectro maior da turma era o pertencimento a tais comunidades, isso não constituiu critério inicial. Assumimos, aqui, novamente, a tensão entre macrossociologia e microssociologia: partindo do estudo de grupos sociais e seus ‘representantes’, com atenção a cada

um desses *sujeitos* singulares – eis o motivo das entrevistas individuais mais extensas e das visitas aos familiares.

Para compreender a configuração institucional à luz das especificidades do *efeito de território*, tivemos de vivenciar o cotidiano das escolas também em desdobramentos de gestão. Durante a imersão em campo, entendemos como implicada nesse desdobramento a ação de Diretores – por serem responsáveis pela gestão de cada escola –, Coordenadores Pedagógicos⁴⁹ – por empreenderem a comunicação entre escola e familiares, bem como conhecerem mais significativamente os alunos – e Secretárias – por serem responsáveis pelos processos de matrícula. A seguir, iremos descrever cada uma das escolas campo de pesquisa, bem como os participantes de cada instituição.

2.2.1 Caracterizações da Escola 1 como campo de pesquisa

A Escola 1 pertence à rede estadual de Santa Catarina e fica localizada na região metropolitana de Florianópolis, em um bairro que vem sofrendo, há alguns anos, com uma violência cada vez mais crescente – tal bairro será referenciado, nesta tese, com as iniciais SJC⁵⁰. A estrutura física conta com 19 salas de aula, além de biblioteca, salas de arte, de vídeo, de informática e de ciências humanas. O quadro de colaboradores é formado por 28 professores efetivos e 37 professores substitutos (sendo quatro não habilitados), além de 13 funcionários⁵¹. No período da pesquisa (anos 2014), havia um total de 746 alunos, sendo 441 no Ensino Fundamental e 430 no Ensino Médio, advindos de diversas regiões. A seguir, a divisão desses alunos por período e por área de ensino, números que têm como fonte o *site* da Secretaria de Estado da Educação:

⁴⁹ Na Escola 1, como será apontado mais à frente, foi entrevistada uma profissional que responde pelo cargo de “Assistente Técnico-Pedagógica”, mas que cumpre, na verdade, as funções de uma Coordenadora Pedagógica e empreende a comunicação entre escola e família referentemente à turma participante da pesquisa.

⁵⁰ Atendendo a normativas de codificação dos participantes de pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFSC, mantemos as iniciais do bairro tomadas randomicamente.

⁵¹ Informações obtidas junto à Secretária da escola, em entrevista (2014).

Tabela 1: Quantidade de alunos por período (2014)

Alunos por matrícula	Matutino	Vespertino	Noturno	Integral
746	302	232	87	125

Fonte: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>>.

Tabela 2: Quantidade de alunos por área de ensino (2014)

Área de ensino	Turmas	Alunos	Transfe- ridos	Desis- tentes	Cursando
Ed. Infantil	0	0	0	0	0
Fund. (Anos Iniciais)	10	257	26	2	229
Fund. (Anos Finais)	7	184	22	2	160
Médio	14	430	51	22	357
Profissionalizante	0	0	0	0	0
EJA	0	0	0	0	0
Magistério	0	0	0	0	0
Projetos	36	68	0	0	68

Fonte: Adaptado de <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>>.

Podemos perceber, pela Tabela 1, que a grande maioria dos alunos estuda nos períodos matutino ou vespertino, pois, como mostra a Tabela 2, os níveis de ensino mantidos pela escola são Fundamental e Médio, que geralmente atendem aos alunos nesses períodos. Apenas o Ensino Médio é ofertado tanto no período noturno como no período integral, o que corresponde aos números mais baixos na Tabela 1. Na Tabela 2, a numeração zerada informa que a escola não mantém modalidades de ensino como Curso Profissionalizante, Educação de Jovens e Adultos e

Magistério. As turmas que aparecem como “Projetos” integram o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI)⁵².

Já em relação aos indicadores oficiais, os resultados no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – vêm aumentando gradativamente desde 2005 – à exceção de 2013 –, tanto nos anos iniciais como finais, conforme mostra a Tabela 3:

Tabela 3: Resultados no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ano	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Ideb observado	Metas projetadas	Ideb observado	Metas projetadas
2005	3,6	-	3,1	-
2007	4,3	3,6	3,6	3,1
2009	5,0	4,0	3,8	3,3
2011	5,0	4,4	4,2	3,6
2013	4,9	4,7	2,8	4,0

Fonte: MEC/INEP.

A Tabela 3 mostra que nos anos entre 2005 – primeiro ano de participação no Ideb – e 2011, os resultados foram melhorando de modo a alcançar as metas projetadas. Somente no ano de 2013 houve uma queda significativa no resultado, sobretudo nos anos finais, e, pela primeira vez, a escola não atingiu a meta prevista. O mesmo *site* da Secretaria também apresenta o desempenho dos alunos da Escola 1 no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio –, somente no ano de 2008.

⁵² O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE –, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Os projetos de reestruturação curricular possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de Mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil e Leitura e Letramento. A adesão ao Programa é realizada pelas Secretarias de Educação Estaduais e Distrital. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 out. 2014.

Tabela 4: Resultado no Enem – Exame Nacional do Ensino Médio

Ano	Nota
2008	47,88

Fonte: MEC/INEP.

Pesquisando as notas no Enem nesse ano – 2008 –, pudemos observar que a escola ficou abaixo da média nacional, que foi de 50,52 pontos, estando ainda um pouco acima da exigência média geral mínima exigida pelo MEC ao candidato que queira concorrer a vagas no Prouni – Programa Federal que concede bolsas de estudo em instituições particulares de Ensino Superior –, que é de 45 pontos; indicando que, nesse exame classificatório – em que pesem especificidades de tais classificações que requerem olhares críticos –, o desempenho da Escola 1 parece emergir como insatisfatório⁵³.

Esses números serão objetos de análise no capítulo analítico, quando considerados significativos nas discussões empreendidas. Por ora, o intuito é registrar números oficiais disponíveis no *site* da Secretaria de Estado da Educação ao apresentar, na lista de instituições estaduais, a Escola 1. Registramos, em tempo, nossas reservas em relação a indicadores com propósitos que remetem a tecnoburocracias; sua referenciação aqui objetiva informar, do modo mais amplo possível, o universo das escolas em estudo.

2.2.1.1 *Os profissionais participantes de pesquisa da Escola 1*⁵⁴

Quanto aos participantes de pesquisa nesta escola, comecemos com a apresentação da Diretora Geral, TCA.⁵⁵, profissional com 44 anos de idade, que, na época de realização desta pesquisa, ocupava tal cargo há três anos, mesmo período em que estava na instituição. TCA.1 é graduada em Pedagogia com especialização em Séries Iniciais. Vale apontar que não se trata da mesma Diretora participante de pesquisa em Irigoite (2011). Outra profissional que participou da pesquisa atual foi uma das

⁵³ Fonte: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2009/04/28/ult1811u270.jhtm>>. Acesso em: 14 out. 2014.

⁵⁴ Por questões éticas, os profissionais participantes da pesquisa serão nomeados com as iniciais do nome registradas randomicamente, seguidas da numeração indicativa da escola – número ‘1’ para a Escola 1, e número ‘2’, para a Escola 2.

⁵⁵ Mantemos, também na nomeação dos gestores, a codificação por iniciais, tomadas randomicamente, seguidas da numeração respectiva à escola referenciada.

secretárias da escola, *ARG.1*, de 46 anos, que também é professora e trabalha na Escola 1 há 19 anos. Sua escolaridade é Ensino Superior Completo com Especialização no campo da Educação. Em entrevista, apontou ser responsável, na secretaria, pelas folhas de pagamento e pela “vida funcional” dos professores.

A terceira profissional da escola a participar da pesquisa seria a Coordenadora Pedagógica. Durante a nossa vivência em campo, porém, optamos por selecionar uma Assistente Técnico-Pedagógica, aqui nomeada *MHS.1*, ao invés da Coordenadora Geral, porque nossa imersão em campo sinalizou para um relacionamento mais efetivo dessa profissional com a turma em estudo. Tal Assistente Técnico-Pedagógica, 45 anos, estava há cinco anos naquela escola – começou trabalhando como bibliotecária, cargo que ocupava quando participou da pesquisa de Irigoite (2011). É graduada em Letras e pós-graduada em Psicopedagogia. Sendo responsável pelo Ensino Fundamental 2 (6º a 9º anos), *MHS.1* mencionou, em entrevista, dentre suas ações no cotidiano escolar, minimizar quaisquer tipos de conflito entre professores/alunos/pais; coordenar o “Núcleo de Prevenção à Violência”; organizar a grade de horários nos casos de ausência de professores; conversar com os pais em casos de “problemas” com os alunos; atender aos estudantes com dificuldade de aprendizagem ou de disciplina; receber os documentos atinentes ao planejamento dos professores e coordenar o levantamento de materiais necessários para a rotina escolar; socializar informações gerais nas turmas nas salas de aula; organizar saídas de campo dos alunos, cuidando dos avisos aos familiares e da arrecadação dos fundos necessários para tal; entre outras funções.

Por fim, a quarta profissional participante da pesquisa foi a professora de Língua Portuguesa. Na Escola 1 atuam duas professoras efetivas dessa disciplina: esta participante da tese, e a outra que participou do estudo em Irigoite (2011). Desta vez, selecionamos esta nova participante – *RNC.1* – por ser a responsável pelas turmas do Ensino Fundamental, sendo que a outra professora estava atendendo, na ocasião de nossa imersão em campo, apenas a turmas do Ensino Médio. *RNC.1*, 51 anos, é graduada em Letras Português, com Mestrado em Literatura, ambas as formações pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Além da formação inicial, a professora já participou de inúmeros cursos de formação continuada, oferecidos pelas editoras dos livros didáticos⁵⁶ e pelo Estado de Santa Catarina, no período de férias escolares.

⁵⁶ Esta oferta de cursos, por si só, mereceria ampla discussão, do que nos eximimos, dado fugir ao objeto de estudo, tanto quanto dada a extensão desta tese.

Efetivada há 12 anos, RNC.1 optou por tal escola pela proximidade com sua residência, já que não conhecia praticamente nada sobre a instituição na época. Além da carga de 40 horas semanais de trabalho na Escola 1, esta participante de pesquisa também atua em uma escola particular na mesma região, totalizando 53 hora-aula semanais.

2.2.1.2 A turma da Escola 1

Contando, na Escola 1, com uma professora participante de pesquisa, selecionamos apenas uma dentre as turmas sob a responsabilidade dessa professora para acompanharmos as aulas de Língua Portuguesa, e o fizemos por questões de gerenciamento de horários, considerada também a relação com a Escola 2, processo que nos impediu de acompanhar um número maior de turmas como prevíamos inicialmente. A turma foco de nossa atenção na Escola 1, assim, foi uma oitava série, denominada Turma 83. À turma em questão eram ministradas quatro aulas de Português semanais, sendo distribuídas nos seguintes horários: nas terças-feiras, das 8h30 às 9h15, e, depois, das 11h às 11h45; e nas quintas-feiras, das 8h30 às 10h (duas aulas contíguas, conhecidas na *esfera escolar* como ‘aulas-faixa’). No início de nosso processo de geração de dados, havia 25 alunos matriculados na turma, mas, no decorrer do semestre em questão, dois alunos evadiram-se e ingressaram outros dois, fechando o semestre com o mesmo número de 25 alunos.

A partir da entrevista com delineamentos socioeconômicos (APÊNDICE C), conforme já mencionado, foi-nos possível traçar um perfil geral desta turma para, posteriormente, selecionarmos sete participantes de pesquisa que seriam ‘representativos’⁵⁷ desse perfil. Pode-se visualizar os resultados dessa entrevista, por aluno, no APÊNDICE L. Assim, a maioria dos alunos entrevistados apresenta as

⁵⁷ Reconhecemos restrições de uma escolha dessa natureza, já que tal representatividade assenta-se em fundamentos de categorias macrosociológicas. Como já registramos, porém, nosso estudo assume a / assenta-se sobre a tensão entre o singular e o universo social, cultural e histórico mais amplo, mais especificamente, neste caso, entre o *sujeito* singular e as categorias macrosociológicas sob as quais ele é identificado. Compreendemos possível esse olhar se considerada a base vigotskiana de nossos estudos, que contempla tensionamentos dialéticos entre planos genéticos como a *sociogênese* e a *microgênese*, e se considerado o olhar bakhtiniano, segundo o qual é no *ato responsável* que o *mundo da vida* e o *mundo da cultura* se unificam (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Questão fundamental, aqui, é o cuidado, por ocasião da análise dos dados, por lidar com a singularidade dos participantes de pesquisa, na busca pela fuga do *escafandro* de que trata Ponzio (2013a; 2014).

seguintes características que constituíram o perfil geral traçado: trata-se de alunos com idade entre 14 e 15 anos; estudam na Escola 1 desde a 4^a, 6^a ou 7^a série; moram no bairro FMC⁵⁸ – localizado próximo ao bairro em que fica a escola, caracterizado como região de alta *vulnerabilidade social* –, ou, quando não residentes nesse bairro, o fazem nos bairros onde se localizam as Escolas 1 e 2 – SJC e SJK, respectivamente –; moram em casa própria ou alugada há mais de um ano, com a mãe e o(s) irmão(s), alguns ainda com pai ou padrasto; a escolaridade dos pais é Ensino Fundamental Incompleto, aparecendo ainda, em segundo lugar, Ensino Médio Completo; as mães, de modo geral, trabalham como faxineiras, e os pais, em supermercado; trata-se de alunos que não trabalham, mas que têm irmãos já em ocupação profissional; a família desses alunos, na maioria, locomove-se a pé; elogiam o bairro onde mora, atribuindo-lhe uma situação de “calmaria”, mas, contraditoriamente, tendem a criticar a violência; dentre as comidas preferidas, sobressaem-se as massas e, dentre as preferências de lazer, são apontados passeios no *Shopping Center* ou na Beira Mar; trata-se de um grupo social que recorre a hospitais públicos e/ou postos de saúde em caso de doenças; tais estudantes, prevalentemente, apontam *família*, *computadores* ou *animais de estimação* como “melhores presentes que já ganharam”⁵⁹; a tal grupo, enfim, atribui-se uma média, na disciplina de Língua Portuguesa, equivalente à nota 7,0.

2.2.1.3 Os alunos participantes de pesquisa na Escola 1

Conforme mencionado anteriormente, os sete alunos que participaram mais efetivamente da pesquisa foram selecionados por apresentarem um maior número de características em comum com o perfil traçado para esta turma, apresentado anteriormente. Descreveremos, aqui, um perfil geral de cada um desses alunos – na ocasião da geração de dados –, apresentados por ordem alfabética.

⁵⁸ Valem, para a localização espacial, as mesmas opções de codificação usadas para os profissionais da escola participantes deste estudo: iniciais do nome próprio tomadas randomicamente. Neste caso, não usaremos itálico e nem ponto, como o fizemos com tais profissionais, objetivando diferenciar ambas as codificações adotadas.

⁵⁹ Essas questões relacionadas a alimentação, lazer, presentes e afins foram pontuadas na busca por sinalizar o universo sociocultural e econômico em que se inserem esses estudantes.

*Bruna.1*⁶⁰, de 15 anos, estuda na Escola 1 desde a primeira série. Em entrevista, informou morar, desde o nascimento, em casa própria, localizada no bairro FMC, com a mãe e o irmão, um bebê. A mãe não completou o Ensino Médio e trabalha como faxineira. Nem *Bruna.1* nem o seu irmão trabalham, e *Bruna.1* vai para a escola a pé, sendo que a mãe se locomove para o trabalho de ônibus. Sobre a região em que mora, a aluna aponta a facilidade de acesso a serviços, considerando como ponto positivo a tranquilidade do local e não registrando nenhuma insatisfação com o bairro. *Bruna.1* ainda menciona *camarão* como comida preferida, ir ao *Shopping Center* como opção de lazer e “ter recebido os amigos em casa no último aniversário” como o melhor presente que já havia ganhado. A família, segundo ela, costuma comemorar datas festivas, como o Natal, e recorre ao posto de saúde em casos de doenças. A média das notas em Língua Portuguesa de *Bruna.1* no ano de realização da pesquisa foi 6,0. A jovem caracterizava-se, nas aulas, por uma postura de quietude e de participação de menor engajamento, mantendo-se sentada ao fundo da sala e fazendo parte do grupo que, na maior parte das vezes, não realizava as atividades propostas pela professora.

Um segundo aluno desta turma, *Diogo.1*, foi selecionado para este estudo embora não se enquadrasse de todo no perfil genérico inicial da turma, previsto como critério de seleção dos participantes de pesquisa. Tal seleção justifica-se em razão de o aluno que havia sido selecionado em seu lugar caracterizar-se pelo absenteísmo às aulas e também em razão de *Diogo.1* ter envidado esforços de todo tipo para ser inserido no grupo, mostrando evidente interesse pela pesquisa que lhes havíamos apresentado. *Diogo.1*, 14 anos, vivenciava seu primeiro ano na Escola 1. Morando há um ano em uma *kitnet* alugada, localizada no bairro SJF, junto com a mãe, uma senhora com curso técnico completo de Enfermagem, atuante em clínica de saúde de rede privada, *Diogo.1* tem uma irmã cursando o ensino superior na cidade de Curitiba (PR). O estudante não trabalhava à época da pesquisa; dirigia-se à escola valendo-se de transporte escolar; já sua mãe usava o transporte público no deslocamento ao trabalho. Interpelado acerca de especificidades da região em que mora, o aluno registra a facilidade de acesso a serviços e comércio locais, considerando como aspecto positivo a ausência de violência ali e, como aspecto negativo, a existência de morros – referindo-se a relevos acidentados que dificultam a locomoção. Apontou, ainda, *nhoque* como

⁶⁰ Por questões de ética de pesquisa e para facilitar a leitura desta tese, os alunos participantes deste estudo serão referenciados com nomes fictícios (mantendo a inicial do nome verdadeiro), seguidos pela numeração indicativa da escola – número ‘1’ para a Escola 1, e número ‘2’, para a Escola 2.

comida preferida, ir a restaurantes e cinemas como opções de lazer e um *notebook* como o melhor presente que já havia ganhado. A família, segundo ele, costuma comemorar em conjunto as datas festivas e recorre ao posto de saúde da região em caso de doenças. *Diogo.1* sentava na segunda cadeira logo à frente da mesa dos professores, e, apesar de conversar muito com os colegas em interações paralelas, participava bastante das aulas. Sua média em Língua Portuguesa fechou o ano em 7,5.

Felipe.1, o terceiro aluno selecionado nesta turma, com 14 anos de idade, estava em seu segundo ano na Escola 1. Informou morar há dois anos em uma casa alugada do bairro SJC (o mesmo, reiteramos, em que se localiza a Escola 1), juntamente com a mãe, o padrasto, um irmão de 12 anos e uma irmã de nove – todos eles em processo de escolarização na Escola 1. A escolaridade da mãe é Curso Supletivo e, quanto à ocupação profissional, no primeiro contato feito com *Felipe.1*, fomos informados que ela, a mãe, trabalhava como faxineira em uma grande loja de departamentos; já mais tarde, na ocasião das visitas às famílias, soubemos que estava trabalhando como frentista junto com o marido – padrasto de *Felipe.1* – em um posto de combustíveis. A escolaridade do padrasto é Ensino Médio. Quando de nossa interação com *Felipe.1*, ele iria começar a trabalhar na já mencionada grande loja de departamentos. Apesar de a família possuir veículo próprio, informaram locomover-se a pé para o trabalho e a escola. Quando interpelado sobre características de seu bairro, o estudante elogiou a calma – referindo-se à ausência de violência –, mas criticou o excesso de barulho. Na descrição de si mesmo, afirmou adorar *macarrão* e os passeios da família na Beira Mar, assim como comemorações familiares em festas anuais a exemplo de Natal e Páscoa. Segundo ele, seu melhor presente havia sido uma bola de futebol. Também no caso desta família, recorrem ao posto de saúde da região por ocasião de enfermidades. Nas aulas de Português, *Felipe.1* era bastante quieto, mas participativo nas atividades propostas pela professora, e sua média anual fechou em 7,0 nesta disciplina.

Com 15 anos, o aluno *João.1* estudava na Escola 1 desde a quarta série. Informou morava há 10 anos em casa própria localizada no bairro FMC, juntamente com mãe, 42 anos, o padrasto, 53 anos, e três irmãos, com nove, 18 e 20 anos de idade, respectivamente. A escolaridade do padrasto é o Ensino Fundamental incompleto, e ele, na ocasião, trabalhava em um supermercado próximo, na região. Já a escolaridade da mãe é Ensino Médio incompleto; ela trabalhava como faxineira. *João.1* não trabalhava na época, mas seus dois irmãos mais velhos o faziam: um em uma loja de departamentos, também próxima à região; o outro, no mesmo supermercado em que trabalhava o padrasto. Todos se locomoviam a pé,

exceto a mãe, que se dirigia aos locais de trabalho de ônibus. Na entrevista, *João.1* elogiou a região em que mora por ter “tudo perto” e pela segurança, não apontando nenhum aspecto negativo. Registrou, ainda, *lasanha* como prato predileto, ir ao *Shopping Center* como opção de lazer, e um *notebook* como o melhor presente que já havia ganhado. De acordo com o aluno, a família passa as festas de final de ano em outra cidade de Santa Catarina, juntamente com familiares, e costuma recorrer ao posto de saúde em casos de doença. Sua média em Língua Portuguesa fechou em 5,0, e *João.1* era considerado um dos alunos ‘mais problemáticos’ da turma: também sentava ao fundo da sala, era parte do grupo que tendia a manter-se disperso nas aulas; conversava muito em interações paralelas e frequentemente ouvia músicas no celular com fone de ouvido.

Outra aluna que fazia parte do mesmo grupo de *João.1*, sendo ambos muito amigos, era *Letícia.1*, com 14 anos de idade; estava no seu segundo ano na Escola 1. *Letícia.1* informou-nos morar desde que nascera no mesmo bairro em que vivem *João.1* e *Bruna.1* – o bairro FMC –, em casa própria, juntamente com a mãe, 36 anos, o padrasto, 32 anos, uma irmã, 17 anos, e um sobrinho de quatro anos, filho de sua irmã mais velha e que vive sob a tutela dos avós. Tanto a mãe quanto o padrasto não concluíram o Ensino Fundamental e, na ocasião, trabalhavam juntos em uma empresa própria de produção de marmitas – a mãe cozinhava, e o padrasto cuidava da administração e do setor financeiro. Nem a aluna nem a sua irmã trabalhavam à época da geração de dados; informaram locomover-se a pé. Já os pais o faziam com veículo próprio utilizado nas entregas das marmitas. *Letícia.1* respondeu, na entrevista, gostar muito de massas, ir para “baladas” e utilizar o computador – tal qual mencionou boa parte dos estudantes envolvidos neste estudo –, o melhor presente que já havia ganhado. A família, segundo ela, comemora as datas festivas e recorre a hospital público apenas em casos de doença grave. A média de Português de *Letícia.1* foi 6,0, e seu comportamento nas aulas convergia com esse grupo que sentava ao fundo da sala: líder da turma, conversava muito em interações paralelas e – como pudemos observar ao longo de nossa imersão naquela turma – só fazia as atividades quando estava diante da professora.

Renata.1, com 14 anos, informou-nos estudar na Escola 1 desde a quinta série. Morando há três anos em uma casa alugada no bairro SJC, ela dividia, na ocasião, a residência com a mãe, 43 anos, uma irmã, de 14 anos, e um irmão, de 26 anos que ali morava com a esposa, de 20 anos. A escolaridade da mãe é Ensino Fundamental incompleto; ela trabalhava como faxineira em duas casas e em um hospital, para os quais se dirigia

de ônibus. O irmão, à época, atuava como professor de informática, e a cunhada trabalhava como vendedora em uma loja local. *Renata.1* não trabalhava e ia para a escola a pé. Apenas o irmão tinha uma moto para sua locomoção diária. Sobre sua região de moradia, *Renata.1* também registrou contar com “tudo por perto” e apontou um projeto local de esportes como ponto positivo; por outro lado, criticou a presença de usuários de drogas como aspecto negativo do bairro. Além disso, ainda apontou na entrevista: *empadão* como comida predileta, passeios na Beira Mar como opção de lazer e seus livros como os melhores presentes que já ganhara. Segundo ela, a família costuma passar as festas de final de ano em casa e recorre a hospital público local em caso de doença – frequentam pouco o posto de saúde da região. Muito amiga de *Diogo.1*, seu comportamento era semelhante ao do colega: dispersava-se muito durante as aulas, porém participava das atividades propostas pela professora. Sua média de Português naquele ano foi 8,5.

O último estudante selecionado para a pesquisa foi *Wilson.1*, 15 anos, também em seu segundo ano na Escola 1. Na ocasião, morava há três anos em uma casa alugada no bairro FMC, juntamente com a mãe, 35 anos, o padrasto, 30 anos, e a irmã, 10 anos de idade. A mãe cursou Supletivo e trabalhava como faxineira em uma única casa; já o padrasto não completara o Ensino Fundamental e trabalhava como zelador. Nem *Wilson.1* e nem sua irmã trabalhavam na época. Como aspectos positivos do bairro no qual mora, o aluno apontou a calma e a proximidade com os estabelecimentos comerciais. Contraditoriamente, apontou o perigo das brigas frequentes entre gangues como o aspecto negativo da região. Quando interpelado sobre seus gostos pessoais, informou preferência por feijão e arroz, considerando o videogame como o melhor presente que já havia ganhado. Segundo ele, a família costuma comemorar as datas festivas estando todos juntos e, quanto a questões de assistência em casos de enfermidade, quando necessário, recorrem ao posto de saúde da região, assim como ao hospital público mais próximo. A média em Língua Portuguesa de *Wilson.1* foi de 6,5 naquele ano, e seu comportamento era semelhante ao de *Diogo.1* e *Renata.1*: sentava-se à frente na sala, costumava conversar com os colegas sobre temas paralelos, mas participava das atividades propostas.

2.2.2 Caracterizações da Escola 2 como campo de estudo

Conforme mencionado, a Escola 2 pertence à rede de um município da região metropolitana de Florianópolis e fica localizada em

um bairro vizinho àquele da Escola 1, o qual vem sofrendo, há alguns anos, com a mesma violência do bairro SJC – tal bairro será referenciado, nesta tese, com as iniciais SJK. A estrutura física da escola em questão é composta por 36 salas de aula, além de biblioteca, sala de dança e de vídeo, dois laboratórios de informática, auditório e quadra esportiva coberta. Em 2013, a escola encerrou o ano com um quadro docente composto por 142 professores, sendo 92 de caráter temporário (ACTs) e cinquenta efetivos. A Escola 2 oferece Ensino Fundamental nos períodos matutino e vespertino, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno. Além disso, serve de estrutura física para uma universidade pública do município da região metropolitana de Florianópolis. Ao todo são 2.302 alunos, distribuídos conforme mostra a tabela a seguir⁶¹:

Tabela 5: Quantidade de alunos por área de ensino (2014)

Ensino Fundamental	Ensino Médio	EJA (Fundamental)	EJA (Médio)	TOTAL
1991	97	94	120	2302

Fonte: Construção da autora.

Em relação aos resultados do Ideb, a Escola 2 também vem apresentando um desempenho crescente desde 2005, atingindo as metas projetadas em praticamente todas as edições da Prova, exceto no ano 2013, referente aos anos finais, conforme mostra a tabela a seguir:

Tabela 6: Resultados no Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Ano	Anos Iniciais		Anos Finais	
	Ideb observado	Metas projetadas	Ideb observado	Metas projetadas
2005	4,9	-	4,6	-
2007	5,3	4,9	5,0	4,6
2009	6,1	5,2	5,1	4,7
2011	6,0	5,6	5,0	5,0
2013	6,2	5,9	4,6	5,4

Fonte: MEC/INEP.

⁶¹ Informações obtidas junto à secretaria da escola; não há tais dados descritivos no *site* da Prefeitura local referente à instituição.

Novamente justificamos a brevidade desses dados apresentados com o intuito de apontarmos características da escola campo de pesquisa. Tais números serão retomados, quando houver necessidade, por ocasião da análise em capítulo à frente, reiterando-se, aqui, que indicadores massivos não são o foco deste estudo, servindo apenas como instrumentais para uma compreensão mais ampla dos universos em que imergimos.

2.2.2.1 Os profissionais participantes de pesquisa da Escola 2

O primeiro participante de pesquisa com o qual mantivemos contato na Escola 2 foi o Diretor Geral *LAS.2*, de 38 anos. *LAS.2* caracteriza-se por uma experiência de 20 anos como professor de Filosofia e estava apenas há um ano no cargo de Direção. Graduado em Filosofia, é Mestre também nessa área. A segunda participante de pesquisa em nosso percurso de interação foi a Secretária da escola, *ARF.2*, de 49 anos. Graduada em Pedagogia e professora efetiva dos anos iniciais (1º a 5º ano) há 24 anos; trabalha na secretaria da escola há 10 anos. Como suas principais responsabilidades diárias, *LAS.2* aponta: arquivamento de toda a documentação dos alunos; atendimento a pais, alunos e professores para questões atinentes à função que desempenha; acompanhamento do processo de notas dos professores (organização, digitação, arquivamento e impressão dos boletins); emissão de relatórios solicitados; preenchimento do cadastro anual do Censo para o MEC; processo de matrícula e rematrícula; levantamento dos documentos de alunos – neste caso, da 8º série – para serem encaminhados a novas escolas com Ensino Médio; entre outras atribuições.

Após o período de convívio com a turma campo de estudo, entendemos como tendo maior contato com tais alunos a Supervisora Escolar *DTM.2*, de 60 anos, sendo, assim, a terceira profissional participante da pesquisa. Trabalhando há 20 anos na escola, *DTM.2* é graduada em Pedagogia e pós-graduada em Metodologia de Ensino e Gestão Escolar. Responsável pelas turmas finais do Ensino Fundamental (6º a 9º ano), a Supervisora aponta como suas principais atribuições no cotidiano escolar: realizar trabalho de assessoria e de organização; estar junto com os professores, orientando o planejamento e acompanhando os resultados dos processos de *ensino e aprendizagem*; e motivar os alunos, buscando identificar dificuldades para seu engajamento efetivo nas atividades escolares.

Finalmente, constitui o quadro de participantes de pesquisa a professora de Português, *MPB.2*, de 56 anos. Graduada em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é Mestre em Linguística (área de concentração em Sociolinguística) pela UFSC. Em entrevista, *MPB.2* afirma participar, anualmente, de cursos de formação continuada oferecidos pela prefeitura, além do curso *Gestar*, com foco em *gêneros do discurso*. A professora se efetivou na Escola 2, pela primeira vez, em 1991, na área de Português/Inglês, mas pediu exoneração do cargo dois anos depois para ir morar em São Paulo. Posteriormente, em 2004, efetivou-se novamente em outra escola, e, em 2010, pediu remanejamento para a Escola 2. A escolha, de acordo com a professora, deu-se pelo fato de a escola ser considerada uma “boa escola” pelos moradores da região.

2.2.2.2 *A turma da Escola 2*

Tendo selecionado a professora participante de pesquisa, vimo-nos sob as contingências de acompanhar, também nesta escola, uma única turma, por questões de gerenciamento de horários na alternância de nossa imersão concomitante na Escola 1, mantendo a mesma seriação: uma oitava série, designada como Turma 801. Tendo seis aulas de Língua Portuguesa semanais (duas a mais que na turma da Escola 1), havia os seguintes horários para acompanharmos tais aulas: nas quartas-feiras, das 7h45 às 9h15; nas quintas-feiras, das 10h15 às 11h45; e nas sextas-feiras, das 8h30 às 10h (todas eram as chamadas ‘aulas-faixa’). No início da geração de dados, havia 21 alunos matriculados na turma, mas, no decorrer do semestre, dois alunos saíram da escola e outros dois trocaram de turma, finalizando o ano com 17 alunos matriculados na turma.

A partir da entrevista com delineamentos socioeconômicos (APÊNDICE C), conforme já mencionado, foi-nos possível traçar um perfil geral dessa turma para, posteriormente, selecionarmos sete participantes de pesquisa que seriam ‘representativos’ desse perfil. Uma síntese de implicações objetivas das respostas a questões dessa entrevista pode ser vista no APÊNDICE M, no qual nos valem de uma representação reconhecidamente sinóptica de dados objetivos para traçado desse perfil genérico inicial. Desdobramentos das questões dessa entrevista receberão tratamento qualitativo no capítulo de análise à frente. Levantemos, por ora, as características recorrentes nessa entrevista e que compuseram o perfil geral traçado da turma 801: a média de idade dos estudantes situa-se entre 14 e 15 anos; o tempo de permanência na escola

decorre desde a Educação Infantil ou desde o 1º ano do Ensino Fundamental; a residência da maior parte dos estudantes é no bairro SJK (bairro de localização da Escola 2) ou SJC (bairro de localização da Escola 1); os estudantes, em sua maioria, residem em casa própria, há mais de um ano; as famílias, de modo geral, constituem-se por pai ou padrasto, mãe e irmão(s); já a escolaridade dos pais corresponde a Ensino Médio completo (em 1º lugar), Fundamental incompleto (2º); Curso Técnico completo (3º) ou Superior completo (4º lugar); quanto à profissão dos pais implica baixa escolaridade, a exemplo de atendentes ou caixas em loja ou secretárias, havendo também aposentados; locomover-se a pé foi apontado como forma de deslocamento urbano prevalecente das famílias; e massas foram indicadas como prato predileto da maior parte dos alunos; ir à praia ou viajar e passear no *Shopping Center* foram mencionadas como opções nas preferências de lazer; hospital público ou posto de saúde foram indicados como instituições de recorrência em casos de atendimento de doença; celular, bicicleta, brinquedo e videogame figuraram como indicações dentre os “melhores presentes já recebidos”; a média das notas de Língua Portuguesa desses alunos foi 7,0.

2.2.2.3 *Os alunos participantes de pesquisa da Escola 2*

Dando sequência a comportamento que levamos a termo na seção destinada à apresentação da Escola 1, também aqui, os sete alunos em relação aos quais identificamos características em comum com o perfil traçado na turma da Escola 2 foram selecionados para participarem das posteriores etapas da pesquisa. Descreveremos um perfil geral de cada um desses alunos – novamente, respectivo ao período de geração de dados –, também apresentados por ordem alfabética.

Começamos com *Cíntia.2*, de 14 anos, que estava em seu primeiro ano na Escola 2. *Cíntia.2* informou dividir-se, então, entre duas residências, ambas localizadas no bairro SJF: em um apartamento próprio, vivia com seu pai, 42 anos; e em um apartamento alugado, vivia com a mãe, 46 anos, e o padrasto – na ocasião das visitas às famílias (em 2014), constatamos que a aluna morava, então, exclusivamente com a mãe e o padrasto, em uma nova casa própria também no bairro SJF. Com Ensino Fundamental incompleto, o pai de *Cíntia.2* trabalha em uma loja; já a escolaridade da mãe é curso técnico, não desempenhando ela, na época, atividades profissionais além da atuação como dona de casa; o padrasto de *Cíntia.2* é profissional aposentado da Marinha. Filha única, a estudante não trabalhava e era levada para a escola de carro – tanto o pai

quanto a mãe tinham seu próprio automóvel. Sobre o bairro onde mora, *Cíntia.2* apontou como pontos positivos o acesso a serviços e estabelecimento comerciais e as condições de tranquilidade para viver no local, mas reclamou do alto número de acidentes de carro. Em entrevista, reincidentem as massas como prato predileto, e uma bicicleta como melhor presente que já havia ganhado. Segundo ela, a família costuma ir à praia, passear no *Shopping Center* e na Beira Mar e viajar, no que diz respeito a opções de lazer; recorrem a hospital público e posto de saúde locais em casos de doença, mas se valem de rede privada de saúde em casos de requisição de exames médicos. Nas aulas de Língua Portuguesa em que imergimos, *Cíntia.2* sentava-se à frente na sala, mostrava-se participativa nas atividades propostas e sempre estava com um livro de literatura em mãos. Sua média em Português fechou o ano em 6,5.

A segunda aluna participante deste estudo é *Gisele.2*, de 13 anos. *Gisele.2* estudava na Escola 2 desde a Educação Infantil, morando no bairro SJK, o mesmo em se localiza a Escola 2, há 12 anos, em um apartamento próprio, juntamente com o pai, 48 anos, a mãe, 42 anos, e o irmão, de 21 anos. O pai não concluiu o Ensino Médio e trabalhava como caixa em um espaço para eventos; já a mãe completara o Ensino Fundamental e mantinha-se como dona de casa. A aluna não trabalhava na ocasião; já seu irmão trabalhava com informática em um supermercado. *Gisele.2* se dirigia a pé para a escola, enquanto o restante da família utilizava o transporte coletivo para se locomover no cotidiano. Como ponto positivo do bairro onde mora, *Gisele.2* apontou a facilidade de se ter “tudo perto”, porém, reclamou do perigo cada vez mais crescente. Quanto questionada sobre suas preferências de lazer, informou adorar videogame – segundo ela, o melhor presente que já havia ganhado –, comer *nhoque* e ficar em casa foram outras dentre tais preferências. A família, segundo ela, comemora reunida as datas festivas e recorre a hospital público quando necessita de atendimento de saúde. *Gisele.2* era considerada a melhor aluna da sala nas aulas de Língua Portuguesa, pois, mesmo sendo quieta e tida como bastante ‘tímida’, destacava-se nas atividades lúdicas de jogos – a exemplo de *quiz* e competições de soletração – e de produção textual. Sua média anual em Português foi de 8,7.

A terceira estudante selecionada para a pesquisa é *Graziela.2*, 14 anos, também na escola desde a Educação Infantil. Residente do bairro FMC desde que nascera, divide o apartamento próprio com a mãe, 36 anos, o padrasto, 25 anos, uma irmã, 18 anos, e um irmão, de dois anos de idade. A mãe completou o Ensino Médio e trabalha como atendente em loja de informática da família, enquanto o padrasto não concluiu o

Ensino Médio e, à época, atuava como técnico na mesma loja; a irmã mais velha trabalhava em um órgão do Governo de Santa Catarina. Como meios de locomoção, a família se alternava na utilização de transporte escolar e transporte coletivo para distâncias mais significativas, apesar de possuírem uma moto e um carro. Sobre o bairro onde mora, a aluna elogiou a comodidade em relação ao acesso àquilo de que precisa, mas reclamou do barulho e da quantidade excessiva de pessoas que por ali circulam e/ou residem. Em entrevista, *estrogonofe de camarão* foi apontado como seu prato predileto; mencionou, ainda, ir à praia como opção de lazer e o celular como o melhor presente que já havia ganhado. A família, que, segundo ela, comemora as festas de final de ano reunida, conta com plano de saúde para prevenção e tratamento de doenças. Com a média anual de 8,0 em Língua Portuguesa, *Graziela.2* era considerada a segunda melhor aluna da turma, muito “inteligente”, na avaliação da professora participante deste estudo, mas bastante dispersiva em interações paralelas com os colegas.

Com 15 anos de idade, o quarto estudante envolvido neste estudo é *Júlio.2*, na escola em questão desde a primeira série. Residente do bairro SJK, o mesmo bairro em que se localiza a Escola 2, há sete anos, *Júlio.2* informou dividir um apartamento próprio com o pai, 52 anos, a mãe, 22 anos, e duas irmãs, de 17 e 22 anos, respectivamente. A escolaridade do pai é curso técnico em Contabilidade; ele trabalhava na ocasião como contador em uma empresa; já a mãe completara a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola 2, tendo se formado como técnica em Enfermagem; à época, trabalhava em um posto de saúde. Quanto às irmãs mais velhas, atuavam no escritório do pai. *Júlio.2*, em interação sobre suas preferências pessoais e impressões sobre o lugar em que vive, elogiou a região por ter uma variedade de estabelecimentos comerciais, mas reclamou da violência; reiterou, como os demais estudantes, a preferência pelas massas como prato predileto e mencionou passeios no *Shopping Center* como opção de lazer, referenciando uma guitarra como o melhor presente que já recebera. A família, segundo ele, reúne-se nas datas festivas e recorre ao posto de saúde da região em caso de enfermidade. *Júlio.2* teve média de 4,8 em Português no ano da geração de dados na escola. Era considerado “muito infantil” pela professora da turma, segundo a qual o estudante era alvo frequente de *bulling*.

Laura.2, 13 anos, a quinta aluna participante de pesquisa, também estudava na Escola 2 desde a Educação Infantil. Morava há apenas um ano em casa própria, no bairro SJP, junto com a mãe, 31 anos, o padrasto, 51 anos, e o irmão mais novo, de dois anos de idade. Quanto à escolaridade, a mãe concluiu o Ensino Médio e trabalhava como

secretária na prefeitura; já o padrasto estudou até a 6ª série do Ensino Fundamental e atuava como mestre-de-obras de uma empresa particular. A aluna não trabalhava, no período de nossas interações, e se dirigia para a escola de ônibus, o mesmo transporte utilizado pela mãe no deslocamento para o trabalho; apenas o padrasto se locomovia com carro próprio. Apesar de não haver muitos estabelecimentos comerciais na região, o bairro em questão foi elogiado pela aluna pela tranquilidade, mas criticado pelo “agito no final de semana”. Em entrevista, *Laura.2* apontou *pizza* como prato predileto, permanência na casa de praia do avô e passeio no *Shopping Center* como opções de lazer; e mencionou o irmão como “melhor presente” que já ganhara. A família, que, segundo ela, costuma festejar unida as datas comemorativas, recorre a posto de saúde e hospital público em caso de haver demandas para tal, mas também utiliza serviços particulares em emergências – sobretudo quando se trata do irmão mais novo. Com a média de 7,5 em Língua Portuguesa, *Laura.2* era a líder da turma, dispersava-se bastante em interações paralelas, mas também participava das atividades propostas. Por vezes, era bastante contestadora frente às determinações da professora da turma.

O estudante *Leonardo.2*, de 14 anos, é o sexto aluno selecionado para a pesquisa. Em seu primeiro ano na Escola 2, *Leonardo.2* morava, há nove anos, no bairro SJC, no qual se situa a Escola 1, em um apartamento de propriedade de sua família, no qual vivia com a mãe, 43 anos, o padrasto, 60 anos, e o irmão, nove anos. Com Ensino Médio completo, a mãe mantinha-se como dona de casa, e o padrasto, graduado em Educação Física, já estava aposentado. O aluno não trabalhava à época da pesquisa e se dirigia para a escola a pé, ou de ônibus em dias de chuva. Assim como os colegas, *Leonardo.2* também apontou como ponto positivo no bairro onde morava o acesso a serviços e instituições comerciais, mas, como ponto negativo, reclamou da criminalidade. *Pizza* foi também informado ser preferência gastronômica, e o *notebook* foi mencionado como o melhor presente já recebido. Como opção de lazer, ele informou que a família costuma ficar em uma casa de praia de parentes, onde passam a maioria das datas comemorativas. Para atendimento médico, mantêm plano de saúde privado. Nas aulas de Português, *Leonardo.2* finalizou o ano com média 7,0. Apesar de ser um dos alunos mais dispersivos em interações paralelas, e de ser considerado “fraco” pela professora da turma, por apresentar “dificuldades de entendimento” nos conteúdos trabalhados, *Leonardo.2* participava bastante das atividades propostas em aula.

Por fim, a sétima e última aluna participante da pesquisa é *Marisa.2*, de 15 anos. Estudando desde a terceira série na Escola 2,

Marisa.2 morava em casa própria, no bairro SJR, juntamente com o pai, 40 anos, a mãe, 32 anos, um irmão, 17 anos, uma irmã, 14 anos, e a avó, 54 anos. Quanto à formação escolar dos familiares, caracterizam-se pela seguinte escolaridade: o pai estudou até a 5ª série; a mãe completou o Ensino Supletivo e cursou, como extensão profissional – não como habilitação –, Informática; o irmão também completou o Ensino Supletivo; a irmã cursava a 4ª série na ocasião; e a avó havia estudado até a 4ª série. No que diz respeito à atuação profissional, o pai trabalhava com serviços de troca de óleo automotivo em uma loja do setor; a mãe era telefonista; e o irmão mais velho trabalhava com cobranças bancárias; *Mariza.2* não trabalhava. Informou locomoverem-se a pé para a escola e/ou trabalho, apenas o pai utilizava ora bicicleta, ora carro próprio para tal. Ao descrever o bairro onde vive, *Marisa.2* apontou os vizinhos como ponto positivo, além da proximidade com os estabelecimentos comerciais; criticou o excesso de barulho. Em entrevista, a aluna reiterou as massas como prato predileto, assim como ir ao *Shopping Center* como opção de lazer e o *notebook* como sendo melhor presente que já recebera. A família, segundo ela, comemora em conjunto festas de finais de ano e, no que respeita a serviços de saúde, recorre a hospital público quando necessário. Com média de 7,3 em Língua Portuguesa, *Marisa.2* mostrava-se tímida nas aulas, ficando isolada da turma e quase não falando na sala de aula. Evitava participar de atividades que requeriam apresentação oral.

Ao final desta seção sobre a caracterização do campo e dos participantes de pesquisa, emergem, do todo das singularidades, regularidades que serão objeto de análise no próximo capítulo. Trata-se de questões que vão desde as diferenças no número de alunos atendidos e nos projetos desenvolvidos de uma escola para outra e tempo de vivência na escola por parte desses estudantes, passando por diferenças entre níveis de escolaridade dos pais, até questões relacionadas à natureza dos recursos de saúde de que se valem famílias de um grupo e de outro e temas afins. Entendemos que se trata de elementos da ordem da instituição escolar e/ou da ordem da instituição familiar que indiciam comportamentos, valorações, possibilidades socioeconômicas, direta ou indiretamente implicados no *acontecimento aula* e cujo tratamento não é pertinente a um capítulo sobre metodologia, mas ao capítulo de análise dos dados a seguir. Estamos cientes de que, isoladamente, dados como ‘preferência por pratos triviais’ ou ‘natureza do atendimento médico’ informam pouco; no todo do universo de que fazem parte esses estudantes, porém, tais dados aparentemente periféricos sinalizam substancialmente para inserções macrossociológicas desses *sujeitos*

singulares, nas tensões entre *cotidiano* e *história* (HELLER, 2014 [1970]) sob as quais vimos desenvolvendo este estudo.

Assim, apresentados os principais participantes da pesquisa, partiremos, agora, para a descrição dos instrumentos de geração de dados. Vale reiterar que não é nosso intuito estendermo-nos em definição e descrição teórica e metodológica de cada instrumento utilizado, mas, sim, apresentar o desenvolvimento da pesquisa. Tais discussões já foram feitas em Irigoite (2011) e no projeto desta tese.

2.3 OS INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS UTILIZADOS: VIVÊNCIAS COM OS PARTICIPANTES DE PESQUISA

De acordo com a tipificação de pesquisa em questão, descrita anteriormente, e para conviver com os *sujeitos* participantes deste estudo aqui apresentados e buscar interpretar essa realidade complexa, nosso processo de geração de dados incluiu contato de, aproximadamente, dois anos – busca por instituir uma vivência na realidade em questão – com as duas escolas; período no qual foram utilizados os seguintes instrumentos de geração de dados: *entrevistas*, *pesquisa documental*, *observações participantes das aulas de Português* nas turmas envolvidas no estudo, com geração de *notas de campo*, além de *rodas de conversa*. Trata-se de dados gerados na convivência entre nós e os participantes do estudo, tal qual implica uma pesquisa com contornos etnográficos, cuja riqueza advém desses *encontros*, muitos dos quais ocorrem sem planejamento *a priori* (ROCKWELL, 2011).

Conforme mencionado anteriormente, adotamos uma metodologia que acolhe uma gama diversificada de instrumentos de geração de dados, com o objetivo de abarcar determinada realidade complexa – o *acontecimento aula de Português* –, a fim de estudar, com a maior profundidade possível, relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985) que têm lugar no campo de pesquisa. Tal metodologia “[...] ofrece una mezcla única de técnicas de grabación y dimensiones analíticas para nuestra comprensión de las culturas humanas.” (DURANTI, 2000, p. 171). Conforme apontam Vóvio e Souza (2005), foi nossa intenção, por meio desses dados gerados, vivenciar *apropriação de conhecimentos* ali historicizada em relação à modalidade escrita por parte desses alunos – na *aula de Português* –, em contextos e situações específicas (LAHIRE, 2004; RIBEIRO, 2004) – no âmbito escolar –, bem como interpretar a reflexão por parte deles sobre tais vivências e aprendizagens – o que

implicaria o (não) engajamento na aula. Implicações do *efeito de território*, focalizando relações da própria escola com seu entorno social, constituíram, tal qual já mencionamos, pano de fundo para o olhar na realidade situada. Para tanto, buscamos uma geração de dados que combinou:

[...] um conjunto diverso de situações investigadas (entrevistas, grupos de discussão, aplicação de questionários, observação de eventos de letramento, gravados em áudio e vídeo, por exemplo), de dados gerados nessas investigações (narrativas sobre suas trajetórias, enunciados que explicitam pontos de vista, que descrevem situações vividas e recursos disponíveis, notas etnográficas e registros fotográficos), e de documentos institucionais. [...]. Essas investigações envolvem interações entre pesquisadores e os sujeitos, e entre esses sujeitos, e, ainda, entre estes e as outras pessoas que compartilham de práticas de letramento. Assim, os dados são gerados e construídos pelos envolvidos, guiados pelos objetivos da pesquisa e negociados entre todos. (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 8).

A partir desses propósitos, elencamos uma lista de instrumentos para geração de dados, a ser descrita a seguir. Vale ressaltar, conforme defende Yin (2005), que nenhuma dessas fontes caracteriza-se por uma vantagem indiscutível sobre as outras, mas se complementam significativamente.

2.3.1 Entrevista: as vozes dos participantes de pesquisa

As *entrevistas* representam uma forma corrente de interação durante o trabalho de campo (DURANTI, 2000), além de ser uma das mais importantes fontes de informações para um *estudo de caso* (YIN, 2005). Pelo caráter flexível da metodologia empreendida nesta pesquisa, optamos por realizar entrevistas do tipo *semipadronizadas* com todos os participantes do estudo apresentados na seção anterior: alunos, professoras de Português, gestores, coordenadoras pedagógicas e secretárias de cada escola. Tal instrumento seguiu os pressupostos teóricos de Mason (1996), Flick (2004) e Olabuénaga e Ispizua (1989). A

fim de não perder nenhum detalhe da interação, todas as entrevistas foram gravadas, com as devidas anuências dos participantes – exceto a secretária da Escola 1, que não concordou com a gravação. Posteriormente, as respostas foram transcritas com base em marcadores mínimos mantidos pela Análise da Conversa⁶².

Reiteramos a definição desse tipo de entrevista, *semipadronizada*, na qual o pesquisador parte de um roteiro prévio de perguntas, mas não precisa se ater rigidamente a ele, estando aberto a possíveis mudanças – adaptação das perguntas, alteração na ordem dos tópicos e até surgimento de novas questões e novos temas – no decorrer da entrevista, a fim de explorar mais amplamente as questões que constituem foco de estudo (MASON, 1996). Com essa flexibilidade, podem aparecer respostas ou relatos inesperados que gerem novas hipóteses e interpretações da experiência que serve de tema para a entrevista (OLABUÉNAGA; ISPIZUA, 1989), o que proporciona certa autonomia ao pesquisador.

Entramos em campo com o planejamento do projeto de tese, com eixos amplos a partir dos quais organizamos as entrevistas que seriam realizadas em três grupos: os alunos, os professores e os profissionais da escola. Em uma primeira fase, foram realizadas entrevistas com delineamentos socioeconômicos, cujo objetivo foi traçar um perfil geral de cada turma (APÊNDICE C). Tais entrevistas foram realizadas durante aulas de Português, em ambientes separados, e não foram gravadas – por se tratar de questões mais objetivas, utilizaram-se apenas anotações escritas. Na Escola 1, foram entrevistados 23 alunos (faltando apenas dois deles no todo da turma), enquanto que, na Escola 2, participaram dessa fase de entrevistas 17 alunos (todos que fecharam o ano na turma em

⁶² Para facilitar a leitura desta tese, apresentaremos aqui as convenções de fala utilizadas em todos os capítulos:

(...) fragmento curto não-transcrito;

/.../ fragmento longo não-transcrito;

[] interrupção de um interlocutor ou falas simultâneas;

() reconstituição de fala pelo analista;

(()) comentários do analista;

... pausa de pequena extensão;

(+) pausa breve;

(+++) pausa longa;

::: alongamento de vogal na fala;

/ corte brusco;

MAIÚSCULAS: alteração de tom de voz com efeito de ênfase;

“aaa” discurso reportado;

‘aaa’ leitura de texto.

Foram utilizados, ainda, os sinais convencionais de pontuação gráfica e as convenções ortográficas do português – construção com base em Kleiman e Signorini (2000) e De Grande (2010).

questão). Sintetizamos, nos Apêndices APÊNDICE L e APÊNDICE M, apenas dados objetivos gerados a partir dessa entrevista, da qual emergiram dados de outra ordem, que receberam tratamento qualitativo nos capítulos analíticos à frente.

Apenas no último mês de imersão em campo foram feitas as entrevistas restantes, estas, sim, gravadas e transcritas posteriormente. Nosso intuito foi nos inserirmos em campo e vivenciarmos em parte aquelas realidades para, a partir dessa vivência, transformar os eixos iniciais do planejamento em questões específicas para as interações por meio desse instrumento de geração de dados. Tais eixos estavam em estreita convergência com a questão de pesquisa; dessa maneira, as perguntas formuladas tentaram abarcar os seguintes desdobramentos: 1. *efeito de território*; 2. *organização da ação na escola*; 3. *ensino e aprendizagem da leitura e da escrita*; 4. *práticas de letramento dos alunos*. Essas entrevistas *semiestruturadas*, a partir desses quatro eixos, foram realizadas com os seguintes participantes deste estudo respectivos de cada escola: os alunos selecionados a partir do perfil socioeconômico de cada turma (APÊNDICE D) – seis alunos na Escola 1 e sete na Escola 2 –; os gestores / diretores gerais (APÊNDICE E); as coordenadoras pedagógicas⁶³ (APÊNDICE F); as secretárias (APÊNDICE G) e as professoras de Português (APÊNDICE H). Apenas o aluno *João*.1 não aceitou participar dessa segunda entrevista, e, conforme mencionado, o aluno *Diogo*.1 ofereceu-se a fazê-la, mesmo não sendo inicialmente selecionado como representante do perfil geral da turma. Reiteramos também que a secretária da Escola 1, nomeada *ARG*.1, recusou-se a ter sua entrevista gravada, aceitando apenas que fizéssemos anotações manuais.

Por fim, uma última fase de entrevistas emergiu como necessária a partir da vivência e dos primeiros resultados prévios gerados na pesquisa: com os familiares responsáveis pelos alunos participantes do estudo. A justificativa dessa necessidade emergente será apresentada em capítulo posterior analítico. Por ora, vale apontar que tais entrevistas seguiram o perfil das anteriores: *semiestruturadas*, guiadas pelos quatro eixos referentes aos desdobramentos de pesquisa – apenas substituímos o quarto eixo “*práticas de letramento dos alunos*”, por “*práticas de letramento do(s) entrevistado(s)*” –, gravadas e transcritas posteriormente (APÊNDICE K). As entrevistas foram realizadas nas casas dos alunos,

⁶³ Reiteramos que a entrevistada na Escola 1 foi uma Assistente Técnico-Pedagógica ao invés da Coordenadora Pedagógica geral, por cumprir atribuições desse cargo em relação à turma campo de pesquisa.

com oito famílias – quatro de cada escola. As entrevistas ocorreram posteriormente à imersão em campo nas escolas, no ano de 2014. Da Escola 1, foram entrevistados os familiares dos seguintes alunos: a mãe de *Bruna.1*; a mãe e o padrasto de *Letícia.1*; a mãe de *Felipe.1*; e a mãe de *João.1*. Quanto aos outros alunos participantes deste estudo da Escola 1, perdemos o contato com *Diogo.1*, *Renata.1* e *Wilson.1*, que não estudavam mais na escola no ano seguinte à primeira etapa de geração de dados e haviam deixado números de telefone que se tornaram inexistentes. Já na Escola 2, visitamos os seguintes participantes: a mãe e o padrasto de *Laura.2*; a mãe e o padrasto de *Cíntia.2*; a mãe de *Gisele.2*; e a mãe de *Graziela.2*. Em relação aos outros alunos participantes, perdemos contato com *Júlio.2* e *Marisa.2*, e o aluno *Leonardo.2* havia se mudado de cidade no ano seguinte em que concluímos nosso estudo.

2.3.2 Pesquisa documental: historicização⁶⁴, das vivências em estudo

Além das *entrevistas* com os principais participantes da pesquisa, todo o material escrito a que tivemos acesso durante o percurso de imersão em campo também compôs fonte de dados na busca por construir inteligibilidades para a realidade em estudo, tendo presente teorizações de Yin (2005) que recomendam triangulação dos dados gerados⁶⁵, o que implica diversidade de fontes. Foram foco de *pesquisa documental*: Projeto Político Pedagógico de cada escola; material didático utilizado pelos professores participantes do estudo e disponibilizado a nosso registro fotográfico nas aulas de Língua Portuguesa que vivenciamos; textos produzidos pelos alunos envolvidos no estudo nessas aulas; e documentos formais de pesquisa, como fichas cadastrais e listas de documentos necessários para matrícula na secretaria de cada escola.

Vale lembrar que a utilidade desses documentos, segundo Yin (2005), não se baseia na sua acurácia ou na ausência de vieses; devem ser cuidadosamente utilizados, não sendo tomados como registros literais de

⁶⁴ *Artefatos*, aqui, tem o sentido que lhe dá Hamilton (2000) ao tratar de *eventos de letramento*.

⁶⁵ Estamos cientes de compreensões, hoje, no âmbito da Linguística Aplicada, que colocam em xeque especificidades metodológicas de ensino e de pesquisa, como o cuidado com a triangulação dos dados e procedimentos afins (com base em MILLER, 2013). Filiamos-nos a uma Linguística Aplicada que opera com problemas linguísticos socialmente relevantes e no plano da dialogia entre as áreas do conhecimento (com base em MOITA LOPES, 2006), mas não compartilhamos com a compreensão de que a observância do cuidado metodológico na pesquisa interpretativista possa ser dispensada, o que, em nosso entendimento, não significa que compartilhemos com concepções positivistas de ciência (com base em MINAYO, 2014).

eventos em que têm algum tipo de papel. O autor também ressalta que, nos *estudos de caso*, o objetivo principal da pesquisa documental é corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes, a exemplo da observação, das notas de campo e das entrevistas. Pode-se também fazer inferências a partir dos documentos, devendo essas serem tratadas como indícios em prospecção de estudo, e não como constatações definitivas (YIN, 2005).

Como materiais das secretarias, tivemos acesso às listas de documentos necessários para matrícula, bem como fichas de dados cadastrais dos alunos, fichas para matrícula e rematricula, termo de compromisso a ser assinado pelos familiares – Escola 1 – e cronogramas e “atestado de vaga” – Escola 2. Das professoras participantes da pesquisa, recebemos as listas com notas e médias dos alunos na disciplina de Língua Portuguesa: notas de cada atividade realizada no bimestre em que efetivamente nos mantivemos imersos nas aulas e médias dos quatro bimestres do ano em curso então. Na Escola 2, ainda tivemos acesso a relatórios de avaliação da turma preenchidos pela professora, referentes ao bimestre vivenciado: “dados estatísticos” correspondentes ao aproveitamento dos alunos em se tratando de notas; “relatório das atividades bimestrais” envolvendo conteúdos, metodologias, atividades, dificuldades e sugestões; e “encaminhamento de alunos para orientação educacional”.

Em relação aos materiais utilizados nas aulas de Português em que estivemos presentes – com textos e/ou exercícios –, levantamos quatro materiais xerografados e utilizados pela professora da Escola 1, além de diversos trechos trabalhados no livro didático da turma⁶⁶. Já na Escola 2, foram utilizados, no total, 17 *artefatos* materiais xerografados pela professora, que raramente se valia do livro didático⁶⁷. Além dos textos trazidos pelas professoras, levantamos também algumas produções textuais dos alunos no decorrer do semestre. Na Escola 1, acompanhamos três produções textuais, tendo acesso a 35 textos escritos pelos alunos. Na Escola 2 também acompanhamos três atividades de produção textual, tendo acesso a 36 textos produzidos.

⁶⁶ CEREJA, Wilson Roberto; MAGALHÃES, Thereza Coclar. **Português**: linguagens. 9º ano. 5 ed. São Paulo: Atual Editora, 2009. [PNLD – 2011 a 2013; FNDE]

⁶⁷ BELTRÃO, Eliana Santos; GODILHO, Tereza. **Diálogo**: língua portuguesa. 1º ed. São Paulo: PNLD – FNDE (9º ano, 2011 – 2013), 2009.

2.3.3 Observação participante com notas de campo: vivenciando o dia a dia das escolas

Conforme já apontado, inserimo-nos efetivamente nas escolas campo de pesquisa – nas *aulas de Português* das turmas selecionadas – ao longo de um semestre letivo, atentas a encaminhamentos metodológicos de Mason (1996), Flick (2004), Olabuénaga e Ispizua (1989) e Rockwell (2011). Nessa imersão, entendemos que a *observação participante* é uma forma de observação bastante utilizada nas pesquisas qualitativas e consiste na ‘entrada’ do pesquisador no campo, para observar, na tensão entre a condição de *insider* versus *outsider* (KRAMSCH, 2008 [1998]) – *insider* em razão da busca, tal qual menciona Flick (2004), de assumir ao máximo uma perspectiva de membro, sem denegar, porém, a influência que exerce sua *participação* no que é observado, bem como ciente de estar de fato na condição de *outsider*, considerando que essa mesma condição de membro precisa ser referendada pelo grupo (KRAMSCH, 2008 [1998]) e, em se tratando do pesquisador, ainda que ganhe relativa invisibilidade, está em campo e é reconhecido como tal pelos propósitos que o levam até ali, o que o distingue, na origem, dos demais membros. Assim, é denominada *participante* por prever que o pesquisador tem um grau de inserção na situação estudada, havendo uma ‘afetação’ recíproca (ANDRÉ, 2008). O pesquisador, portanto, deve ficar próximo aos membros do grupo o máximo possível e participar das atividades rotineiras desse grupo – o que demanda um tempo significativo, conforme apontamos. Nessa perspectiva, uma pesquisa com instrumentos etnográficos é tratada não como produto, mas como um processo ou uma experiência (DURANTI, 2000).

Essas interações observadas em imersão nas aulas de Português foram registradas nas denominadas *notas de campo*, que, segundo Rockwell (2011), são notas feitas no decorrer da *observação participante*, sendo passadas a limpo, posteriormente, e ampliadas para formar o conjunto dos registros de trabalho de campo. Tais notas foram registradas no *diário de campo*, registro contínuo e pessoal sobre a experiência de campo, podendo, no âmbito das notas, conter ainda reflexões mais ‘livres’, mas sempre com âmbito profissional. Duranti (2000) aponta como vantagem das notas de natureza etnográficas a possibilidade de alcançar dimensões de descrição que não podem ser capturadas em gravações auditivas e até visuais. Assim, essas anotações apontam para uma dimensão experiencial, subjetiva de ‘ter estado ali’, que não está ao

alcance de tais gravações, além de constituírem um documento informativo sobre os participantes, facultando maior aprofundamento de conhecimento sobre os *eventos* e os participantes do estudo.

Para esta pesquisa, foram observadas 48 aulas de Português na Escola 1 no decorrer de um semestre letivo, o que gerou cerca de 317 *notas de campo* (a maior parte delas como *vinhetas narrativas*). Já na Escola 2, foram acompanhadas 104 aulas da professora participante do estudo, também no período de um semestre letivo, com 391 *vinhetas* geradas no *diário de campo*. A significativa diferença na quantidade de aulas entre as escolas, em um mesmo período, deveu-se a vários fatores: diferença na carga horária da disciplina de Língua Portuguesa – a Escola 2, por ser municipal, obedecia a uma grade que normatizava seis aulas semanais nas oitavas séries, enquanto que a Escola 1, de rede estadual, obedecia a uma grade com quatro aulas semanais –; especificidades do calendário escolar – houve atividades, como gincana e passeios, na Escola 1; e afastamento, por atestado médico, da professora de Português na Escola 1, por aproximadamente dois meses, seguida por dois professores substitutos – o que deixou os alunos sem aulas dessa disciplina por algumas semanas. Trata-se de um conjunto de questões de significativa relevância para o foco deste estudo e que serão objeto de tratamento no capítulo de análise dos dados, à frente.

2.3.4 Rodas de conversa: em busca da compreensão de concepções e valorações na interação com os participantes da pesquisa

Assim como os instrumentos de geração de dados até aqui mencionados, a *observação participante* com *notas de campo* contribuiu, mas não bastou por si só, para nos permitir uma compreensão mais efetiva sobre desdobramentos do *acontecimento aula de Português*, objeto deste estudo, pois nem todos os elementos são passíveis de observação. Assim, tornou-se necessário buscar uma última técnica de pesquisa, relativamente recente nas pesquisas com esta tipificação, que trouxesse mais informações e desse vozes aos envolvidos, permitindo-nos compreender suas impressões subjetivas e suas reflexões acerca da realidade objeto de pesquisa: as *rodas de conversa*.

Por se tratar de um instrumento de geração de dados, a nosso ver, carente de teorizações, o temos utilizado⁶⁸ a partir dos pressupostos acerca do chamado *grupo focal*, o qual entendemos compartilhar de certas

⁶⁸ Em nosso grupo de pesquisa já o fizeram Pedralli (2014), Giacomini (2014) e Pereira (2015).

características relevantes à *roda*. Assim, buscamos em teorizações de Gatti (2005) e De Antoni *et al* (2001) sobre o *grupo focal*, propondo ressignificações de modo a desenvolver nossas *rodas de conversa* (Apêndices APÊNDICE I e APÊNDICE J), que se deram apenas com os alunos selecionados em cada turma, durante duas aulas consecutivas de Português (as chamadas *aulas-faixa*), também em ambiente separado – biblioteca, na Escola 1; sala de vídeo, na Escola 2. As *rodas* foram gravadas e posteriormente transcritas. Na Escola 2, dois alunos não participaram desta etapa da pesquisa, por não estarem presentes no dia – tratava-se do último dia letivo. Tal instrumento foi utilizado ao final do período de geração de dados nas escolas, por demandar, em nosso entendimento, certa familiaridade com os participantes de pesquisa, na tentativa de ‘naturalizar’ ao máximo as interações empreendidas.

Gatti (2005), revozeando estudos da área, define *grupo focal* como um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por um ou mais pesquisadores – denominado *moderador* no grupo – para discutir e comentar um determinado tema – objeto de pesquisa –, a partir das experiências pessoais. A autora explica que o termo ‘focal’ refere-se à compreensão de que o método implica algum tipo de atividade coletiva, como assistir a um filme e discutir sobre ele, examinar um texto sobre algum assunto ou debater um conjunto de questões, com foco nesse determinado tema. O intuito dessa atividade, portanto, é estudar a compreensão dos participantes de pesquisa em relação ao tema proposto, na interação que estabelecem entre si (DE ANTONI *et al*, 2001). No caso desta pesquisa, valemo-nos como atividade coletiva de assistir a trechos do filme *Escritores da liberdade*⁶⁹, previamente editados, seguido de uma discussão entre os alunos participantes do estudo. O objetivo foi que eles discutissem sobre o filme, que retrata algumas situações nas aulas de

⁶⁹ *Escritores da liberdade* (*Freedom Writers*) é um filme de drama norte-americano lançado em 2007. Baseado em uma história real, aborda de maneira comovente os desafios da educação, em especial num contexto socioeconômico problemático. No filme, a professora Erin Gruwell assume uma turma de alunos problemáticos de uma escola que não está nem um pouco disposta a investir ou mesmo acreditar naqueles garotos. No começo a relação da professora com os alunos não é muito boa. A professora é vista como representante do domínio dos brancos nos Estados Unidos. Mesmo não contando com o apoio da direção da escola e das demais professoras, ela acredita que há possibilidades de superar as mazelas sociais e étnicas ali existentes. Para isso cria um projeto de leitura e escrita, iniciada com o livro *O diário de Anne Frank*, em que os alunos poderão registrar em cadernos personalizados o que quiserem sobre suas vidas. Ao criar um elo de contato com o mundo, Erin fornece aos alunos um elemento real de comunicação que permite aos mesmos se libertarem de seus medos, anseios, aflições e inseguranças. Na *roda de conversa* empreendida, foram apresentadas duas cenas do filme: uma que mostra a relação conflituosa entre a professora e os alunos, em que ela tenta explicar-lhes sobre o holocausto; a outra que mostra a professora levando esses mesmos alunos a um museu sobre o holocausto.

língua materna de uma determinada escola pública dos Estados Unidos, e daí trouxessem a discussão para a realidade da escola deles. Em um segundo momento, outro recurso foi inserido no grupo para ser alvo de discussões: uma determinada atividade feita pela professora de Português em uma das aulas observadas na pesquisa⁷⁰. Conforme já apontado, a organização deste instrumento de geração de dados pode ser visualizada nos Apêndices APÊNDICE I e APÊNDICE J.

Em se tratando de nossa ressignificação, não concebemos as *rodas de conversa* como isomórficas aos *grupos focais*; concebemo-las na perspectiva do *encontro* definido neste projeto, ou seja, o *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* de que trata Ponzio (2010b), entendendo os participantes dessa interação – os alunos selecionados na pesquisa – como *sujeitos* historicizados que carregam para tal *encontro* suas concepções, vivências e valores em relação ao tema proposto – o *acontecimento aula de Português*. Assim, propusemo-nos olhar para o *grupo focal* na ressignificação sob as *rodas de conversa*, cujas teorizações na literatura, a nosso ver, ainda estão em construção. Ambos os processos, em nossa compreensão, implicam interações entre pessoas reunidas pelo(s) pesquisador(es) para discutir e comentar determinado tema a partir de suas experiências pessoais (DE ANTONI et al, 2001; GATTI, 2005). A distinção, porém, parece estar no trabalho do moderador em relação aos participantes, tanto quanto na ótica sob a qual tais participantes são reunidos para interagirem: enquanto que, no *grupo focal*, o pesquisador tende a empreender uma ação *sobre* os sujeitos, com *gatilhos* que suscitem suas falas, nas *rodas de conversa* essa ação se dá *com* os sujeitos. Optamos, pois, por adotar o enfoque da *ação com*, levando em consideração o aporte teórico que norteia nossa pesquisa – o ideário *histórico-cultural* e as concepções que entendemos haver nesse ideário acerca de *língua* e de *sujeito* –, na proposta de uma interface com o *grupo focal*. Nosso intuito com esse instrumento foi **ouvir** a diversidade que caracteriza o *encontro*, na busca por compreender como esses indivíduos tomam parte de práticas de uso da *linguagem* escrita no âmbito escolar e as representações que têm acerca disso, tanto quanto a forma como esse processo incide na constituição de sua subjetividade, com

⁷⁰ Na Escola 1, foi selecionada uma atividade que a professora fez a partir da leitura do texto *Um apólogo*, de Machado de Assis: 11 questões de interpretação do texto, que incluíam tanto localização de informação explícita quanto opiniões pessoais dos alunos sobre os temas discutidos. Tal trabalho receberia nota de avaliação bimestral, mas a professora desistiu mediante o baixo desempenho dos alunos. Na Escola 2, duas atividades selecionadas: uma com nove questões gramaticais que serviram de “preparação para prova” – radicais gregos e latinos –; e a outra com dois textos seguidos de questões interpretativas e gramaticais – um conto de Fernando Sabino e uma tirinha.

destaque a suas reflexões acerca de tais vivências e aprendizagens (VÓVIO; SOUZA, 2005).

2.4 DIRETRIZES PARA A GERAÇÃO E PARA A ANÁLISE DE DADOS E ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA⁷¹

Tendo presente a questão geral de pesquisa que norteia esta tese, registramos nossa ciência de que a arquitetônica bakhtiniana que agenciamos aqui é um construto da filosofia da linguagem e não um modelo analítico; logo, esse agenciamento se dá no bojo do que nomeamos *simpósio conceitual*, o qual fundamenta a proposição do Diagrama Integrado que segue, construído como recurso metodológico analítico para geração e discussão dos dados gerados, sobretudo em relação aos *eventos e práticas de letramento* que vivenciamos/depreendemos nas *aulas de Português* em estudo.

Assim, a partir desse Diagrama materializado em proposição de Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015), com ancoragem nos encaminhamentos de Hamilton (2000), buscamos responder à questão de pesquisa, com suas respectivas complexidades constitutivas. Justificamos tal escolha de acordo com o aporte teórico e a metodologia adotados neste estudo, com foco no *encontro* que constitui a *aula de Português*. Interessa-nos, pois, o *encontro* dos *sujeitos* com a *outridade* por meio da modalidade escrita da língua que se dá na *aula de Português*, bem como as implicações da constituição da subjetividade derivadas desse *encontro* (com base em VIGOTSKI, 2007 [1978]), que, por sua vez, se dá em ambientações sociais específicas.

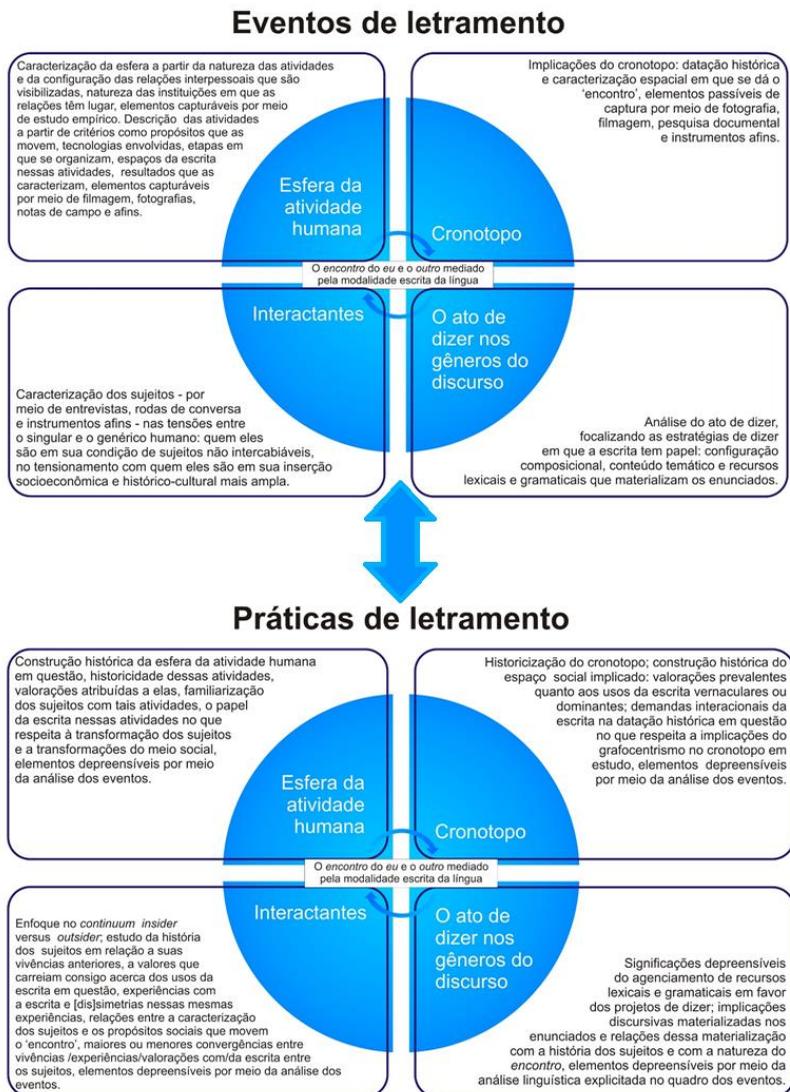
Para responder à questão geral de pesquisa, apresentamos o Diagrama Integrado proposto em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015), que estabelece uma inter-relação entre *eventos e práticas de letramento* como modelo analítico – tomamos tais partes não como dicotômicas, mas como integradas em relações *ecológicas*, daí o desenho sem linhas fechadas. Assim, analisamos a *aula de Português* com enfoque nos elementos correspondentes aos *eventos de letramento* que vivenciamos, bem como às *práticas de letramento* que nos foi possível depreender a partir desses *eventos*, tendo sempre o *encontro* entre o *eu* e

⁷¹ As diretrizes para geração e análise de dados, tal qual constam aqui, replicam posicionamentos e textualizações que vimos mantendo em nosso grupo no âmbito do Nela/UFSC, como em Pedralli (2013) e Mossmann (2014).

o *outro* mediado pela modalidade escrita da *língua* como eixo irradiador. Eis o Diagrama Integrado na sua completude⁷²:

⁷² Ambas as partes do diagrama estão no ANEXO A, em posição ‘paisagem’, para que possam ser objeto de uma leitura mais confortável.

Diagrama 4 – Diagrama Integrado ressignificado de Hamilton (2000).



Fonte: Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2015).

A partir desse Diagrama 4, é nosso intuito gerar e analisar os dados correspondentes à questão de pesquisa – possíveis implicações no

acontecimento da aula de Português como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* –, focalizando os seguintes elementos: *esfera da atividade humana*, no caso, *esfera escolar* – Escolas 1 e 2 campo de estudo –; *cronotopo* – caracterização da configuração do tempo e do espaço no qual ocorrem os *encontros* entre professores e alunos, considerando potenciais reverberações dos desdobramentos da questão de pesquisa –; *interactantes* – professores e alunos participantes de pesquisa –; e *estratégias linguísticas agenciadas nos projetos de dizer via escrita* – como a modalidade escrita da *língua* se materializa nas atividades de *ensino* da leitura e da produção textual escrita, com atenção aos *artefatos* em circulação e ao agenciamento de gramática e léxico nos processos de textualização. Vale reiterar que tais elementos não constituem processos ou instâncias estanques ou separados (autônomos), mas interligados no bojo de *eventos de letramento*, o que tentamos ilustrar com o desenho de um círculo ao invés de um quadro que pudesse gerar a interpretação de relações dicotômicas entre os constituintes; as setas internas sinalizam, ainda, para interpenetrações entre esses enfoques. Assim, tomando o Diagrama como diretriz para a análise dos dados gerados, passamos, no próximo capítulo, a essa mesma análise.

3 IMPLICAÇÕES NO (NÃO) ACONTECIMENTO AULA DE PORTUGUÊS: INFERÊNCIA DE DUAS CULTURAS ESCOLARES EM RELAÇÕES ECOLÓGICAS

Um galo sozinho não tece uma manhã:
 Ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
 Que apanhe o grito que um galo antes
 E o lance a outro; e de outros galos
 Que com muitos outros galos se cruzem
 Os fios de sol de seus gritos de galo,
 Para que a manhã, desde uma teia tênue,
 Se vá tecendo, entre todos os galos.
 E se encorpando em tela, entre todos,
 Se erguendo tenda, onde entrem todos,
 Se entretendo para todos, no toldo
 (a manhã) que plena livre de armação.
 A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
 Que, tecido, se eleva por si: luz balão!

(João Cabral de Melo Neto)

Tendo como objeto a *aula de Português* tomada como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra*, reiteramos, neste princípio de análise dos dados, a questão de pesquisa sobre a qual se erigiu este estudo: **Tendo como foco a *aula de Português*, que implicações é possível depreender entre a) configuração organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar e configuração dos eventos e das práticas de letramento no âmbito das turmas campo de estudo; b) efeito de território; e c) práticas de letramento dos alunos participantes desta pesquisa?** Esta tese nasceu, assim, da vontade de compreender o *acontecimento aula de Português*, em duas escolas situadas em contextos muito semelhantes – e próximos fisicamente – sob o ponto de vista do pertencimento institucional e da inserção geográfico-cultural, o que nos levou, inicialmente, a tematizarmos estes três enfoques principais, três instâncias que incidiriam nesse *acontecimento*, o *encontro-aula* de que estamos tratando aqui: a *instituição escolar*, o que consideramos como *entorno* da escola e a *família dos alunos*.

Ao buscarmos as respostas para essa questão, a partir de nossas vivências em cada escola campo de pesquisa, inferimos haver ali duas *culturas* escolares, dois modos distintos no que respeita a como os *sujeitos*

se colocam para os *encontros* que têm/espera-se que tenham lugar nessas *esferas* em particular – e se esses *encontros acontecem* ou não, na concepção de *acontecimento* adotada nesta tese. Resgatamos a concepção de *cultura* apresentada no capítulo teórico, como criação da atividade humana; em outras palavras, como patrimônio *humano genérico*, universo de objetivações disponibilizadas ao enriquecimento da atividade humana (com base em GAČEV, 2011; DUARTE; MARTINS, 2013).

Assim como em Irigoite (2011) – e também em razão desse mesmo estudo –, reiteramos a compreensão de que a questão nodal não está em implicações diretas de cada enfoque estudado que pudessem ser tomadas como relações causais objetivas, mesmo porque, tal qual lá, a operacionalização de uma pesquisa de base *interpretativista* não nos move para isso. Desta vez, ao estendermos o nosso olhar para além da sala de aula, entendemos a possibilidade de depreender um conjunto *ecológico* de implicações (com base em BARTON, 2007 [1994]) que, em tese, contribuem para o delineamento e a manutenção dessas duas *culturas* inferidas por nós em cada instituição estudada, em uma complexa rede de relações recíprocas. Dessa maneira, tomamos essas duas *culturas*, interpretativamente, como um grande movimento *ecológico*, no âmbito do qual elas interagem entre si, na perspectiva bakhtiniana do *dialogismo*, segundo a qual não se buscam sínteses a partir de contradições, mas a integração dessas mesmas contradições (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]; MIOTELLO, 2011). Tais *culturas* dialogam, no sentido bakhtiniano do conceito, porque se integram, circulam, coexistem numa mesma *ecologia* maior que se desenha ali. Não se trata, a nosso ver, de uma coexistência justaposta, mas de uma coexistência *ecológica*, pois não as tomamos como dicotômicas, como contradições que requereriam uma síntese dialética, mas dialogicamente, com os tensionamentos que as constituem. Entendemos que essa *ecologia* se desenha ali não por conta de especificidades da instituição escolar em si mesma, mas por conta de um conjunto de elementos que se articulam de modo bastante complexo.

Nosso olhar interpretativista inferiu, assim, na Escola 1 o que entendemos ser passível de referenciar como *cultura da (in)quietude*, por entendermos que as *aulas de Português* que vivenciamos ali *não acontecem* de fato, semelhantemente às aulas em que nos envolvemos em Irigoite (2011), cuja pesquisa, reiteramos, deu-se no mesmo espaço – Escola 1 –, mas com *interactantes* distintos – turma e professora de Português participantes da pesquisa. Em nossa concepção de *aula*, apresentada no primeiro capítulo desta tese, entendemos não se instituírem *encontros* dos *sujeitos* envolvidos, do modo como o tomamos

a partir de Ponzio (2014; 2013a; 2010b), tendo presente que as relações interpessoais que nos foi dado vivenciar ali parecem não incidir efetivamente na *zona de desenvolvimento imediato (ZDI)* dos aprendizes (VIGOTSKI, 2008 [1968]), a ponto de facultar mudanças significativas em seu *psiquismo*, resultando em *apropriações de cultura/conhecimentos* objetivados pela humanidade – no sentido vigotskiano dessas *objetivação e apropriação* (VYGOTSKI, 2000 [1931]) –, bem como na sua constituição subjetiva (GERALDI, 2010a).

Muitas relações interpessoais estabelecidas nesse espaço particular, em nosso entendimento, não chegam a constituir relações *intersubjetivas* no sentido que Wertsch (1985) atribui à perspectiva vigotskiana, colocando em xeque a concepção de *encontro* tomada neste estudo – nesse contexto, os sujeitos saem ‘indiferentes’ dessas relações. Interpretamos ainda, nesta realidade estudada, uma postura que arriscamos referenciar como ‘desistência’ por parte dos *sujeitos* envolvidos neste estudo – o que tributamos como uma possível exacerbação dessa *cultura da (in)quietude* – perante as possibilidades que anteveem para modificar tal realidade na qual, em tese, as *aulas não acontecem* como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra*.

Já na Escola 2, depreendemos uma outra *cultura* referenciada, a partir de nosso olhar interpretativista, como *cultura da (re)afirmação*, uma vez que consideramos que as *aulas de Português* as quais vivenciamos *acontecem* como *encontro*, dada a compreensão de instituir-se ali a mencionada *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985). Trata-se de mais um universo complexo, no qual diversos *sujeitos agem* nos *encontros* empreendidos, depreendendo-se, ainda, haver um sentimento de ‘crença’⁷³ nas possibilidades de o estudo ‘modificar’ realidades adversas, bem como em uma postura discente que converge para essa *aprendizagem*. Inferimos tal movimento em alguns dentre os participantes da pesquisa, tais como alunos, professores e outros profissionais da instituição escolar em questão. Por entendermos que essas ações se dão com vistas à *adaptação social* – respostas a demandas externas à *esfera escolar*, conforme apontaremos mais à frente –, não as

⁷³ Considerada a dificuldade de encontrarmos outro termo que referencie mais proximamente o que inferimos dar-se nesse contexto, fazemo-lo por meio de ‘crença’, para as finalidades desta discussão compreendida como convicção nas potencialidades de desenvolvimento que se colocam nas situações objeto de análise. Não se trata, contudo, de irracionalismo ou de transcendentalismo. A busca é por um termo que não se limite ao nível da compreensão cognoscitiva, mas que tenha implicações de envolvimento afetivo, condições, em nosso entendimento, para haver *encontro*. (com base em HOUAISS, 2001).

tomamos como um ‘protagonismo’ de fato, mas como *(re)afirmação* dessas demandas advindas de outras instâncias.

Buscando interpretar essas duas realidades, nas quais entendemos haver *aulas de Português que não acontecem* – Escola 1 – e *aulas de Português que acontecem* – Escola 2 –, a análise que compõe este extenso capítulo veicula nosso olhar acerca dessa complexidade – imergir no campo foi o desafio deste estudo. Em nossas vivências ali, encontramos implicações/desdobramentos/aspectos enovelados nas relações interpessoais e/ou *intersubjetivas* dos *interactantes* participantes de pesquisa, os quais contribuem para o delineamento e a manutenção de cada uma dessas *culturas* escolares, referentemente à instituição escolar – incluindo gestores, equipe pedagógica, bem como a instituição mantenedora –, ao aluno e à família desse aluno.

Partindo de nossa concepção de *sujeito*, apresentada no primeiro capítulo desta tese, tomamos esses *interactantes* como *sujeitos* constituídos na *alteridade*, olhando-os sempre na relação com o *outro*, pois, se considerarmos o movimento por meio do qual se dá a transmutação dos processos intersíquicos para os processos intrapsíquicos (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]), entendemos que “[...] são as relações sociais nas quais ele [o *sujeito*] está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se.” (SMOLKA, 2000, p. 30). Não denegamos, ainda, a tensão já mencionada entre a singularidade de cada *sujeito* e o universo social – simultaneidade entre *ser particular* e *ser genérico* de que trata Heller (2014 [1970]) –, que, portanto, carregam consigo valorações e vivências que se ‘retroalimentam’ tanto quanto se ressignificam nos *encontros* empreendidos nessa *esfera* – a *escolar* –, em relações *cronotópicas* que implicam tanto um ‘escopo estrito’ – cada instituição escolar aqui estudada – quanto um ‘escopo amplo’ – historicidade e realidade da rede pública de ensino no Brasil (com base em CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Nosso intuito, portanto, foi olhar para esses *sujeitos* em sua condição singular, para além da inserção macrossiológica como indivíduos intercambiáveis, fazendo-o à luz dos diferentes *encontros* – quando os há – entabulados nessa *esfera* historicizada no *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1979]). Em outras palavras, como esses *sujeitos* lidam, em sua singularidade, com as contingências/demandas da historicidade da *esfera*, na realidade do *cronotopo* em que se *encontram*, e na *cultura* escolar em que estão imersos. Interessa-nos, pois, analisar tais implicações/desdobramentos/aspectos em um escopo ‘mais de fundo’, com um olhar para além das obviedades que tendem a emergir no enfoque

analítico das *práticas de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da escola ou do foco avaliativo do senso comum sobre a escola; tomando-os, reiteramos, em relações *ecológicas* (BARTON, 2007 [1994]). Considerando, ainda, que

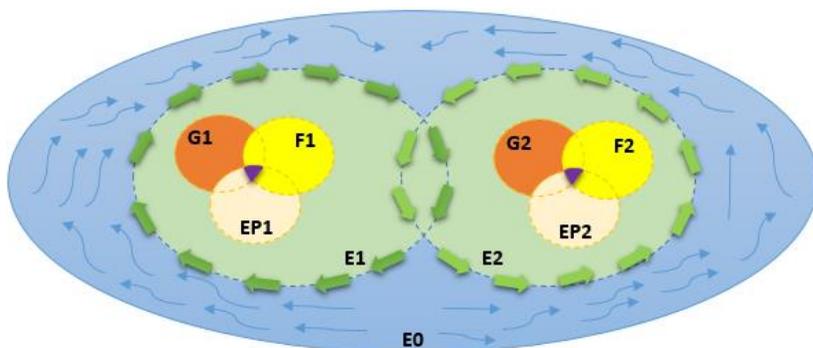
[...] se os signos e sentidos são sempre produzidos por sujeitos em relação, os muitos modos de ação e interpretação desenvolvidos (no tornar próprio, no atribuir pertença, no tornar pertinente, no adequar, no transformar...) são parte de uma prática historicamente construída, de uma trama complexa de significações nas quais eles participam sem serem, contudo, capazes de controlar a produção, de reterem ou de se apropriarem dos múltiplos, possíveis e contraditórios sentidos (que vão sendo) produzidos... (SMOLKA, 2000, p. 38).

Tentando, assim, entender esse conjunto *ecológico* de aspectos, buscamos, sobretudo, depreender *encontros – se/quando acontecem –* nos quais *eventos e práticas de letramento* historicizam essas ‘representações culturais’; tendo como diretriz, para tanto, o Diagrama Integrado apresentado no capítulo imediatamente anterior: análise da *esfera – escolar –*, do *cronotopo*, dos *interactantes* e dos *atos de dizer* nos *gêneros do discurso*, implicados nos *encontros* de que tratamos aqui. Vale ressaltar que muitos elementos da primeira parte de tal Diagrama – referentes aos *eventos de letramento*, por isso passíveis de observação – já foram brevemente descritos no segundo capítulo desta tese, na apresentação do campo e dos participantes de pesquisa, a exemplo de caracterização espacial de cada escola e descrição objetiva dos envolvidos no estudo a partir de delineamentos socioeconômicos.

Se nos interessa, pois, olhar o *sujeito* sempre na relação com a *outridade*, consideramos diversas relações no âmbito de cada uma das duas *culturas* escolares depreendidas por nós, como, por exemplo: entre a instituição escolar e a respectiva instituição mantenedora – reiteramos o pertencimento da Escola 1 à rede estadual, e o da Escola 2, à rede municipal –; entre a instituição escolar e seus docentes; entre os docentes e seus alunos – com possíveis reverberações nas famílias desses alunos; entre a instituição escolar e os familiares dos alunos. Enfim, eis a complexidade de relações na qual buscamos imergir neste estudo. Dessa complexidade, destacamos três grandes movimentos para análise, no âmbito dessas duas *esferas*, duas instituições distintas – *escolar e familiar* –, em uma estrutura que tomamos como ‘tripartite’: a) a configuração

organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar – ações de gestão –; b) as ações dos *interactantes* diretos da *aula de Português*, nesse caso, professora e alunos participantes de pesquisa – *eventos e práticas de letramento* –; e c) as *práticas de letramento* desses alunos e de seus familiares. As duas primeiras instâncias constituem um desdobramento do primeiro enfoque da questão de pesquisa, referenciado como ‘ação organizacional da escola’. Em outras palavras, foram foco de nossa análise: a instituição escolar sob o ponto de vista da infraestrutura em relação com a sua mantenedora; a instituição escolar sob a perspectiva didático-pedagógica que se estabelece nas relações de tensão entre o que é do *cotidiano/singular* e o que é do *genérico humano/do grande tempo*; e a instituição familiar, do modo como se coloca em relação à escola, e do modo como a escola se coloca em relação a ela. Trata-se de três focos reconhecidamente amplos, cujo escopo foi delimitado no processo analítico tendo nosso objeto de estudo, a *aula de Português*, como critério de controle dessa amplitude. Tentamos delinear essa complexa rede de relações no diagrama a seguir, o qual materializa nossa interpretação acerca das duas *culturas* apreendidas e como elas se colocam na *ecologia* desenhada ali:

Diagrama 5 – Culturas escolares em relações dialógicas.



Fonte: Construção nossa.

No Diagrama 5, o conjunto maior, marcado com a sigla E0, nomeia a *ecologia* que engloba as duas escolas, referentemente aos aspectos que consideramos do ‘escopo amplo’; dentro dessa *ecologia*, colocam-se as duas *culturas* escolares objeto de análise, referenciadas como E1 – *cultura da (in)quietude* na Escola 1 – e E2 – *cultura da (re)afirmação* na Escola 2; e, finalmente, dentro de cada *ecologia* menor, teríamos a estrutura

tripartite que mencionamos, formada pelos três grandes movimentos que se tornaram nossos focos de análise: a instituição escolar, no que se refere às ações de gestão – referenciada pela letra G –; a instituição escolar, no que se refere aos *eventos e práticas de letramento* no âmbito da *aula Português* – letra EP –; e os familiares dos alunos – letra F –; cada qual seguida da numeração referente à *cultura* respectiva – algarismo 1, para os aspectos da E1; algarismo 2, para os aspectos da E2. As intersecções em destaque desses três conjuntos menores em cada *cultura* seriam o nosso objeto de estudo, a *aula de Português*. E na intersecção entre as duas *culturas* E1 e E2, estaria a diferença entre a *aula que acontece como encontro* e a que não *acontece*.

Partindo dessa representação em imagem, nossa análise, em resposta à questão geral de pesquisa, busca defender a **tese** de que o *acontecimento aula de Português* – sejam seus desdobramentos convergentes ou divergentes com bases epistemológicas depreensíveis na literatura dos documentos parametrizadores⁷⁴, as quais reverberam concepções de ensino de Língua Portuguesa de escopo *histórico-cultural* apresentadas em nosso capítulo teórico – deriva de um conjunto de elementos, ecologicamente colocados, que interpretamos sob um ponto de vista tripartite, tal qual delineamos no Diagrama 5: a instituição escolar, na sua gestão interna, nas relações com a gestão mantenedora; a instituição escolar, na sua gestão interna, nas relações com os professores; esses professores no *encontro* com⁷⁵ os alunos, lócus que reverbera tal *ecologia* em uma segunda *esfera*, a *familiar*.

Assim, à guisa de ilustração inicial dessa complexidade que inferimos haver nos dois universos estudados, vale mencionar que demandas de aspectos de ordem administrativa e estrutural, como requerer documentos para a matrícula dos quais muitas vezes os pais não dispõem (com base em ÉRNICA; BATISTA, 2011), não parecem – neste universo em estudo – depender de um movimento monolítico da instituição escolar no nível da gestão, se considerarmos que, no *encontro* entre o eu e o *outro*, elas são ou não referendadas pela *alteridade*. Em outras palavras, a forma como o *outro* responde por meio do *ato*, no sentido bakhtiniano do termo (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), a determinado movimento define essa complexidade, desenhando essa *cultura* sob o ponto de vista *ecológico*. **Em busca de ter presente essa complexidade ecológica, optamos por não destacar o segundo**

⁷⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) e Atualização da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998; 2014).

⁷⁵ Ainda que em Ponzio (2010b; 2013a; 2014) seja *encontro de* e não *encontro com*, aqui manteremos a preposição *com* em nome da clareza da organização do texto.

enfoque da questão de pesquisa – efeito de território – na dimensão tripartite que delineamos aqui, tomando-o como implicação de relevância complementar – mas não central como em Érnica e Batista (2011) – dessa *cultura ecológica*, de modo a se colocar como um elemento a mais na articulação com outros elementos que tentaremos delinear, neste capítulo, como também constitutivos dessa *ecologia*.

Assim, reiteramos, não é nosso intuito dicotomizar comparativamente as duas *culturas escolares*, tampouco, no interior de cada escola, dicotomizar as diferentes instâncias que estão postas ali, exatamente em razão de nosso olhar para o *dialogismo* entre as *esferas* envolvidas – *familiar* e *escolar*. Buscamos, ao contrário da dicotomização comparativa, ensaiar uma interpretação dessa complexidade, tanto no interior de cada *cultura*, quanto na relação de uma *cultura* com a outra em um âmbito maior, no que chamamos aqui de ‘escopo amplo’ – isso porque entendemos que as relações no interior de cada *cultura* é que nos permitem compreender como essa *cultura* se desenha, compreender essa *ecologia* maior. Por essa razão, optamos também por produzir um único capítulo analítico, a fim de não dicotomizar tais movimentos – cientes de todos os riscos que podem emergir dessa escolha. Por questões de organização textual, porém, dividimos o capítulo em três grandes seções, referentes à dimensão tripartite que delineamos aqui.

3.1 PRIMEIRO MOVIMENTO (G1 E G2⁷⁶): ORGANIZAÇÃO ESCOLAR E AÇÕES DE GESTÃO

Tomamos como primeiro movimento a ser analisado o que denominamos *organização/ação da escola*, referentemente tanto à configuração organizacional da instituição quanto a ações administrativas e pedagógicas empreendidas pelos gestores e outros profissionais que compõem a equipe pedagógica. Os dados levantados neste enfoque não se restringem apenas às formas de organizar o *ensino* e a *aprendizagem* da leitura e da produção textual escrita em *gêneros do discurso* diversos nas *aulas de Português* – foco de nosso estudo –, mas se relacionariam também a disciplinas em outras seriações tal qual se colocam nas duas instituições campo de pesquisa. É nosso intuito olhar nesta primeira seção, portanto, para as dimensões G1 e G2 do Diagrama 5, bem como

⁷⁶ Este longo capítulo organiza-se em **três grandes seções secundárias**, correspondentes a cada um dos três movimentos constitutivos das mencionadas relações ecológicas. Para facilitar a compreensão, colocaremos, entre parênteses, nos títulos de cada uma dessas **três grandes seções secundárias**, os códigos do Diagrama 5 aos quais cada movimento corresponde.

para as relações entre esses aspectos e a *ecologia* maior que inferimos – código E0 –; em movimentos que vão tanto do ‘escopo amplo’ para o ‘escopo estrito’ – contingências e demandas em nível nacional que incidem sobre cada *cronotopo* aqui em questão – e em direção contrária – como os *interactantes* deste espaço respondem dialogicamente, no *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), a essas demandas. Com isso, objetivamos responder ao seguinte desdobramento da questão geral de pesquisa – primeira parte da alínea *a*: **Que implicações é possível depreender entre a configuração organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar e o acontecimento aula de Português como encontro?**

Primeiramente, reiteramos nossas bases epistemológicas, apresentadas no capítulo teórico, a partir das quais o *sujeito* se relaciona com o *outro* por intermédio da *linguagem*, do *texto-enunciado* – seja oral ou escrito, verbal ou não verbal –, que, por sua vez, constitui-se de uma *dimensão semiótica verbal* e de uma *dimensão social* (VOLOCHÍNOV, 2013a [1930]), com lócus cultural e histórico, porque produzido em uma determinada *esfera da atividade humana*, o que remete à categoria *trabalho* com base no ideário vigotskiano e na arquitetura bakhtiniana – esta última no que respeita, sobretudo, aos escritos de V. Volochínov. Assim, o espaço no qual se situam as relações de que trataremos aqui é a chamada *esfera escolar*, que apresenta, conforme apontado no Diagrama 4 do segundo capítulo desta tese, caracterização – referentemente à natureza das atividades e configuração das relações interpessoais – e construção histórica específicas, entre outros aspectos. Para caracterizar determinada *esfera*, segundo Britto (2003, p. 53),

[...] tem-se que considerar também o modo como são elaboradas e veiculadas as informações e as conformações ideológicas dentro das quais se constroem os valores e saberes dominantes que informam as práticas sociais. [...]. Neste movimento, qualquer informação resulta da ação política de instâncias de poder (ou de contra-poder) na forma de produto sócio-histórico.

Em convergência com esse olhar, vale mencionar Heller (2014 [1970]), que concebe as *esferas* como sendo heterogêneas e hierárquicas, tanto em suas relações recíprocas, quanto no interior de sua relativa homogeneidade de ‘campo fechado’. A autora considera essa existência de várias *esferas* heterogêneas como sendo um fenômeno axiológico:

“[...] a dinâmica do crescimento e degenerescência axiológicos reflete-se no conteúdo das esferas heterogêneas, em sua estrutura interna.” (HELLER, 2014 [1970], p. 15). Com relação ao nosso estudo, interessantes, pois, discutir caracterizações da *esfera escolar* dentro da realidade *cronotópica* de cada uma das escolas campo de pesquisa, a partir das relações e dos movimentos que tentamos delinear no Diagrama 5.

Para dar conta dessa complexidade de movimentos emaranhados na *ecologia* de que estamos tratando aqui, dividimos esta primeira seção analítica – com foco nas ações de gestão de cada escola – em quatro momentos, nos quais buscamos depreender: 1. caracterizações socioeconômica e geográfica das escolas campo de estudo; 2. caracterizações da *esfera escolar*, com questões prototípicas de sua historização que incidiriam em cada *cronotopo* aqui estudado; 3. respostas dos *interactantes* frente às contingências do ‘amplo escopo’; e 4. identificação da *ecologia* nas valorações atribuídas pela comunidade escolar; conteúdos que seguem nas próximas subseções.

3.1.1 Caracterizações socioeconômica e geográfica das escolas campo de estudo: um olhar para o afluxo das famílias à instituição escolar

Iniciamos, assim, nossa análise descrevendo dois espaços que, sob o ponto de vista geográfico, são bastante convergentes, uma vez que ambas as escolas em questão localizam-se em bairros vizinhos, nos quais, como em muitas metrópoles no Brasil, coexistem situações de vida muito distintas, incluindo a alta *vulnerabilidade social*. Assim, em relação ao território, em se tratando de geografia espacial e econômica, as formações culturais de que tratamos aqui convergem entre si. O delineamento de perfis socioeconômicos que levantamos no capítulo anterior – na descrição das turmas participantes de pesquisa – mostra, no entanto, a diversidade de regiões de origem do corpo discente de cada instituição, o que também foi apontado pelos profissionais entrevistados.

Em relação aos estudantes da Escola 1, por exemplo, apesar de não haver dados estatísticos disponíveis que descrevam objetivamente o pertencimento socioeconômico deles, profissionais participantes deste estudo informam que a maioria dos estudantes é parte de segmentos mais fragilizados economicamente, como registra a Diretora Geral *TCA.1*; muitos deles sendo moradores de espaços considerados de alta *vulnerabilidade social* nas proximidades do bairro sede da escola, o *SJC*. Essa informação de *TCA.1* converge com o perfil traçado por nós em

relação aos participantes de pesquisa da turma 83 no segundo capítulo desta tese. TCA.1 aponta como um diferencial desafiador para a escola esse ‘desvio de público’, uma vez que os moradores do bairro-sede tendem a preferir a Escola 2 em detrimento da Escola 1, o que limitaria o delineamento de um “sentimento de comunidade” na escola:

- (1) *Essa escola tem um diferencial, ela não tem, na sua maioria, os moradores dessa região. Ela acabou/ a partir do momento que foi construído, né, acho que o ((Escola 2)), ele partiu, as pessoas acabaram indo MUITO para a escola do município (...). E aí o fato de tu vir de diferentes lugares, até tu criares esse sentimento de comunidade, demora um pouco. Então eu vejo que isso é um grande transtorno, assim, dentro da escola. E ao mesmo tempo, claro, é toda essa diversidade que vai compor a escola, que vai trazer coisas muito legais. Mas é um desafio pra nós saber lidar com isso. Porque a gente tá aqui em ((SJC)) e a maioria não é de ((SJC)) (...). Então, assim, isso, acho que pega um pouco, né, no sentido da diversidade que traz, muitas vezes, ao mesmo tempo que é interessante, a gente não sabe lidar com muitos conflitos. É::: além do que alguns dos alunos tem a questão do sócio, né, do nível socioeconômico be:::m complicado, e alguns em situação de risco. /.../. (TCA.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

A realidade descrita em (1) pela Diretora, assim, é de alunos em fragilidade socioeconômica estudando em uma escola localizada em bairro em que coexistem diferentes grupos sociais. Se, por um lado, essa diversidade referentemente às regiões de origem desses estudantes pode apresentar aspectos positivos na escola, segundo TCA.1, por outro, torna-se um desafio para a instituição e seus profissionais. Não se trata da *diferença não indiferente* de Ponzio (2013b), pois, apesar do reconhecimento da diferença, parece que a escola, revozeando TCA.1, “não sabe lidar com essa diversidade”. Em nossa interpretação, não depreendemos diferenças socioeconômicas significativas entre alunos da Escola 1 e da Escola 2, uma vez que há similitudes nos perfis delineados pelos próprios profissionais – os quais serão detalhados à frente –; as diferenças parecem estar em representações e vivências da instituição escolar e dessas famílias – o que também será foco de análise mais à frente.

A diversidade de regiões de origem dos alunos também é característica da Escola 2, porém se trata, agora, de bairros mais distantes do bairro sede; são oriundos de diversas localidades da chamada Grande Florianópolis, não apenas daqueles bairros do entorno, considerados de alta *vulnerabilidade social*. Em relação ao perfil socioeconômico desses alunos – cuja descrição objetiva também não estava disponível na Escola 2, na ocasião de nossa imersão em campo –, o Diretor Geral LAS.2 levantou os seguintes apontamentos:

- (2) *É a multiplicidade. (...) Eu apontaria, assim, claro, moradores de ((nome do município)), né. É::: boa parte realmente do nosso entorno, como é em toda escola, tá, mas a gente tem um GRANDE público de bairros como ((exemplos de bairros mais distantes)), que já são bairros que têm suas próprias escolas perto, mas mesmo assim eles estudam aqui. Fosse chutar aí, a classe B e a classe C, a grande maioria. Eu te falei os extremos né – classe A e D –, são extremos, assim. Mas é classe B e classe C, né... Onde a GRANDE MAIORIA tem seu computador em casa, né, já tem seu próprio aparelho de celular... (LAS.2, entrevista 2014).*

Aqui, sim, há alunos moradores dos bairros do entorno da instituição escolar, mas há também alunos que acorrem de outros bairros, o que contribui para uma maior diversidade socioeconômica característica do corpo discente, a qual, revozeando LAS.2, alcança “os extremos da classe A e D”. Em se tratando dos estudantes oriundos de tais outros bairros, no entanto, diferentemente do que entendemos haver na Escola 1, aqui parecem estar implicadas questões que transcendem especificidades de proximidade geográfica, desvelando valorações familiares que se mostram capitais para a tese que defendemos nesta pesquisa. Trata-se do empenho de familiares dos estudantes pela obtenção de vaga na Escola 2, em um *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) que responde convergentemente a requisitos como apresentação de documentação exigida no processo de matrícula, disposição em participar de sorteios por vagas, e/ou no esforço em locomover o estudante advindo de regiões longínquas, – depreendemos, aqui, um *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) caro às nossas discussões, que será alvo de análise mais à frente. Por ora, vale apontarmos os trechos, emergentes de entrevistas, os quais suscitam essa procura dos pais pela Escola 2. A Secretária ARF.2, por exemplo, relata esse provável empenho familiar, uma vez que a demanda pela Escola 2 excede sua capacidade física:

- (3) ((Ao ser questionada sobre a procura de vagas na Escola 2)) *Ai, é **ENORME** (...). A demanda das inscrições, seja pra lista, seja pra sorteio, e os pais têm mu:::ita esperança, tá? E aí eles assim “ah, mas nós queremos...”, só se eu abrir outro ((Escola 2)). Porque eles acham que tem que ter a vaga, mas eu não tenho um espaço físico. Porque uma coisa é sucessão da outra; os primeiros anos vão formar os segundos e assim sucessivamente. Então não te:::m SALA OCIOSA, eu não tenho como matricular a demanda da procura da nossa escola. E muitos consideram nossa escola como meio, nível de particular. O trabalho da nossa escola, administrativo, pedagógico, (+) não deixa::: alguém, tá? Minha filha tá numa escola particular, mas tem muitas coisas que ((a Escola 2)) dá **MAIS** suporte do que uma escola particular. Cuida muito do aluno. E é por isso que vão pegando esse carisma...* (ARF.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

No excerto (3), ARF.2 tematiza essa expressiva demanda por vagas na Escola 2, comparando-a com a ‘qualidade’ de uma escola particular, em uma clara reverberação de representações que evocam *práticas sociais de referência* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]), segundo as quais, no Brasil, a escolaridade privada distingue-se substancialmente em qualidade da escolaridade pública, questão que retomaremos à frente. Aqui vimos reiteradas as diretrizes do projeto desta tese, acerca de impressões, a partir de nossas experiências empíricas nos bairros sede de ambas as escolas sobre valoração que referendam a Escola 2 naquele entorno – eis nossa justificativa pela escolha do campo, em busca por *aulas de Português que acontecessem como encontro*. Outro indício desse empenho por parte dos familiares em matricular seus filhos nesta escola seriam os investimentos com o transporte escolar, no caso dos estudantes que moram em regiões afastadas, como informam a Secretária ARF.2 e a Coordenadora Pedagógica DTM.2:

- (4) *Então::: nós temos, vamos dizer, uns 50% aqui das mediações, e nós temos alunos de outros bairros, como ((exemplos de bairros)) **chegam a se deslocar porque QUEREM NOSSA ESCOLA**, “você são o melhor”, né. Então nós temos **MUITOS** de fora. Mas (...) nós temos alunos carentes, nós temos alunos com dificuldade. Mas a **nossa escola é uma escola de nível bom**, pode ter certeza. Então, é claro que eu não posso dizer que é baixo porque tu vais ver que não vai ser. Se tu chegar aqui 15 pra meio*

dia, tu vai ver que muitas das crianças vão embora de carro, os pais vêm buscar (...), MU:::ito boa parte é TRANSPORTE ESCOLAR PAGO, então quer dizer que, né... Não é criança que atravessa a rua e tá em casa. (...) Tu vê só que eles investem na Topic, sendo longe, mas pra tá NESSA escola ((risos)). (MPB.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

- (5) *Nossos alunos/ recebem alunos da GRANDE FLORIANÓPOLIS, não é nem só do município ((nomeia o município)). A evidência disso é o número de vans que a gente vê parada ali no/ na frente da escola. (...) Como nós temos assim, por exemplo, sem menosprezar, nós temos alunos que vêm lá::: de ((cita um bairro distante)), “ah, porque vocês tem um conceito ainda de uma boa escola”. Eu não sei se essa credibilidade que a gente construiu, que a gente conseguiu conquistar no município, tem nos ajudado e tem nos influenciado. (DTM.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Interpretamos os excertos (4) e (5) como outros indícios da significativa procura dos pais pela Escola 2, do *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) desses *sujeitos* que investem financeiramente no transporte escolar para tal –, e de representações que referendam qualitativamente a instituição em questão. O que, porém, ‘atrai’ esses pais para Escola 2, a ponto de responderem, na *alteridade* que lhes é constitutiva, às demandas exigidas na busca pelas tão concorridas vagas? Conforme indicamos no início deste capítulo, a resposta para essa questão não estaria em ações monolíticas da escola, mas de uma complexa rede de elementos que se articulam dentro da *ecologia* delineada no Diagrama 5.

Assim, reiteramos a apreensão de uma constituição de *ecologia*, sob a perspectiva dialógica, entre as duas *culturas* escolares em estudo: o que chamamos de *cultura da (in)quietude*, na Escola 1, e *cultura da (re)afirmação*, na Escola 2. Entendemos, ainda, que essa constituição *ecológica* acaba por reverberar nos entornos de cada escola, de modo que, para a Escola 1, aflui um conjunto de famílias com suas especificidades, e, para a Escola 2, um conjunto de famílias com outras especificidades. Essas especificidades não parecem ser muito distintivas entre si do ponto de vista da inserção socioeconômica preeminentemente, como vimos registrando desde o capítulo anterior, em um *continuum* de variabilidade que não distinguiria efetivamente os alunos entre si por razões

prioritariamente financeiras e por razões de pertencimento social associadas a tal dimensão econômica. Também não são muito distintas entre si, de modo prevalente, do pertencimento geográfico, uma vez que a diversidade de regiões em que tem origem o corpo discente se destaca em ambas. Parece que a distinção significativa entre esses conjuntos familiares está nas respectivas valorizações e representações de mundo, que, por sua vez, geram diferentes demandas, as quais influenciam na escolha de uma instituição escolar para os filhos. Tratar-se-ia, à luz do ideário vigotskiano, de imagens subjetivas para a realidade objetiva (com base em LEONTIEV, 1978); ou, à luz do ideário bakhtiniano, de interpretações para a realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]). Em um ideário ou em outro, delineações que se dão no âmbito respectivamente da *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) / *alteridade* (PONZIO, 2013).

Em outras palavras, entendemos que as posturas axiológicas desses pais em relação à educação dos filhos coloca-os sob exigência de atender ou não a diferentes demandas que parecem incidir na decisão de escolher entre a escola mais próxima geograficamente e a escola com uma projeção qualitativa mais efetivamente consolidada no entorno imediato e fora dele, mesmo que mais distante – o que, no caso de um grupo de pais da Escola 2, requer, em muitos casos, investimento financeiro no transporte escolar – e com disputa acirrada de vagas – o que exige ‘disposição’ em participar de sorteios e dar conta de todos os documentos exigidos. No decorrer deste capítulo analítico, iremos discutir cada um dos pontos mencionados aqui, no movimento de ‘vai-e-vem’ que nos propusemos seguir entre as dimensões delineadas no Diagrama 5. Por ora, interessa-nos apontar que essas diferentes posturas axiológicas são constitutivas dos movimentos que formam a *ecologia* inferida por nós, cuja sustentação não está apenas nas caracterizações e ações de gestão de cada escola – tampouco em práticas muito específicas, como os documentos solicitados no processo de matrícula (ÉRNICA; BATISTA, 2011) –; mas está na inter-relação harmônica entre os elementos que estamos chamando de construção tripartite que se sustentam ali.

3.1.2 Questões prototípicas da historicização da esfera escolar: contingências da realidade da educação pública no Brasil

É dado, nas *práticas sociais de referência* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]), que as escolas brasileiras, sobretudo da rede pública, convivem com contingências de toda ordem, em relação à gestão nas

tensões com as instituições mantenedoras: ‘ausências’ e/ou ‘insuficiência’ de elementos tais como verbas governamentais, estrutura física adequada, materiais e profissionais qualificados etc. Uma vez que as escolas campo de pesquisa pertencem a redes de ensino distintas, mas ambas públicas, as instituições mantenedoras respectivas apresentam especificidades diversas que, em tese, incidem sobre as relações entre cada instituição escolar e sua mantenedora. Como exemplo pontual dessas especificidades, há o desenho de uma matriz curricular com quatro aulas semanais da disciplina de Língua Portuguesa – caso da Escola 1 – e, o desenho de matriz distinta, com seis aulas semanais – Escola 2 –, conforme apontado no segundo capítulo desta tese, por ocasião da descrição do campo de estudo; o que resultou, dentre outras implicações, na significativa diferença no número de *aulas de Português* acompanhadas, por ocasião do processo de geração de dados para esta tese, no período de um semestre letivo: 48 aulas na Escola 1, e 104, na Escola 2.

Essa significativa diferença, por si só, indicia importantes implicações no *acontecimento* da *aula-encontro*, pois, se considerarmos as condições para esse *acontecimento*, apresentadas no capítulo teórico – que haja *ensino* e *aprendizagem* no *encontro*, quando o interlocutor mais experiente incide sobre a *ZDI* do aprendiz, gerando movências intrapsíquicas (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]) –, o ‘tempo’ é um dos aspectos fundamentais, tanto para o estabelecimento dessas relações – as gradações nas relações interpessoais de que trata Wertsch (1985), até atingir o estado de *intersubjetividade* –, como também para o que, em tese, seriam as resultantes desses *encontros*: *apropriação* conceitual – tomada como internalização dos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) – e *desenvolvimento* das *funções psíquicas superiores* (VYGOTSKI, 2000 [1931]). Trata-se de processos complexos e graduais, que exigem um mínimo de ‘tempo’ para sua efetivação. Nesta discussão, porém, paralelamente a diferenças entre as especificidades das instituições mantenedoras quanto ao número de aulas, há questões de outra ordem, tais como atividades escolares que demandam cancelamento de aulas – gincana – e afastamentos docentes por questão de saúde – ocasiões que também diminuíram significativamente o número de *aulas de Português* na Escola 1 e que retomaremos à frente.

Já sob o ponto de vista da oferta de recursos infraestruturais básicos, não inferimos diferenças significativas entre as instituições, pois, em ambos os espaços, depreendemos a alta incidência do ‘não’ denotativo da ‘ausência de’ – característica dessa realidade escolar já amplamente conhecida e discutida no País – na fala dos profissionais entrevistados,

questão de que trataremos a seguir. Assim, inferimos uma convergência entre ambas as escolas em questão, no que se refere à remuneração, às condições de trabalho, aos materiais disponibilizados, entre outros aspectos de interesse do foco desta subseção que emergiram das entrevistas. Dentre o que consideramos como questões prototípicas da historização da realidade da educação pública no Brasil – questões historicamente prementes, visibilizadas nas duas *ecologias* –, ganham destaque especificamente, nos dados gerados para esta tese, questões referentes à infraestrutura e aos recursos disponíveis, ao papel do Projeto Político Pedagógico (doravante PPP) e às condições de vínculo dos docentes.

Não é nosso intuito, porém, limitarmo-nos à descrição dessas questões, características da amplamente decantada ‘cultura da falta’ que costuma caracterizar os espaços públicos de ensino no Brasil, já debatida em inúmeras pesquisas acadêmicas – os trabalhos mencionados no segundo capítulo desta tese, respectivos ao núcleo de pesquisas ao qual nos filiamos (Nela/UFSC), são exemplos desse diagnóstico, incluindo nosso estudo em Irigoite (2011). Interessa-nos, pois, depreender as relações dos *interactantes* em questão, empreendidas nestes *cronotopos* em particular, nos ambientes que serão brevemente aqui descritos, e **como** tais interactantes lidam com essas contingências do ‘escopo amplo’ – nosso olhar interpretativista sempre se volta para a tensão entre a singularidade desses *sujeitos* – que se historicizam no *cotidiano* – e as universalidades existentes no plano da história e da *cultura – objetivações do humano genérico* (com base em HELLER, 2014 [1970]; DUARTE; MARTINS, 2013). Trataremos de cada uma dessas questões separadamente, a seguir.

3.1.2.1 *Questões infraestruturais e de recursos disponíveis: convergências nas caracterizações espaciais e organizacionais de ambas as escolas em estudo*

As questões infraestruturais – no que diz respeito aos ambientes escolares, bem como aos recursos e materiais disponíveis – fazem parte da *ecologia* maior que estamos tratando aqui – conjunto E0 do Diagrama 5. Entendemos haver certa convergência na descrição espacial das duas escolas campo de pesquisa, pois ambas condizem com a caracterização da *esfera escolar* no ‘escopo amplo’, referentemente à realidade da rede pública de ensino no Brasil – marcada, sobretudo, pela precariedade e depredação desses espaços. A divergência parece estar, a nosso ver, na

resposta que os *interactantes* envolvidos apresentam frente a essas contingências do ‘escopo amplo’, como se delineia seu *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) na *refração* a tais contingências, bem como as valorações indissociáveis do *ato*, o *tom emotivo-volitivo* que abarca e permeia o existir-evento singular – vale reiterar que “[...] com o tom emotivo-volitivo indicamos exatamente o momento do meu ser ativo na experiência vivida, o vivenciar da experiência como minha: eu penso-ajo com o pensamento.” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 91).

Assim, com relação à Escola 1, por exemplo, mapeamos a explicitação constatatória da ‘ausência de’ a partir das entrevistas com os profissionais da instituição e alguns alunos participantes deste estudo, nas respostas desses *sujeitos*, no que diz respeito às condições físicas dos ambientes, materiais ou de manutenção, às quais se coloca o desafio do que se afigura como uma postura de fundamentação depredatória que tende a se estender a outras realidades em nível nacional. A Diretora Geral, TCA.1, por exemplo, aponta as seguintes impressões sobre a estrutura da escola:

- (6) *Eu considero que essa escola tem uma boa estrutura, ela te:::m uma estrutura BOA, né, enquanto::: uma escola comum. Ai nós temos um **problema mais sério**, que é com relação à atividade física, a espaços de vivência, de recreação... Então a gente tem espaço, tem terrenos ainda, porém que **a gente não conseguiu essa estrutura**. Tem coisas até que são simples, que a gente vai tentar fazer, né, que a gente tá participando também daquele projeto da escola sustentável, então **quando a gente receber essa verba a gente vai tá fazendo**. Ma:::s, há situações como a **necessidade, tinha que ter mais quadras, tinha que ter um ginásio**⁷⁷, né, **tinha que ter algumas salas de aulas a mais**... (TCA.1, entrevista, 2014, ênfase em negrito nossa).*

Ressaltamos no excerto (6) a mencionada ‘ausência de’, um espaço caracterizado pelas ‘necessidades’ apontadas na expectativa por condições que não se materializam. E nesse levantamento do que ‘falta’ na escola, depreendemos uma entonação marcada por um sentimento de ‘desânimo’ por “não conseguir essa estrutura” almejada. Vale apontar que a entonação é tomada, de acordo com Amorim (2009), como marca

⁷⁷ Como a escola possui apenas quadras abertas, em dias de chuva os alunos têm aula de Educação Física em um ginásio público vizinho à escola. Quando não há espaço vago em tal ginásio, os alunos ficam sem aula de Educação Física.

linguística do *valor*, sendo responsável pela dimensão ética. Resgatando Bakhtin (2010 [1920/24], p. 85-86):

[...] a palavra viva, a palavra plena, não tem a ver com o objeto inteiramente dado: pelo simples fato de que eu comecei a falar dele, já entrei em uma relação que não é indiferente, mas interessado-afetiva, e por isso a palavra não somente denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com a sua entonação [...] a minha atitude avaliativa em relação ao objeto – o que nele é desejável e não desejável – e, desse modo, movimenta-o em direção do que ainda está por ser determinado nele, torna-se momento de um evento vivo.

Considerando, assim, o *tom emotivo-volitivo* como um momento imprescindível do *ato*, buscamos compreender valorações indiciadas em cada fala dos participantes de pesquisa acerca das contingências de ‘escopo amplo’ que estamos tratando nesta primeira subseção.

Por ora, em relação ainda à descrição feita pela Diretora em (6), vale ressaltar que tais especificidades da caracterização espacial do universo em que imergimos mostraram-se muito semelhantes àquelas da imersão no estudo em Irigoite (2011), consideradas lacunares para os propósitos pedagógicos – eis as valorações atribuídas pelos *interactantes* que se relacionam nessa *esfera*, as quais registramos nos excertos aqui trazidos. A nota de campo (7), a seguir, apresenta uma descrição resumida de alguns ambientes da Escola 1 nos quais empreendemos nossas vivências no decorrer do processo de geração de dados:

- (7) *Durante o período de nossa vivência na Escola 1, a sala de informática e a biblioteca se encontravam fechadas há alguns meses – a sala de informática, por falta de instalações adequadas, e a biblioteca, por falta de funcionário. A sala de aula da turma 83 apresentava uma aparência de sujeira e depredação: mesas, cadeiras, quadro, paredes e porta quebrados e rabiscados, com aparelhos de ar condicionado sem funcionamento. Além desses ambientes, estivemos também na sala de vídeo – que era abafada, com cheiro de mofo, por se encontrar frequentemente fechada –; e nas áreas externas da escola – duas quadras de esportes descobertas e o espaço em frente à cantina, com alguns bancos e mesas que*

comportavam poucos da média de 250 alunos que saíam, por período, nos intervalos para recreio. (Nota n. 305, Diário de campo, ALP48, Escola 1, 2014).

Nossas impressões acerca dos ambientes vivenciados condizem com a descrição feita pelos alunos participantes de pesquisa, por ocasião das entrevistas individuais. Mesmo sem criticar diretamente a macroestrutura da Escola 1 – o que entendemos ser característica de uma postura de *silenciamento* desses alunos, da qual iremos tratar em momento posterior –, ao serem convidados a apontar suas impressões sobre estrutura física, ambientes e material didático, os alunos levantaram muitas limitações desses recursos. Nas palavras dos entrevistados, ouvimos impressões negativas acerca da sala de aula – (8) *Acho ela BEM pichada e BEM ruim* (Diogo.1, entrevista, 2014); (9) *Precisam de pinturas* (Wilson.1, entrevista, 2014); (10) *É legal, ma:::s tá meio destruída* (Felipe.1, entrevista, 2014); (11) *Ruim (...) ela é to:::da feia, (+) o ar condicionado não pega, não gosto, passo muito calor lá dentro, e eles não fazem nada pra mudar, tipo, aula livre, fora da sala, tipo lá embaixo* (Renata.1, entrevista, 2014) –; da sala de vídeo – (12) *Fica muito fechado, daí a questão como fica muito fechado, daí fica um cheiro daí, meio assim, estranho* (Bruna.1, entrevista, 2014) –; da sala de informática – (13) *Eu gosto, apesar de ter alguns computadores que não funciona, né* (Diogo.1, entrevista, 2014); (14) *Aqueles computadores lá têm que ser arrumados* (Wilson.1, entrevista, 2014) –; e das áreas externas – (15) *A quadra (...) precisa ser reformada. O pátio não tem muito espaço pra fazer qualquer coisa. A gente fica na quadra na hora do recreio, ou fica ali em cima* (Renata.1, entrevista, 2014). Sobre o material didático utilizado nas aulas, também foram apontados problemas a partir das impressões dos alunos, referentes à manutenção do material e à falta de devolução dos empréstimos concedidos pela escola: (16) *O nosso material, é tudo aqui dado pela escola e é um ótimo material, só que tá rasgado, uns não tá muito bem, tá meio com defeito* (Wilson.1, entrevista, 2014); (17) *É bom ma:::s alguns têm cheiro ruim. Os livro, veio uma vez veio com cheiro ruim, de Ciências. Daí os outros não têm problema, mas esses os carinhas levam pra casa e não trazem mais, botam fora, daí não tem como recuperar né* (Felipe.1, entrevista, 2014). Tendo presentes as tensões entre *disponibilidade* e *acessibilidade* (KALMAN, 2003), interpretamos tais excertos como indícios de ‘descontentamento’ em relação às questões infraestruturais, o que pode ter implicações no *acontecimento* das aulas como *encontros*, compondo a chamada *cultura da (in)quietude* que inferimos existir neste espaço campo de pesquisa.

Já a Escola 2, também como um estabelecimento de educação pública – mesmo que de rede mantenedora distinta –, compartilha caracterizações, físicas e organizacionais, semelhantes à Escola 1, decorrentes da historização da *esfera no grande tempo* e no *grande espaço* (BAKHTIN, 2010, [1979]), no ‘escopo amplo’ de que estamos tratando aqui. Assim, depreendemos também neste espaço interpretações da realidade educacional (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]) em que emerge a ‘ausência’ e/ou ‘insuficiência’ de recursos/materiais/profissionais qualificados, que tende a caracterizar as escolas públicas brasileiras. Tais interpretações também emergiram das entrevistas com os profissionais dessa escola, sobretudo com o Diretor Geral LAS.2, que listou alguns dentre o que entendia serem os principais desafios da instituição, no que diz respeito aos ambientes e à postura depredatória que mencionamos anteriormente. Apesar de admitir a variedade de ambientes nem sempre comuns em instituições públicas de ensino – a exemplo de laboratório de informática, sala de vídeo e auditório –, o Diretor avalia como “defasada” a estrutura física da escola, por mal comportar o número de alunos, além de apresentar problemas em todas as estruturas disponíveis:

- (18) Claro, queira ou não queira, nós *ainda temos uma estrutura, mesmo que::: às vezes faltando um detalhe ou outro, por uma questão burocrática, uma questão financeira... Mas queira ou não queira, nós temos uma biblioteca razoável, digamos assim, um pouco defasada, tudo bem... Nós temos dois laboratórios de informática, né, sendo que um ficou fechado espera:::ndo a fiscalização da Caixa Econômica (...). Mas, queira ou não queira, a gente tem, né, sala de vídeo, uma sala de vídeo também razoável/ Quer dizer, TODO espaço que a gente tem, pelo USO muito prolongado, todos eles têm problemas, TODOS, sem exceção. Mas não é toda escola que pode dizer que tem uma sala de dança, que tem um auditório, que te:::m, né/ Claro que tudo isso traz seus benefícios, podendo ser MU:::ITO melhor utilizados, né, tanto pela questão da preparação dos professores, que às vezes nem sabem os recursos que a escola tem, né, quanto pela questão da manutenção que, infelizmente, vários desses equipamentos não estão 100% operantes. E::: essa seria a qualidade. Os problemas, eu já coloquei alguns: a população muito grande, né, não comporta mais (...). E a gente tem um público de 2.300 alunos, mais a universidade, então são quatro mil pessoas por dia usando*

uma estrutura, que às vezes para limpeza a gente tem duas ou três funcionárias, né. É claro que isso vai reverter em que sentido: o aluno chega numa sala que não tá bem limpa, ele não vê a necessidade da conservação. Principalmente o banheiro, né. Aquele ciclo vicioso, a gente coloca a torneira nova, aí alguém vai lá e arranca a torneira, o próximo que vai usar já vê uma torneira arrancada, então, né... Daí a não dar a descarga, daí a depredar outra coisa, né, nesse sentido. (LAS.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Tomamos esse longo excerto de LAS.2 como mais um exemplo dessa ‘ausência’/‘insuficiência’ que frequentemente caracteriza os espaços públicos no Brasil: ele descreve as limitações dos ambientes, considerados defasados e depredados, ressaltando, sobretudo, o significativo número de alunos como uma das possíveis causas da dificuldade de manutenção e de um uso ‘satisfatório’ dos *artefatos* (com base em HAMILTON, 2000) disponíveis. As limitações em relação à limpeza e ao reparo dos materiais, decorrentes do uso prolongado e do alto número de pessoas utilizando tais ambientes, causariam, segundo o Diretor, o que entendemos como essa postura de fundamentação depredatória, sobretudo por parte dos estudantes que, ao se depararem com os desafios físicos aqui expostos, não se sentiriam ‘motivados’ a contribuir para a conservação dos mesmos – em outras palavras, agem de acordo com as especificidades da *cultura* escolar que se desenha ali, como se, em seus *atos* – tendo presente a ótica bakhtiniana (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) – *assinassem*, de algum modo, essa mesma depredação, assumindo-se como *insiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]) de um espaço cultural de que ela é parte constitutiva. E, novamente, inferimos na fala desse profissional uma entonação marcada por uma postura de descontentamento em relação à estrutura física e aos materiais disponíveis nesse espaço escolar.

As condições estruturais da Escola 2 – semelhantemente às condições da Escola 1 – também são exemplificadas pela nossa descrição da sala de aula da turma 801, a qual frequentamos no decorrer de um semestre de imersão nas aulas de Língua Portuguesa:

- (19) *Considero a sala de aula em más condições: as paredes, as cadeiras e as mesas estão sujas, rabiscadas e apresentam grandes buracos; o quadro é preto com uso de giz (há um quadro branco na parte posterior da sala que não é utilizado); há muita poeira nos móveis e no chão da*

sala; não há ar condicionado, e os ventiladores, pregados nas paredes laterais, funcionam mal (estão sujos e enferrujados); há uma grossa e pesada cortina nas janelas, mas ela é pouco utilizada por conta do calor – preferem deixar as janelas abertas; há muito barulho vindo do pátio e da quadra de esportes que se localizam em frente à janela (apesar de a sala estar localizada no segundo andar). (Nota n. 34, Diário de campo, ALP2, Escola 2, 2014).

Além disso, vale relatar, ainda no que se refere à descrição física da Escola 2, nossa significativa dificuldade em encontrar um ambiente suficientemente silencioso para realizarmos as entrevistas, que deveriam ser gravadas, no espaço escolar. Precisamos utilizar ambientes diversos a cada ocasião de entrevista, por conta do barulho excessivo, como a biblioteca, a sala de uma das coordenadoras, uma sala de aula vazia e a sala de vídeo. Em todos esses espaços, porém, houve inúmeras interrupções e muito ruído, o que atrapalhava as gravações – eram pessoas entrando e saindo frequentemente e o telefone tocando (na sala da Coordenação), alunos conversando em tom alto (na biblioteca). Assim, nossa experiência por ocasião das entrevistas foi marcada por essa impossibilidade de encontrarmos um ambiente silencioso, o que parece ser bastante contraditório em um espaço escolar, considerada a importância da ausculta à enunciação (com base em PONZIO, 2013), para que o estado de *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) se estabeleça, de modo a haver efetivamente a *apropriação*, pelo *sujeito* singular, da cultura objetivada pelo *humano genérico* (DUARTE; MARTINS, 2013; HELLER, 2014 [1970]), na reverberação implicada nesse processo de *apropriação* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013b [1930]).

Apesar dessas limitações físicas que tendem a se instalar em estabelecimentos públicos – desgaste material, limpeza insuficiente, postura depredatória –, a Escola 2 apresenta um significativo diferencial, uma característica do ‘escopo estrito’ desse *cronotopo*: por servir de sede para uma universidade⁷⁸, que utiliza o espaço no período noturno, cada sala de aula é equipada com um *datashow*, além de internet sem fio. Em nosso entendimento, trata-se de mais um indício das complexas relações de reciprocidade mútua na *ecologia* de que estamos tratando aqui, em um processo de retroalimentação: a escola conta com aparatos tecnológicos que, em tese, potencializariam as aulas em estudo pelo fato de sediar uma

⁷⁸ Desde 2005, o espaço da Escola 2 sedia um Centro Universitário, o qual oferece cursos de graduação na área de ciências humanas, sociais e exatas.

universidade; por outro lado, provavelmente a instituição de ensino superior em questão deve ter selecionado este espaço em razão da forma como a escola se coloca nas representações da comunidade – a imagem subjetiva que suscita em sua condição de realidade objetiva (com base em LEONTIEV, 1978), as valorações que lhe são atribuídas por essa mesma comunidade (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BARTON, 2007 [1994]).

Para os propósitos desta tese, porém, essa tecnologia não seria foco de discussão se não fosse utilizada significativamente pelos profissionais da escola, pois o que nos interessa de fato são as práticas sociais que dela se valem e não as tecnologias em si mesmas (STREET, 2000) – tomamos os dispositivos eletrônicos como meios (mediatizadores)⁷⁹ e não fins em si mesmos, tal qual apontamos em Cerutti-Rizzatti e Irigoite (2015). Sobre esse aspecto, ao menos nas *aulas de Português* de que participamos em nossa pesquisa, a professora aproveitava regularmente esse aparato, conforme veremos em seção seguinte, ao trazermos considerações acerca da metodologia de ensino dessa profissional. Além do uso frequente, também inferimos uma valoração dos materiais disponíveis aos professores, conforme apontado por MPB.2, ao ser questionada sobre as ações escolares referentemente às condições objetivas de trabalho dos docentes:

- (20) *Uma coisa em Português que eu gosto muito é trabalhar com jornais, e::: questão de material a gente tem bastante. Por exemplo, os jornais que recebemos diariamente, é::: mais de 10, né, é::: um vínculo da escola com o próprio::: jornal, né, que é o Diário Catarinense, então leituras, quando a gente quer trabalhar notícias, gêneros textuais, por exemplo, o jornal é amplo, né, (...) então a gente usa bastante. Temos qualquer material que a gente precise pra fazermos cartazes, pra fazermos colagens, TUDO ISSO a gente reivindica e a gente sempre tem. Então não reclamamos disso não. Em termos de MATERIAL nesse sentido, né, mas é claro, por exemplo, material que é muito objetivo, prático, é::: a questão do quadro, que a gente AINDA tem um quadro de giz. Embora tenhamos o outro, é::: com a caneta, né, mas nós*

⁷⁹ Para as finalidades deste estudo, distinguimos *mediação* e *mediatização*. Conforme visto no primeiro capítulo desta tese, tomamos o primeiro conceito como sendo a interação como um todo, não se limitando ao agir do professor, mas se estendendo à interação semiótica tal qual se consolida (com base em VIGOSTKI, 2008 [1968]). Já por *mediatização*, entendemos os recursos tecnológicos por meio dos quais essa mediação se estabelece – a ideia de meio concebido como recurso fundamentalmente.

*quase não usamos, porque tem professores que trazem, outros não. E elas gastam muito, as canetas são/ daqui a pouco você tem que tá comprando, **VOCÊ tem que comprar porque a escola não vai repor, a prefeitura não manda**, então sai do professor e acaba voltando ao quadro de giz. [Os aparatos tecnológicos?]. A gente tem, **a gente tem a sala, por exemplo, da multimídia lá**, que a gente pode usar, né. **Temos a sala de informática**, por exemplo, onde a gente leva os alunos para assistirem algum vídeo, para eles apresentarem um trabalho feito, né, nos pen drives, por exemplo, uma pesquisa... **A gente tem a sala de informática, temos a sala de vídeo também**, né, onde a gente pode colocar ali filmes pra eles também, ou apresentarmos aulas em datashow. **As salas são agraciadas com a presença da** ((nome da universidade)). Por que agraciadas, porque cada sala onde eles têm aula eles **colocaram datashow**. Então nós temos datashow disponível na escola que::: é::: **ganhou na loteria nesse sentido, né, comparando-se às outras escolas**. (MPB.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Vemos no excerto (20) os elogios de MPB.2 endereçados a aparatos disponíveis aos professores, ressaltando a presença de *datashow* nas salas de aula por conta da universidade ali presente. Trata-se de uma realidade na qual as expectativas docentes são atendidas, em certa medida, pois “se tem qualquer material que precisar” – aqui, inferimos uma entonação marcada por um sentimento de ‘satisfação’/‘contentamento’ por parte dessa profissional em relação ao que a escola lhe disponibiliza para seu trabalho pedagógico. A única ‘ausência’ apontada pela professora foram as canetas para uso no quadro branco. Apesar dessa limitação, entendemos que muitos profissionais da Escola 2 parecem satisfeitos com os recursos de que dispõem – conforme interpretamos no excerto (20) –, não tomando tais contingências do ‘escopo amplo’ como limitadoras do trabalho pedagógico, elementos advindos da *ecologia* maior – E0 do Diagrama 5 – e que incidem nessa *cultura* escolar em questão, mas que, mesmo quando restritivos, não parecem imobilizá-la.

Por outro lado, uma última caracterização específica desse *cronotopo* de que estamos tratando aqui – ‘escopo estrito’ –, referentemente ainda à ação/organização escolar, é a situação da biblioteca da Escola 2, um espaço caro em qualquer estabelecimento educacional, haja vista as possibilidades de *apropriações* de *cultura/conhecimento* a partir dos materiais *disponíveis* (KALMAN,

2003; BRITTO, 2003) ali. Na ocasião do processo de geração de dados, tal ambiente na Escola 2 estava funcionando normalmente, e a professora de Português acompanhava os alunos da turma 801 até lá para as chamadas ‘aulas de leitura’ – uma aula semanal na qual era facultado aos alunos lerem qualquer material escrito, trazido de casa ou disponível na biblioteca. Em nossa interação com MPB.2, depreendemos obstáculos nas formas de organização do funcionamento daquele espaço, os quais constituem entraves para as vivências dos alunos nesse ambiente, a exemplo do fechamento da biblioteca durante períodos frequentes por implicações de saúde da bibliotecária, profissional cuja ação ali tendia a se caracterizar por um papel mais efetivamente administrativo do acervo do que propriamente de guia do aluno por esse mesmo acervo, o que acaba por limitar, em grande medida, a retirada das obras. Tais obstáculos, segundo a professora de Português, acabam afastando os alunos da biblioteca, muitos deles ‘desanimados’ em razão da atmosfera burocrática e não raro cerceadora que se estabelecia ali, o que depreendemos da vinheta a seguir, referente a uma dessas aulas de leitura:

- (21) *Enquanto os alunos leem os materiais que separaram na biblioteca, a professora MPB.2 senta-se ao meu lado na mesa e comenta sobre a situação desse espaço em questão. Segundo ela, os alunos ‘não gostam’ da bibliotecária, sentimento que parece ser recíproco por parte dessa profissional, haja vista algumas atitudes frequentes suas, apontadas por MPB.2: fica no computador da biblioteca fazendo atividades pessoais, sem dispensar atenção aos alunos que circulam por ali – o que pudemos observar em todas as aulas das quais participamos neste espaço –; apresenta uma ‘intolerância’, quando levanta o tom de voz significativamente para controlar a ‘disciplina’ dos alunos; pede afastamentos justificados por atestados médicos, a maioria deles alegando ‘depressão’. Na análise da professora, essa profissional já trabalhou durante muitos anos na esfera escolar e, segundo ela, em tese, não teria mais identificação com esse tipo de trabalho. (Nota n. 89, Diário de Campo, ALP06, Escola 2, 2014).*

Reiteramos não ser nosso intuito insistirmos nessas descrições já naturalizadas nas *práticas sociais de referência escolar* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]), marcadas pela ‘ausência’/‘insuficiência de’ considerada característica de redes públicas de ensino no Brasil, mas as

tomamos como menção que está ao ‘fundo’ de nosso enfoque de estudo: as relações estabelecidas nesses ambientes descritos pelos *interactantes* nos *eventos de letramento* que têm lugar ali (CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013). Assim, interessa-nos compreender **como** tais *interactantes* lidam com essas contingências de ‘escopo amplo’, bem como as valorações atribuídas aos *eventos* dentro de cada *cronotopo* particular – relações/movimentos entre os conjuntos E0 com G1 e G2, no Diagrama 5. Dessa maneira, consideramos implicada nessas discussões a tensão de nosso interesse entre a singularidade dos *sujeitos* e as universalidades existentes no plano da história e da *cultura*, bastante mencionada neste estudo, dada nossa concepção de *sujeito* trabalhada na dialética entre *ontogênese e microgênese* (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]), entre o *universal* e o *singular* (com base em HELLER, 2014 [1970]), na integração dialógica entre *istina e pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). A partir dessas relações, conforme já apontamos, ambas as *culturas* escolares apreendidas por nós – E1 e E2 – sustentam a *ecologia* – E0 desse Diagrama –; mas cada qual dessas *culturas* responde diferentemente a isso, na *alteridade* que as constitui – por isso as nomeamos diferentemente, como duas *ecologias*. Resgatando as discussões bakhtinianas acerca do conceito de *ato responsável*, vale ter presente nas relações entre *istina e pravda*:

Do interior do ato mesmo, tomado em sua integridade, não existe nada de subjetivo e de psicológico; na sua responsabilidade, o ato coloca diante de si sua própria verdade como verdade que une ambos os seus aspectos, assim como os une o aspecto do universal (a validade universal) e do individual (o real). (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 81).

Nessa perspectiva, com relação à Escola 1, entendemos que os dados sinalizam para um ‘aquietamento’ em relação às limitações que levantamos anteriormente, um aquietamento que interpreta os limites de tais contingências como impossíveis de serem transpostos. Em outras palavras, os *sujeitos* ali envolvidos parecem tomar tais desafios de ordem estrutural e organizacional na Escola 1 como limitadores das ações pedagógicas, sendo impossível romper com essas limitações, a expectativa por condições que não se materializam, tal qual no excerto (6) – ali, a espera pela verba prometida para o projeto Escola Sustentável. Tais limitações, porém, aparecem na fala desses *sujeitos*, nos ‘desabafos’

que estamos interpretando aqui – por isso o prefixo ‘in-’ entre parêntese na nomenclatura que atribuímos à *cultura da (in)quietude*. Trazemos, ainda, outro exemplo apontado pela Diretora TCA.1, o caso da sala de informática que estava fechada há algum tempo por falta de instalação adequada:

- (22) *Então muita coisa foi prometida, muita coisa não veio, então essa ausência de estrutura isso tá fazendo com que também o projeto acabe tendo efeitos negativos porque os alunos tão querendo sair em função de coisas que a gente falou que “Ah vai ter isso, vai ter aquilo” e no final não tem. Por exemplo, eu tô com uma sala ali de informática montada e todos os computadores que o MEC me enviou. Porém, eu não tenho uma instalação mais adequada porque aí eu paguei alguém e fiz uma instalação básica. Veio alguém entendido da área e disse que não pode ser aquilo (...) mas não me deram melhor. E ne::m uma internet ainda. Então eu tenho impressora, tenho tudo ali, **TUDO há um ano sem ser utilizado**. Então uma vez ou outra que a gente utilizou. No início não tinha nem MESA pra colocar os computadores. Então essas situações assim elas acabam pegando, né. Então, por exemplo, **nessa sala eu poderia ter aula de conversação no Inglês**, que eles têm CINCO aulas porque foi prometido conversação no Ensino Médio Inovador e com fone de ouvido tudo ali. **Mas não tá sendo utilizado**. Então tem esses imbrólios né...* (TCA.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Tanto no excerto (6) quanto no (22), entendemos tratar-se de configurações de natureza institucional mais ampla – no caso dos exemplos Escola Sustentável e Ensino Médio Inovador, projetos governamentais em nível nacional – que redundam em limitações nas ações pedagógicas dos professores – a aula de conversação em Inglês, prevista para o projeto Ensino Médio Inovador, dependia ainda de instalação adequada para que seja facultada aos alunos, assim como a biblioteca encontrava-se fechada há alguns meses por falta de funcionário. E também aqui depreendemos a entonação de ‘descontentamento’ dessa profissional ao enumerar tais limitações do ‘escopo amplo’: “não me deram melhor”, “TUDO há um ano sem ser utilizado”. Entendemos que essa mencionada expectativa por condições objetivas de ação que não se materializam alimenta a *(in)quietude* que depreendemos nessa *ecologia*, na realidade do *cronotopo* em questão – como o caso dos alunos, apontados por TCA.1, que desistem de continuar

esperando pela consolidação de prospecções que não acontecem de fato. Entendemos, ainda, nesses casos específicos, que o maior desafio nesses ambientes descritos não parece ser apenas a ‘ausência’/‘insuficiência’ de espaços e materiais pedagógicos considerados ‘satisfatórios’ – característica do discurso comum endereçada às instituições públicas de ensino, conforme apontamos anteriormente –, pois parece haver investimentos institucionais significativos – há livros na biblioteca, há computadores na sala de informática, há aparatos tecnológicos como *datashow* disponíveis na sala da Diretora –, ou seja, os *artefatos* (HAMILTON, 2000) e as mídias existem, mas não parecem instituir práticas sociais (STREET, 2000) por razões diversas – o que, sob um olhar mais amplo, fugiria ao escopo deste estudo, estando, porém, inequivocamente implicado no *acontecimento aula* –, a exemplo de insuficiência de verbas para utilização e manutenção do aparato tecnológico; necessidade de alocação de profissionais e/ou técnicos capacitados para iniciar o funcionamento de tais aparatos, tanto quanto de capacitação dos profissionais da escola para aproveitarem as potencialidades pedagógicas dos materiais disponibilizados; ou mesmo a criação de uma ‘cultura de valoração’ em utilizar/aproveitar tais materiais. Mais do que simples apontamentos da ‘ausência de’ nesses espaços, característica da realidade das escolas públicas no Brasil, trazemos tais aspectos referentemente à Escola 1 por considerarmos-os um dos conjuntos de elementos alimentadores do que estamos chamando de *cultura da (in)quietude* que inferimos ali instaurada.

Entendemos como exemplo do não uso desses recursos institucionais uma conversa informal presenciada na sala dos professores, entre Diretora, Coordenadora Pedagógica e um professor, narrada na vinheta a seguir:

- (23) *Na sala dos professores, logo após soar o sinal que encerrava o período de ‘recreio’, a Diretora Geral senta à mesa juntamente com a Coordenadora Pedagógica e um professor que havia ficado na sala, e começa a conversar sobre a situação de dois irmãos da turma 83 que tinham sérios problemas de visão. A Diretora parece **pedir ajuda** desses profissionais no caso desses meninos, afirmando que **a escola não conseguia ajudá-los**. A Diretora conta que a estratégia desses alunos era receber a ajuda dos colegas para copiar conteúdos escritos no quadro e ler o livro didático em voz alta. TCA.1 ainda aponta que **o MEC enviou determinados instrumentos para atender esse tipo de aluno com necessidades especiais – como lupas – mas***

ninguém os utilizava. O professor presente acrescenta que os próprios alunos em questão é que não aceitavam utilizar tais materiais. A Diretora, então, conclui que o que deve ser feito é a preparação de uma segunda versão de todo o material utilizado em sala de aula, feita com texto digitado e impresso em letras maiores. Ao que o professor responde: “Como vou fazer isso, se eu passo a matéria toda no quadro? Eu não sou pago para fazer isso.”. (Nota n. 306, Diário de campo, ALP48, Escola 1, 2014).

Inferimos na vinheta (23) um exemplo de um aparato disponibilizado por instâncias governamentais – lupas especiais endereçadas a alunos com limitações de visão – que não é utilizado pelos profissionais da escola que, por sua vez, parecem ter dificuldades para lidar com a negação desses alunos em utilizar qualquer instrumento auxiliar nas aulas. Há uma vontade visível na fala da Diretora em assessorar esses estudantes, o que a leva a pedir ‘ajuda’ à equipe pedagógica, mas sem resultados aparentes. E a postura do professor presente remete ao “escafandro”, na metáfora utilizada por Ponzio (2013; 2014), de ‘proteção’ sob os limites de seu ‘papel social’ de professor – o *álibi* para permanecer nos limites traçados nos que-fazeres pelos quais é remunerado, sem ter de exceder isso, o que nos parece visível no final da nota (23); a reiteração, enfim, da *diferença indiferente* de que trata esse filósofo italiano.

Presenciamos também, no período de geração de dados, a biblioteca constantemente fechada por falta de funcionário. Segundo TCA.1, a bibliotecária havia se aposentado e os trâmites burocráticos estavam atrasando a contratação de uma nova profissional. Todos os alunos entrevistados neste estudo, porém, apontaram que já não frequentavam a biblioteca antes mesmo de ser fechada, quer fosse por recomendação docente ou por conta própria, como na seguinte fala de Diogo.1:

- (24) ((Ao ser questionado se costuma frequentar a biblioteca escolar)) *Dessa daqui não, porque ela geralmente fica trancada (...). [Algum professor leva vocês à biblioteca?] Não. [E costuma ir em horário fora de aula?] Não, não, porque tá trancado lá também. [E já levou livro pra casa?] Nesse colégio não, porque:: eu pego emprestado dos meus amigos, que nem a minha amiga (Renata.1) tem bastante livro, daí ela me empresta.* (Diogo.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Dentre os alunos entrevistados, Diogo.1 foi um dos únicos a demonstrar um interesse pela leitura de livros literários, uma possível implicação do contexto socioeconômico em que vivia esse aluno – reiteramos que seu perfil não condiz com o delineado da turma 83, tomando parte deste estudo em razão de ter solicitado fazê-lo. E a resposta negativa frente à indagação acerca da ação docente em acompanhar os alunos à biblioteca escolar no período de aula repetiu-se com todos os outros cinco alunos entrevistados. Por essa razão, tomamos esses dois últimos excertos como exemplos da não utilização de certos aparatos com fins pedagógicos – como no caso da lupa endereçada a alunos com limitações visuais em (23) – e de ambientes tão caros à instituição escolar, como a biblioteca em (24), que, mesmo quando havia funcionário presente, era pouco utilizada pelo corpo docente, conforme apontado nas entrevistas dos alunos participantes deste estudo.

É nosso intuito compreender essas representações dentro de cada *ecologia* aqui delineada, no desenho apresentado no Diagrama 5; tomando tais ações como resultantes das relações *intersubjetivas* no sentido de Wertsch (1985). Entendemos, assim, que o trabalho desenvolvido pela gestão e pela equipe pedagógica converge com as relações estabelecidas no *cronotopo* em questão, na constituição desses *sujeitos* a partir da *alteridade* (GERALDI, 2010a; 2010b), bem como na historicidade das atividades empreendidas nessa *esfera* em particular, com base na *memória de futuro* e no *cálculo de horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) desses mesmos *sujeitos*. Considerando, ainda, o processo de *apropriação* como categoria relacional, compartilhamos com Smolka (2000, p. 31) o entendimento de que

Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros.

Por outro lado, inferimos, na Escola 2, uma busca de ‘enfrentamento’ diante das situações contingenciais advindas do ‘escopo amplo’ – ao menos uma tentativa de –, a partir de uma postura que interpretamos como inconformismo diante à realidade ali imposta. Assim, em nosso entendimento, os *interactantes* participantes de pesquisa parecem não desanimar ante essas contingências de ordem estrutural,

considerando que tais desafios não tendem a imobilizar a prática pedagógica e de gestão dos profissionais. O Diretor Geral, por exemplo, após pontuar os principais desafios estruturais da Escola 2, elogia o corpo docente pelas iniciativas com projetos e atividades extracurriculares voltadas para o *ensino* e a *aprendizagem* da leitura e da escrita (como o foco da entrevista era o ensino da Língua Portuguesa, os elogios voltaram-se aos profissionais dessa disciplina):

- (25) *A gente tem um HISTÓRICO nesse colégio, tem professores de Português EXCELENTEs, fazem trabalhos EXCELENTEs, né, a gente percebe às vezes, a gente não tem aquele contato, né, de sala de aula, mas a gente vê, assim, os trabalhos, a gente vê as exposições, a gente vê, às vezes, os passeios, né, as idas à:: biblioteca, os projetos como o “troca-troca literário”, que já tem desde os anos iniciais, né, que é um projeto muito bacana, que envolve comunidade escolar, assim, é::, quase como um todo. /.../. E::: as iniciativas dos professores, né, que eles sempre vêm com algumas ideias. Eu acho na verdade, olha, esse povo guerreiro, viu? Às vezes eu penso assim, gente, vocês devem ler cada coisa. (LAS.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Inferimos, no excerto (25), a valoração do Diretor atribuída aos professores que, em sua condição de protagonistas no espaço em questão, driblando contingências advindas da historicidade da *esfera escolar*, no âmbito do ‘escopo amplo’ das escolas públicas brasileiras – por isso os considera “guerreiros” –; criando projetos e atividades extras, em um processo que transcende seu papel de docente – em nosso entendimento, saem do “escafandro” (na metáfora de PONZIO, 2013a; 2014). Aqui, depreendemos uma entonação de ‘ânimo’ acerca das ações desses profissionais, com uma avaliação positiva por parte do Diretor. Assim, no que diz respeito à organização/ação da Escola 2, entendemos haver determinadas posturas e ações por parte da equipe pedagógica – incluindo tanto gestores quanto docentes –, que já se firmaram como corriqueiras do cotidiano escolar em questão. Se se trata ou não de projetos comuns em espaços escolares, que não escapam muito da prototipia dessa *esfera* referentemente às *práticas sociais de referência* de que trata Halté (2008 [1998]), como nos exemplos de exposições de trabalhos dos alunos, passeios a espaços externos à escola e idas à biblioteca escolar – por isso nomeamos tal cultura como *(re)afirmação* dessas *práticas*, e não como um ‘protagonismo’ de fato –, o que nos interessa é que tais ações

empreendidas parecem ser referendadas por serem iniciativas dos próprios docentes. Se, com base em Heller (2014 [1970]), a atividade do *trabalho* – quando socialmente necessário – pertence ao âmbito do *genérico humano*, as motivações para exercer tais atividades são particulares, no âmbito do *sujeito singular* (HELLER, 2014 [1970]); assim, tais ações podem ser tomadas como exemplos da postura de *(re)afirmação*. Mais à frente, vamos referenciar ações escolares que, a nosso ver, visibilizam as respostas de cada *cultura* escolar mediante a ecologia maior. Antes, porém, tratemos de outras questões emergentes das caracterizações de cada *cronotopo* em estudo.

Um último aspecto levantado, nessa perspectiva das caracterizações da *esfera escolar* – ainda no ‘escopo amplo’, referentemente à historicidade e realidade das escolas públicas brasileiras –, comum a essas instituições na busca por ‘condições que não vêm’, são as greves – conforme explicado no segundo capítulo desta tese, nossa entrada no campo de estudo atrasou por conta de uma greve que tinha lugar na Escola 2 no primeiro semestre de 2013. Evitando avaliações de quadros tais, o que foge aos propósitos deste estudo, mencionamos tal estratégia como contingência do ‘escopo amplo’ que incide nas organizações e ações deste *cronotopo* particular, conforme considerações apontadas por *DTM.2*:

- (26) *Olha, infelizmente a gente tem um recurso quando nós queremos alguma coisa de conquista para categoria a gente parte pra greve. E a greve, hoje, é meio que::: um ENTRAVE no encaminhamento do processo. Que quando a gente volta da greve, a gente precisa REPOR, e a gente acaba::: PRIORIZANDO as aulas e não os momentos pedagógicos. Então assim, planejamento, avaliação, fica um pouco, vamos dizer assim, fora de foco, e::: fica também, a partir do planejamento do início do ano, a gente não consegue renovar como a gente gostaria todos os meses porque a gente acaba perdendo espaço da reunião pedagógica. (DTM.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

A partir do excerto (26), a greve, mesmo sendo um recurso para se alcançar “conquistas profissionais”, é vista neste espaço em estudo também como limitadora de determinadas ações escolares – referentemente a planejamento e avaliação pedagógicos –, na medida em que a necessidade de repor aulas diminui o tempo disponível para essas ações. Entendemos tais apontamentos também como indícios de

‘limitações’ nas ações escolares advindas de contingências do que vimos aqui chamando de escopo amplo, características de interpretações tidas como ‘ausência de’ que, a nosso ver, já se naturalizaram nas *práticas sociais de referência escolares* (HALTÉ, 2008 [1998]): a questão da organização ‘sistêmica’ das instituições de ensino que demanda planejamentos e avaliações pontuais – geralmente ao início e ao final do ano letivo, respectivamente –, bem como o excesso de alunos e a quantidade mínima de aulas – que precisam ser repostas em caso de greve.

3.1.2.2 *Questões referentes ao papel exercido pelo Projeto Político Pedagógico: convergência no tratamento do documento como ‘letra morta’*

Com relação ao Projeto Político Pedagógico de cada escola campo de estudo, observamos, no âmbito dessas relações ecológicas, que, a exemplo do que se infere historicamente na realidade da educação brasileira, trata-se de um documento que é tomado como ‘letra morta’, não ‘vivido’ de fato no trabalho cotidiano das equipes pedagógicas respectivas, além do conhecimento insuficiente acerca desse documento por parte de muitos docentes. Tal realidade foi também objeto de nossa atenção em Irigoite (2011), referentemente à Escola 1, em que fizemos constar:

Apesar dos esforços dessa profissional [Coordenadora Pedagógica] e de outros envolvidos no processo, o PPP não aparece como “documento vivo” dentro do ambiente escolar; muitos professores nem sequer o conhecem, e ele não contemplou as mudanças pelas quais a escola passou na última década. Foram registradas apenas as modificações estruturais de reformas, ampliação das salas, novas nomeações para as seriações. O aporte teórico continua o mesmo nos últimos dez anos, ou seja, não está definido de fato. E o que seria a efetiva “funcionalidade” do documento, a nosso ver, não é alcançada: descrever a comunidade na qual a escola se insere e traçar um perfil dos alunos na busca de ressignificar esse mesmo perfil à luz de uma ação pedagógica teoricamente ancorada. Não é esse o propósito do documento que materializa o PPP da escola;

instituiu-se ali, a nosso ver, a prototípia da elaboração de um texto formal para atender a exigências de instâncias superiores, daí, dentre outros aspectos, a razão de poder ser produzido em gabinete por um grupo pequeno. (IRIGOITE, 2011, p. 214).

Em relação à Escola 1, esse documento a que nos referimos em Irigoite (2011) foi a última atualização impressa do PPP dessa instituição, segundo apontou a Diretora Geral, apesar de já terem sido listadas algumas modificações ‘oralmente’ em reuniões pedagógicas desde então – o que TCA.1 chama de “atualização virtual” –, mas que precisam ser passadas para o documento impresso – processo que a Diretora nomeia de “atualização prática”. Assim como descrito na retomada anterior de Irigoite (2011), depreendemos manter-se, nesse espaço, uma relação ainda com aqueles contornos, apesar de já haver mudanças processuais, conforme aponta TCA.1:

- (27) *Ainda não ((é vivido na escola)). O que que acontece, com esse processo que nós começamos até por orientação da gerência ano passado, ele ((o PPP)) **começou a ficar mais próximo**. Porque a cada seis meses nós temos que ir lá, voltar, né, pelo menos TER ESSE FAZER PENSAR SOBRE. Então a gente volta lá no nosso objetivo, o nosso objetivo é esse mesmo, continua o mesmo, as nossas ações, isso aqui deu certo, não deu certo, né... Eu, **ele tá começa::ndo a ser mais presente**, mas em geral, assim, se não tem essa prática realmente de ter um momento específico pra se discutir, né, e agora como eu e a (...) orientadora nós estamos com a essa missão agora, de fazer essas alterações, de incluir, né, de retirar, o que foi decidido pelo grupo. Então, assim, tá faltando essa materialização, né, da coisa mesmo. Mas eu **acho que é um processo, a gente tá vivendo/ assim, acho que já foi pior. Já foi bem mais distante. Acho que hoje está tendo um olhar mais diferente para o PPP**. (TCA.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Inferimos nessa fala da Diretora um apontamento dessa aproximação processual entre os profissionais da escola e o documento em questão. Parece, porém, que, mesmo havendo reuniões semestrais de discussão e atualização, mencionadas pela Diretora, a condição do PPP como documento parametrizador das práticas pedagógicas docentes é

ainda uma conquista a se alcançar. Nessa discussão, RNC.1, professora participante deste estudo, afirma já ter trabalhado com o texto em questão, mas a influência dele em seu trabalho cotidiano em sala de aula permanece como um vir-a-ser:

- (28) ((Ao ser questionada se o PPP influencia sua prática pedagógica)) *Acho que não muito. Não sei... Por que assim, é:: eu nunca peguei ele, já li. Então o que que acontece quando tem nas férias, tem uma, aqueles cursos, aquelas semanas e tal, a gente acaba pegando **um dia pra ler algum trecho, pra fazer algumas questões com relação à disciplina, por exemplo. Só que:: é:: a gente acaba colocando no papel algumas ações que serão feitas e tal, mas na hora da prática não fica... Não sei até que ponto. A gente tenta, né...** (RNC.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Tomamos o conteúdo de (28) como um indício da ‘artificialidade’ que o documento parece apresentar no cotidiano da Escola 1, estando ali como ‘letra morta’. A instituição, como emerge também de (28), trabalha o PPP com os professores por ocasião de cursos de formação continuada, promovendo leitura e discussão de trechos, seguida de questões de ordem prática que, provavelmente, visam a repensar a prática pedagógica; porém, a realidade da *ecologia* que inferimos desse espaço, caracterizada pela *cultura da (in)quietude*, parece interferir nas ações desses *interactantes* ali presentes, que, no caso do PPP, tateiam o colocar na prática o que é discutido na abstração dos cursos empreendidos. Em nossa compreensão, trata-se da questão da *assinatura* do *ato*, do âmbito no qual se integram *mundo da cultura* e *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]): não haveria, assim, o “reconhecimento da veracidade do dever”, a afirmação de tal conteúdo, a *assinatura* de um pensamento que lhe constitui como *ato* e lhe confere validade (*pravda*) (AMORIM, 2009); coloca-se apenas a *istina*, verdade teórica, sem relação com o *mundo da vida*. Daí a ‘letra morta’ neste caso.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar ainda o alerta de MHS.1 em relação a uma possível não coerência entre as bases teóricas e epistemológicas sobre as quais o PPP se delinea e a realidade vivenciada, uma possível implicação dessa dificuldade docente levantada por RNC.1 em levar à prática o que é estudado teoricamente. Essa dissociação emerge em (29) a seguir, em que a Assistente tematiza a escolha do cargo de Diretor:

- (29) *O PPP ele é totalmente (+) fala muito de democracia, em leitura crítica, em alunos, né, nessa função social. E é evidente que no dia a dia isso (+). A começar que o Diretor é::: um cargo político, não é eleito pela comunidade, então por aí já existe uma dificuldade. Só isso já mata um milhão de possibilidades. Porque evidente que a parte política acaba se::: sobrepondo à prática pedagógica. (MHS.1, entrevista 2014).*

Similitudes dessa ordem foram depreendidas na Escola 2, com relação a esse documento parametrizador: também aqui tomado como ‘letra morta’, sem a assinatura do ato (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) por muitos profissionais da instituição – não parece incidir nas práticas pedagógicas –, bem como parece ser pouco conhecido, conforme apontamentos de LAS.2 – ficando, assim, apenas no teoricismo da *istina* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Vale relatar que o Diretor participou das últimas mudanças, em 2009, que geraram a atualização impressa do documento, em 2012, mas não soube apontar quem participou do processo, admitindo, ainda, ter havido ‘pouca’ discussão durante a elaboração desse mesmo documento. Interpretamos, assim, uma relação, entre a instituição e o documento, semelhante a que inferimos na Escola 1. Aqui, porém, entendemos haver indícios em favor de componentes da singularidade – ainda que vozeado sob um olhar macrosociológico identitário objeto de crítica de Ponzio (2013; 2014) – quando LAS.2 defende a necessidade de uma revisão para, entre outras ações, incluir-se um completo levantamento socioeconômico – um Censo – que contemple a diversidade do quadro discente para embasar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola:

- (30) *(...) os professores, quando falam “PPP”, imaginam um conjunto de regras BÁSICAS de bom senso que toda escola tem. Parecem que são algumas regras mínimas assim, né. Mas o PPP tem que ser/ claro, é o documento mais importante da escola, ele **tem que ser MUITO específico porque cada escola é uma realidade**, né. Uma coisa que eu acho importante que a gente tenha, que **a gente nunca conseguiu fazer, é um CENSO SOCIOECONÔMICO**, porque nós temos **DIVERSAS realidades aqui**. Às vezes você tem um colégio pequeno numa comunidade que ela é muito FÁCIL traçar um perfil, né. Aqui **a gente tem alunos que passam fome e a gente tem aluno que saiu do colégio particular mês passado**. A gente atende a classe A **TAMBÉM**, a classe A a gente tem aqui. Então a gente vai*

da classe A a classe D. Então são MUITAS realidades. Um levantamento socioeconômico bem feito, um PPP que também PENSE nessas diferenças, né, os planejamentos dos professores também LIDEM com essas diferenças. Acho que tudo isso é fundamental. (LAS.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Parece emergir, em (30) a tensão entre o *singular* e o *universal*, tão cara à concepção histórico-cultural de *sujeito* (GERALDI, 2010a; 2010b) de que nos ocupamos no primeiro capítulo desta tese, ressalvadas, porém, eventuais nuances de relativismo cultural, das quais nos afastamos, porque, como escreve Ponzio (2012, p. 172), “[...] o relativismo é o emprego de um ponto de vista abstrato, não exposto ao diálogo, não dialogante [...] tem na sua base a negação do outro, a indiferença em relação às diferenças [...]”. Assim concebendo e considerada a finalidade de um documento dessa natureza, parece-nos fundamental a compreensão dessa *ecologia* (com base em BARTON, 2007 [1994]) das *práticas de letramento* dos *sujeitos* que interagem no espaço escolar, conforme defende o Diretor – na tensão entre o universo social e o plano da *subjetividade*; ou melhor, os *sujeitos* tomados em sua singularidade, considerada sua inscrição na história e na *cultura* (com base em HELLER, 2014 [1970]; AMORIM, 2006; 2009). Importa, pois, à escola conhecer a historicidade dos alunos, na busca por conhecer as *práticas de letramento* desses *sujeitos*; função que atribuímos, historicamente, ao documento em questão. Essa preocupação de LAS.2 pode ser interpretada como um indício da *diferença não indiferente* (PONZIO, 2010b) da gestão desse espaço escolar em relação aos estudantes.

O foco do documento em tela, assim, parece-nos ser a questão teórica, conforme apontou DTM.2, deixando de lado essas descrições socioeconômicas da comunidade escolar que, em tese, deveria haver em um PPP. Assim, um dos grandes desafios é levar o documento para a prática pedagógica, pois, segundo a Coordenadora, geralmente os professores parecem não se apropriar significativamente das teorias e das bases epistemológicas apresentadas no documento, daí a necessidade, defendida por DTM.2, de se rever⁸⁰ o documento e trabalhá-lo detalhadamente com os professores:

- (31) ((Sobre a última atualização do PPP)) *Então foi feito uma/ foi TRAZIDO a discussão::: dos anos anteriores e foi mandando um documento dando MAIS ênfase à questão*

⁸⁰ Planejava-se rever o PPP no ano posterior à nossa saída do campo de estudo.

TEÓRICA do que especificamente os **DETALHES**, vamos dizer assim, né. (...). Olha, eu acho que esse ((**viver o PPP na escola**)) é um dos grandes desafios que a gente tem, né. A gente trabalha o PPP no início do ano, traz o **RESUMO** pra entregar pros professores novos, pros antigos lembrar... E assim, **TODO O ENCAMINHAMENTO a gente faz em cima daquela:: concepção de homem, de escola e de mundo**, e muitas vezes a gente percebe que **a gente tá falando grego, né, e que o professor não tem esse entendimento que está no nosso Projeto Político, né, que é da forma/ do:: processo MEDIADO**, onde o diálogo prevalece, e tudo mais, assim, questão da inclusão::: Então eu acho assim, **EU NÃO SEI COMO, mas a gente PRECISA REVER** também por isso, assim, de tá trazendo/ acho que não tem mais como voltar pra uma outra/ pra um outro tipo de trabalho que não seja esse trabalho mediado, né, que o aluno seja **SUJEITO** da sua aprendizagem. Mas **a gente precisa pensar momentos para trabalhar COM os professores**. (DTM.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Entendemos o excerto (31) como ratificação da alta incidência do ‘não’, característico da ‘ausência’/‘insuficiência’ prototípica da *esfera escolar*, sobretudo das instituições públicas: o PPP permanece à margem das vivências na prática cotidiana deste *cronotopo*, e as bases teóricas e epistemológicas que embasam o documento – a exemplo dos conceitos de *homem, mundo, mediação, aluno* “sujeito de sua aprendizagem” – tendem a se colocar como mera formalidade do gênero em questão – remetendo ao teoreticismo da *istina* que não se integra à *pravda* (BAKTIN, 2010 [1920/24]; AMORIM, 2009); à práxis que não se consolida (com base em GRAMSCI, 1979 [193-]) – e havendo dificuldades para que sejam objeto de *apropriação* teórica por parte dos docentes. Assim, o trabalho empreendido pela escola a cada início de ano letivo, na qual se entrega um resumo do documento para apresentação dele aos professores substitutos e revisão de seus fundamentos para aqueles profissionais efetivos, tende a tangenciar a função do PPP como documento parametrizador das práticas pedagógicas docentes, dada a denegação de um enfoque em tais bases teóricas. Compreensões da professora de Português *MPB.2* acerca do papel tangencial do PPP em sua ação pedagógica convergem com essa realidade apontada pela Coordenadora. Enuncia a docente:

- (32) *Eu te confesso, assim, que EU pra ler é:: essas questões mais burocráticas da escola, eu vou na minha intuição prática de sala, vou trabalhando, e não sou muito de me apegar nisso não. Tá, então, eu vou dizer assim que eu até ignora muitas coisas ali, volta e meia nós somos chamados a lembrarmos, né, numa reunião que se coloca ali no:: anfiteatro da gente, então (...) mas não tô nem aí muito nisso não. (MPB.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Uma análise documental do PPP respectivo a cada escola campo de estudo foge ao escopo desta tese, haja vista entendermos não haver *assinatura do ato, reconhecimento* de tal conteúdo (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), bem como *apropriação* efetiva dos profissionais em relação aos construtos teóricos apresentados ali; enfim, a dialética entre teoria e prática na *práxis* defendida por Gramsci (1979 [193-]). Nosso olhar interpretativista, porém, vê nesses dados apontados aqui, referentes ao documento em questão, implicações diretas no próximo movimento foco de análise – *eventos e práticas de letramento*, no âmbito das turmas participantes do estudo –, pois, se o PPP não apresentasse esse tratamento nos *cronotopos* em questão, teríamos *aulas de Português* gestadas no *nicho* desse PPP – na metáfora da *ecologia* (BARTON, 2007 [1994]) –; e provavelmente, ainda, com contornos convergentes com outros já mencionados documentos oficiais parametrizadores da educação nas redes públicas locais⁸¹ – uma vez que o PPP tende a seguir/responder/materializar demandas desses parâmetros do ‘amplo escopo’. Como *istina* sem a *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), o PPP de ambas as escolas se coloca, nas *ecologias* depreendidas, em dissociação *aula de Português*, nosso objeto de estudo.

3.1.2.3 *Questões referentes aos tipos de vinculação do quadro docente: desafios convergentes em lidar com a alta rotatividade de professores*

Uma última questão comum às duas *culturas* aqui delineadas, considerada característica da historicização da *esfera escolar*, sobretudo nos contextos das instituições públicas de ensino no Brasil, refere-se ao

⁸¹ Apontamos como exemplo desses documentos a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (PC/SC), cuja atualização feita no primeiro semestre de 2014 referenda a base histórico-cultural mantida há mais de 25 anos. Disponível em: <<http://www.propostacurricular.sed.sc.gov.br/>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

alto número de professores Admitidos em Caráter Temporário, os chamados ACTs. Ambas as instituições tomam como desafio significativo a rotatividade de docentes, resultante do alto número de profissionais que se encontram nessa situação sem vínculo efetivo, conforme apontamentos dos profissionais entrevistados. Em nosso entendimento, esses docentes parecem nutrir um sentimento de ‘não pertencimento’ efetivo à comunidade escolar na qual trabalham sob esse contrato, em um *continuum* mais para a posição de *outsider* (KRAMSCH, 2008 [1998]), o que poderia incidir, em graus variados, sobre o seu trabalho, reverberando em suas participações em atividades institucionais. Conforme registramos no capítulo teórico desta tese, os conceitos de *mobilidade/circulação* em determinada *esfera* não implicam, necessariamente, compartilhamentos efetivos de vivências, de valores, de historicidade. Dessa maneira, não apenas alunos, mas, também, muitos desses professores substitutos parecem *circular e se moverem* pela *esfera escolar* sem – como concebe Kramsch (2008 [1998]) – se reconhecerem e/ou serem reconhecidos como membros efetivos dela. Uma realidade que depreendemos em ambas as escolas campo de estudo.

Em relação à Escola 1, por exemplo, tanto a Assistente *MHS.1* quanto a Diretora Geral *TCA.1* apontam como grande desafio institucional desenvolver um “projeto pedagógico satisfatório” diante da alta rotatividade dos docentes contratados sob essas condições. Na descrição desse campo de estudo, em capítulo anterior, a secretária *ARG.1* informou que um pouco mais da metade do quadro docente é composto por professores dessa categoria: são 28 professores efetivos e 37 substitutos, o que corresponde à porcentagem de, aproximadamente, 57% de ACTs. Diante desses números, a equipe pedagógica com a qual *MHS.1* trabalha diretamente altera-se constantemente, com as trocas anuais de professores, o que a obriga a começar o trabalho “do zero” a cada ano letivo, como relatou a própria profissional no excerto (33) a seguir. Um dos maiores desafios, segundo a Assistente, é realizar reuniões com a equipe completa, as quais, conforme planejamento da escola, deveriam ocorrer mensalmente:

- (33) *No meu caso, nós não temos é::: muito::: eu não consigo fazer reuniões com os professores. No ano passado nós tentamos algumas, esse ano era para fazer uma por mês, e::: não foi/ não conseguimos. Até porque assim, como essa:::s séries, esse:::s anos que eu atendo, eu tenho MUITOS professores ACTs. A MAIORIA É ACT. Todo ano troca professor. Eu nunca tô com a mesma equipe*

dois anos seguidos. Aí o que acontece, tem que começar o trabalho do zero todo ano. Por mais que eu tenha um planejamento meu, né, pra eles, mas todo ano é uma coisa nova. E aí o que mais, assim, compromete é::: a falta de reunião. Mesmo que eu consiga marcar reunião, eu nunca tenho os nove professores nessa reunião. Porque ele dá aula em outro lugar, ele não tem aula naquele dia, ele não se sente obrigado a vir, evidentemente, ele não recebe pra isso. Muito complicado de fazer as reuniões. (...) aí tu começa a pegar professor solto, porque a reunião, que é ESSENCIAL pro trabalho ficar bom, não dá pra tí/ se tu não parar pra turma e “quem vai fazer o que”, e tu só um por um, é:::, não fica legal. Acontecem as coisas, mas não é o ideal, não é o melhor. (MHS.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Interpretamos o conteúdo de (33) como um desabafo – uma entonação, em nosso entendimento, indicando um ‘descontentamento’ com tal realidade – em relação a não conseguir fazer as reuniões pedagógicas, que são valoradas por MHS.1 como “essenciais para um trabalho satisfatório”. Ela interpreta a infrequência desses professores substitutos às reuniões, quando marcadas, possivelmente como uma consequência da falta de vínculo efetivo com a instituição. Um indício do que mencionamos anteriormente como posição de *outsider* (KRAMSCH, 2008 [1998]) desses profissionais, a qual entendemos reverberar em sua participação em atividades institucionais, como as reuniões pedagógicas. Questão implicada nesta discussão é o comprometimento das condições para que o *estado de intersubjetividade* seja alcançado, estado do qual depende a aproximação entre as representações dos sujeitos acerca dos objetos do mundo material e social (WERTSCH, 1985). Como aponta Wertsch (1985), ainda que com enfoque na díade educacional mãe-criança, maiores coincidências nos modos de ver a realidade natural e social exigem recrudescimento das relações interpessoais, de cuja recorrência depende o alcance desse *estado de intersubjetividade*. Entendemos que, do alcance desse *estado*, depende a possibilidade de os sujeitos se envolverem em projetos de ação conjunta, que compartilhem a busca de finalidades convergentes para as atividades empreendidas nos processos interacionais.

Para MHS.1, assim, um desdobramento do alto número de ACTs no quadro docente da escola seria, ainda, a fragilidade do vínculo estabelecido por eles entre si e também com os próprios alunos, dada a brevidade do período de trabalho com determinada turma para o alcance

de tais relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985), implicadas no *encontro* de que estamos tratando aqui, o que remete à solução de continuidade para o trabalho:

- (34) ***O professor ele vai começar a entender, vai conhecer esse aluno já é quase final do ano. Então é::: quando ele começa a conhecer, é::: ele já tá se despedindo, aí::: já é um problema. No ano que vem não é esse mesmo professor, então não existe uma continuidade nesse trabalho. Aí ele vai pegar outro professor. E esse outro professor vai ter o mesmo problema, vai levar um ano inteiro para conhecê-los. Quando começa a saber o nome de cada um né... E olha aqui, às vezes eu tenho substituição que dura um mês (+) dias (+). O professor chega ali e faz alguma coisa. Mas não consegue ter uma proposta séria, é a questão da continuidade mesmo.*** (MHS.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Essa realidade descrita por MHS.1 no excerto (34) aconteceu na turma 83 por ocasião do processo de geração de dados para esta tese: durante o semestre letivo em que imergimos nas aulas de Português, a professora manteve-se em afastamento de dois meses por atestado médico – sob quadro de *depressão* –, sendo substituída por dois professores, consecutivamente. Com as trocas de docentes, os alunos ficaram, aproximadamente, quatro semanas sem aula de Português, em um total de oito aulas de cancelamento temporário da disciplina na grade da turma – eis um dos fatores de que resultou a significativa diferença na quantidade de aulas de que participamos em ambas as escolas, conforme apontado no início desta seção. Como estabelecer *encontros* de fato em relações interpessoais assim provisórias e intermitentes entre esses professores substitutos e os alunos? Aqui vemos uma relação direta entre aspectos da organização escolar e as aulas em geral – entre os conjuntos E0 e EP1, do Diagrama 5 –; ou seja, entre condições de ‘escopo amplo’ e as relações interpessoais estabelecidas entre os *sujeitos* singulares dentro da sala de aula. Uma *aula que acontece* como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010b) suscita tempo significativo de interlocução – novamente as gradações nas relações *intersubjetivas* de que trata Wertsch (1985) – e de progressivo reconhecimento dos *interactantes* como *insiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]).

As substituições provisórias para cobrir afastamentos de professores por motivos de doenças – conforme apontadas por MHS.1 e observadas por nós na turma 83 – parecem constituir uma realidade

presente na Escola 1, se considerarmos ainda também nossa imersão em Irigoite (2011). Tal como lá, também aqui vivenciamos um alto número de atestados médicos justificando afastamento de docentes, sobretudo dentre os efetivos. Entendemos que tais ausências poderiam trazer consigo implicações de estratégias de fuga dessa *ecologia da cultura da (in)quietude*, das *aulas que não acontecem* em nossa concepção de *encontro*. Para TCA.1, as leis protecionistas referentes a cargos efetivos – consideradas por ela como excessivas – terminam, em muitos casos, por favorecer faltas docentes sem motivos plausíveis, conforme documentamos em (35) a seguir:

- (35) *E aí, como toda escola pública, a questão da::: realidade do funcionário público da educação. Então, assim, dos direitos que esse funcionário muitas vezes tem. Vou te dar um exemplo: ontem um professor faltou. Ele não avisou, ele não ligou. E os alunos dele, numa determinada aula de Educação Física, eles foram fazer uma caminhada na Beiramar. O professor tava passeando com o cachorrinho. Então::: e aí perguntas “bem, não tem o que fazer?”. Já teve um processo, vai ter outro, mas é demorado. Então, assim, pra se exonerar uma pessoa dessa demora. (...). Então, assim, essas situações do ensino público, ao mesmo tempo que esse direito é interessante, é positivo, ele também traz uma outra dificuldade pra/ os resultados que a gente queria que fossem positivos muitas vezes não são. E acaba deteriorando é::: essa QUALIDADE do ensino, da escola. (TCA.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Situações como essa, em nosso entendimento, alimentam a *cultura da (in)quietude*, pois interferem nas relações interpessoais estabelecidas nessa instituição; parece implicada também aqui a *assinatura do ato ético* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Acreditamos que um contexto em que outros docentes e os próprios alunos sabem do caso de um professor faltar ao seu horário de trabalho sem justificativa, possivelmente contando com o amparo de sua condição de profissional efetivo na rede, e fazendo-o sem receber ‘punição’, tende a gerar sentimentos como ‘indignação’, ‘revolta’, ‘injustiça’, suscitando, para alguns, aval para fazer o mesmo – o aval do “escafandro”, no alibi de que trata Ponzio (2013; 2014). Se os *sujeitos* se constituem na relação de *alteridade* (GERALDI, 2010a; 2010b), tal constituição depende em grande medida de quem são esses *outros*. Assim, os *sujeitos* da Escola 1 estão se constituindo nesse

cronotopo específico a partir das relações de que estamos tratando aqui, foco de atenção para entender a *cultura da (in)quietude* inferida neste estudo.

Desafios semelhantes foram depreendidos na Escola 2, que também apresenta um alto número de professores substitutos, a mencionada condição de ACT: a porcentagem apontada em entrevista pela Secretária ARF.2 é um pouco menor, aproximadamente 50%, ou seja, metade do corpo docente é dessa categoria. O Diretor LAS.2 também sugere necessidade de se estabelecer um trabalho a longo prazo de um professor em uma determinada turma, o que seria inviável para os profissionais substitutos:

- (36) *Do ponto de vista pedagógico, eu acho que o maior problema (...) os colégios no geral não têm uma continuidade de equipe (+), né, porque nós trabalhamos com um quadro efetivo MUITO pequeno. Por ser o maior colégio, o que que acontece, a gente tem MUITOS professores efetivos, mas que não exercem a sua função aqui. Eu tenho disciplinas INTEIRAS que não tem UM PROFESSOR EFETIVO, estão TODOS à disposição em outras secretarias, ou em outra função. Então, disciplinas importantes, como Português no caso até tem professor efetivo, né, mas é:::, mesmo assim, tem muitos ACTs em Português, Ciências, EDUCAÇÃO FÍSICA, por exemplo, né, a gente não tem um professor efetivo. Eu acho que do ponto de vista pedagógico é muito COMPLICADO essa rotatividade de professores, é o PRINCIPAL motivo para você não ter um trabalho, né... Eu posso dar um exemplo, eu sou professor de Ensino Médio e eu pego as mesmas turmas, primeiro, segundo e terceiro ano. A gente começa a ver os resultados, né, não é de prazo, é no segundo ano que a gente começa a ver uma mudança de comportamento, uma certa adequação/ Porque queira ou não queira cada professor, por mais que você tenha um plano de aula, tem uma diretriz da escola, né, tem uma ideologia pedagógica, mas cada professor sempre vai ter a sua própria linguagem, o seu ritmo. (LAS.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Inferimos no excerto (36) um aspecto do ‘escopo amplo’ de que estamos tratando aqui – o alto número de professores substitutos – que também incide nesse *cronotopo* específico, estando implicado nos desafios apontados pelos profissionais em estabelecer uma relação de

vínculo com os alunos e construir um efetivo trabalho pedagógico a longo prazo – estabelecendo, assim, as relações *intersubjetivas* de que estamos tratando aqui (WERTSCH, 1985). Já uma característica específica da instituição em questão, referentemente ao ‘escopo estrito’, são possibilidades de outras funções e outras secretarias para os profissionais efetivos. A mesma preocupação com a falta de vínculo desses profissionais substitutos com a escola – a condição de *insider* em Kramsch (2008 [1998]) – também emerge da entrevista de ARF.2, a qual aponta para a necessidade de contratações mais duradouras – mais uma contingência do ‘escopo amplo’:

- (37) *Esses ACTs, cada ano muda muito, os que estão saem, entra uma nova equipe. Os efetivos, daí, que estão na casa, continuam, geralmente, assim, como/ **MU::ITOS da mesma época do que eu, 20 e poucos anos. E:: os ACTs, cada ano que vem, vêm todos diferentes, né, a gente sente isso... Que quando tá ficando bom, muda, é uma pena. Deveria ter um vínculo um pouquinho maior, tá, pra a gente aproveitar mais, porque/ às vezes quando o professor SE ENGAJA do ritmo da escola, tudo, quando ele está PRONTO, terminou o contrato. Então a gente gostaria/ se fosse, né, a:: no caso a prefeitura rever essa parte de contratação, pra gente aproveitar mais esse profissional na escola, às vezes que desempenha, e que tá pronto, que daí muda pra outra escola, e a gente, quando começa a trabalhar, que ele se engaja... A gente sente essa dificuldade com o ACT. Aí o efetivo ajuda, também, quando o ACT chega, o efetivo “ó, é assim na nossa escola funciona assim”, o efetivo ajuda o ACT, a gente também procura dar apoio, porque pega uma escola MU::ITO grande. (ARF.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).***

Conforme apontado anteriormente, compartilhamos com essas preocupações dos profissionais em relação à necessidade de vínculo significativamente duradouro dos professores, a fim de estabelecerem relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985) com os alunos e de se reconhecerem, progressivamente, como *insiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]) em tal espaço. Trata-se, a nosso ver, de mais um exemplo de relação direta entre aspectos da organização escolar – E0 do Diagrama 5 –, pois eles advêm da prototípia da contratação determinada para os municípios, e as relações interpessoais na *ecologia* deste espaço – E2 do mesmo Diagrama. Por outro lado, ARF.2 também levanta, em nosso entendimento, outro aspecto da Escola 2, no âmbito do ‘escopo estrito’: a

presença de profissionais, a exemplo da própria *ARF.2*, com um longo tempo de trabalho neste espaço – mais de 20 anos. A longa relação desses docentes com a instituição delinea possibilidades para uma imersão em favor da condição de *insider* (KRAMSCH, 2008 [1998]) em tal espaço escolar, facultando possíveis compartilhamentos efetivos de vivências, de valores, de historicidades. Reconhecer-se e ser reconhecido pelos interactantes de determinada *esfera* como parte dela, reiteramos, pode implicar, em muito, uma *(re)afirmação* efetiva, tal qual o que estamos inferindo haver nesta *cultura* escolar. Relações *cronotópicas* que, em tese, facultam os *encontros* de fato entre os *sujeitos* envolvidos – no sentido que o tomamos nesta tese –, bem como *relações intersubjetivas* requeridas para esses *encontros*.

Essa frequente rotatividade de professores também prejudica os processos de planejamento e avaliação do semestre e/ou ano letivo(s) na Escola 2 que, semelhantemente ao quadro apontado na Escola 1, também encara o desafio de “não se conseguir” – como registramos no excerto (38) a seguir – fazer reuniões pedagógicas entre os docentes em uma periodicidade considerada satisfatória para os propósitos pedagógicos, afetando, segundo os profissionais entrevistados, as ações escolares referentes a planejamento e avaliação a cada ano letivo. É o que apontou *LAS.2*:

- (38) *A gente sempre faz aqueles planejamentos em conjunto anuais, né, no começo do ano, que eu acho pouco, né, porque o planejamento tem que ser uma coisa muito VIVA. Com a escola dessa estrutura, e nesse ano, particularmente, nós tivemos POUQUÍSSIMAS supervisoras, é COMPLICADO você fazer uma::: um acompanhamento de planejamento mais constante. Que eu sou a favor disso. A gente entra na sala/ a gente faz o planejamento antes de entrar na sala de aula. Então mesmo que você tenha aquele CONJUNTO de disciplinas que você queira dar conta naquele ano, não é bem assim que funciona. De repente você entra numa sala (+) co:::m 15 REPETENTES, por exemplo. Ou você entra numa sala, como eu tenho no outro colégio, não é nosso caso aqui, com vários deficientes auditivos... Então, eu/ fazer um planejamento antes de pisar em sala de aula é complicado. Então, o que que eu faço, depois que eu piso na sala de aula, duas semanas depois já começo a dar uma::: certa mudança, né, no planejamento. Aquela questão que eu coloquei antes também – rotatividade de professores. Complicado você fazer um planejamento*

todo ano tendo um grupo aí de 80% de pessoas novas. Onde muitas vezes a pessoa não tem nem contato com o planejamento do ano anterior OU até tem o contato com o documento, aí ele olha “ah, o que que foi dado no ano passado? Ah, foi tal coisa”, você não SABE como aquilo foi dado. (...). As avaliações de final de ano acho que também mais ou menos nessa linha (+). A::: de novo, (...) volume grande de trabalho, você NÃO CONSEGUE também avaliar, a gente faz aquela avaliação numérica. Se a gente pudesse trabalhar com um modelo, principalmente algumas disciplinas, até mesmo Português, Matemática, eu acho, que a gente tivesse::: os pareceres DESCRITIVOS como é feito com os anos iniciais, né... Só que é INVIÁVEL pela quantidade de trabalho que a gente tem. Mas eu acho a avaliação tanto do professor em relação ao aluno, da supervisão em relação ao professor e as médias, essa mera avaliação numérica eu acho muito pouco. (LAS.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Inferimos desse longo excerto (38) caracterizações outras do ‘escopo amplo’ da *esfera escolar*, interpretações acerca da ‘ausência’/‘insuficiência’ que entendemos como frequentemente endereçadas às instituições públicas de ensino no nosso país. A alta incidência do ‘não’ caracteriza tais interpretações – “não consegue”, “não é possível”, “não é viável”, “é complicado”. Ressaltamos a preocupação do Diretor com a provável ‘ineficiência’ do planejamento feito apenas no início do ano, antes de “se pisar na sala de aula”, antes de se ‘conhecer’ as turmas, os alunos – a nosso ver, ação característica do âmbito da *funcionalidade* (PONZIO, 2014) que toma os *sujeitos* como *intercambiáveis*, tanto quanto do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) que tende a endereçar seu foco prioritário para relações entre seriação escolar e idade dos alunos. LAS.2, assim, suscita singularidades dos alunos e das turmas – o que nos remete à singularidade da *subjetividade* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), à *diferença não indiferente* de que trata PONZIO (2010b) –, o que exige um processo contínuo de se repensar/ressignificar o planejamento delineado *a priori* – função atribuída às ações de coordenação pedagógica. Pela quantidade considerável de alunos nesse espaço, LAS.2 avalia o trabalho de gestão nessa área como ‘insuficiente’ para tal acompanhamento – característica do ‘escopo amplo’. Reitera-se, aqui, também, o desafio da instituição em lidar com tantos professores substitutos, contexto em que a falta de

vínculo constitutivo dessa modalidade de contratação coloca em xeque, sob vários aspectos, planejamento anual da instituição, se considerada a possível posição de *outsider* (KRAMSCH, 2008 [1998]) desses profissionais em relação a esse lócus específico. Em relação às avaliações, *LAS.2* levanta a vontade de se fazer “pareceres descritivos”, no lugar das avaliações objetivas – de abordagem quantitativa – que eram feitas na ocasião, mas os considera “inviáveis” pela quantidade de trabalho que se tem ao final de cada ano letivo.

Com o que apontamos até aqui, entendemos que, em se tratando do foco destas seções terciárias – caracterizações socioeconômica e geográfica das escolas campo de estudo, bem como questões prototípicas da historização da *esfera escolar* –, parece não haver grandes diferenças significativas entre ambas as escolas, pois os fatores contingenciais que limitam as ações pedagógicas e de gestão são bastante semelhantes. Assim, depreendemos nos dois espaços nos quais imergimos no decorrer do estudo: diversidade socioeconômica do corpo discente, colocando-se como desafio à gestão escolar; infraestrutura e disponibilidade de *artefatos/materiais* caracterizados pela precariedade – a ‘falta de’ – e depredação; PPP sem a *assinatura* do ato (BAKHTIN, 2010 [1920/24]); e significativa rotatividade de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs), que, em tese, impossibilita o estabelecimento de relações *intersubjetivas* (com base WERTSCH, 1985) pela posição de *outsiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]) desses profissionais. Sendo essas contingências semelhantes, as diferenças, a nosso ver, estariam no **modo** como os *interactantes* respondem a elas, o que será delineado a seguir, a partir de exemplos de ações escolares que visibilizariam essas respostas.

3.1.3 Resposta dos interactantes frente a constrictões da historicidade da esfera escolar

Continuando nosso olhar interpretativista para as relações entre E0 e G1, e E0 e G2 no Diagrama 5 – elementos do ‘escopo amplo’ e do ‘escopo estrito’ –, traremos, nesta subseção, alguns exemplos de ações no âmbito da gestão de cada escola campo de pesquisa que, em nosso entendimento, materializam a **resposta dos interactantes** frente a constrictões que levantamos na seção anterior – a forma como a *alteridade* reverbera nas ações escolares, a partir das relações entre essas *ecologias*. Em outras palavras, interessa-nos depreender a reação resposta dos gestores de cada instituição em questão, nas relações com a instituição mantenedora, pois, conforme discutido no primeiro capítulo desta tese,

não dá para fugir do *ato* – “[...] tudo em mim – cada movimento, cada gesto, cada experiência vivida, cada pensamento, cada sentimento – deve ser um *ato responsável*; é somente sob esta condição que eu realmente vivo, não me separo das raízes ontológicas do existir real.” (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 101). O “viver para si”, do seu próprio lugar singular, reiteramos, exige essa resposta, o reconhecimento da *diferença não indiferente* (PONZIO 2010b) pelo *outro*, no *não álibi no existir* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Vale ressaltar, primeiramente, que entendemos tais ações de gestão como apenas um componente indiciador de cada *cultura* ali apreendida, pois é nosso intuito delinear a *ecologia* representada no Diagrama 5 ao longo deste capítulo analítico, imergindo, assim, na complexidade a que nos referimos.

Já registramos nossas interpretações acerca de restrições advindas da *ecologia* maior – E0 do Diagrama 5 – e de como cada *cultura* escolar responde diferentemente a isso, na *alteridade* que lhe é constitutiva. Nessa perspectiva, inferimos na Escola 1 um ‘aquietamento’ dos *interactantes* frente aos elementos do ‘escopo amplo’, constitutivo dessa *cultura da (in)quietude* – a expectativa por condições objetivas que não se materializam acaba por limitar o trabalho de grande parte da equipe pedagógica. Assim, entendemos que tal *ecologia* se coloca naquele espaço em questão de modo que os *interactantes* não conseguem transpor suas barreiras, romper com os movimentos que se desenham ali, situação que chega a se exacerbar em uma postura de ‘desistência’, em uma realidade na qual ‘não há mais o que fazer’.

Por outro lado, na Escola 2, apreendemos manifestações dos *sujeitos* gestores na relação com a gestão mantenedora que visibilizam um movimento de maior *(re)afirmação*, no que interpretamos como uma postura de ‘enfrentamento’ – *enfrentar* contingências que se colocam em E0 para atender devidamente a demandas externas, como discutiremos à frente – de limitações que são impostas em ambas as ecologias, enumeradas anteriormente. Inferimos, nesse espaço, uma ‘tentativa de’ ultrapassar as barreiras da *ecologia* na qual se encontram; “dar um passo”, nas palavras de Ponzio (2010a), como resposta às relações de que estamos tratando aqui. Por considerarmos tais ações como fazeres prototípicos da *esfera escolar* – as *práticas sociais de referência* de que trata Halté (2008 [1998]) –, em atendimento a demandas externamente postas, nomeamos tal cultura como *(re)afirmação* dessas mesmas demandas.

Vejamos, então, alguns exemplos de projetos desenvolvidos pela gestão escolar de cada instituição, com foco nas motivações e nas valorações desses *interactantes* que parecem estar subjacentes às atividades prototípicas da *esfera escolar*, uma vez que, reiteramos, o

trabalho serve como exemplo de atividade do *gênero humano*, enquanto a *motivação* para exercer determinada atividade é sempre particular (HELLER, 2014 [1970]).

3.1.3.1 *Ações escolares em resposta a restrições do ‘escopo amplo’: resultados inferíveis e valorações a eles atribuídas sob a perspectiva de cada ecologia em estudo*

Em relação à Escola 1, vale mencionarmos dois projetos implementados nesse espaço, referenciados, nas entrevistas, pela Diretora TCA.1 e pela Assistente Técnico-Pedagógica MHS.1; os quais, na interpretação dessas profissionais, obtiveram resultados insatisfatórios em relação ao que era deles esperado: aulas de leitura semanais no horário das aulas de Português e organização de um “cantinho da leitura”. Presenciamos em Irigoite (2011) tais aulas de leitura semanais, as quais já haviam sido canceladas quando do processo de geração de dados para esta tese. Havíamos inferido, em Irigoite (2011), que uma aula inteira dedicada à chamada leitura extensiva (com base em ZILBERMAN, 1993 [1986]) não era considerada uma *aula de Português* de fato pelos *interactantes*. Eis o registro de impressões nossas à época:

[...] percebemos a preocupação da professora em trabalhar com leitura extensiva quando ela nos perguntou discretamente, no meio da aula, se, em nossa opinião, deveria deixar os alunos continuarem a ler as obras literárias que tinham em mãos e com as quais estavam entretidos ou se “dava aula” – de acordo com o que a escola e a sociedade definem como uma “aula de Português”. Os próprios alunos também mostraram compartilhar compreensões dessa ordem, ao comentarem “ *vamos ficar quietos, assim não faremos nada a aula inteira*”, pois a professora ameaçava parar com a aula de leitura e voltar a dar “aula normal”, caso houvesse bagunça. (IRIGOITE, 2011, p. 138).

Antunes (2003, p. 30), na abordagem paradidática que empreende acerca do ensino de Língua Portuguesa, também identificou essa concepção de que uma aula de leitura não se configura como uma aula de Português nas falas de alunos e professores, com afirmações como “*não é possível perder uma aula de Português para ler um livro*”, “*se lêssemos*

não ia dar tempo para aprender a matéria”. Não estávamos presentes no período em que foi decidido extinguir essas aulas de leitura semanais, mas inferimos que, possivelmente, estejam implicadas concepções tais sobre o que seja uma ‘aula de leitura’ no âmbito das escolhas relevantes em se tratando do ensino de Língua Portuguesa – nas imagens subjetivas para a realidade objetiva (com base em LEONTIEV, 1978), nas interpretações para a realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]) –, o que remete, ainda, à força coercitiva das já insistentemente mencionadas *práticas sociais de referências* da *esfera escolar*, no sentido que Halté (2008 1998) confere ao conceito. Além da apreensão de possíveis posturas axiológicas, por parte da instituição, acerca dessas aulas de leitura, entendemos ser possível, ainda, tomar o cancelamento de tal projeto como também um indício do sentimento de ‘desistência’, o qual mencionamos anteriormente como uma exacerbação dessa *cultura da (in)quietude*: com base na *memória de futuro* e no *cálculo de horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) – a partir das relações entre expectativas de futuro e experiências do passado –, as experiências anteriores com tal atividade podem ter sido avaliadas como ‘infrutíferas’ pelos *sujeitos* nelas envolvidos, culminando em seu cancelamento.

Quanto ao segundo projeto, de se montar o “canto da leitura”, ainda estava em andamento na ocasião desta nossa segunda imersão naquele campo de pesquisa, conforme aponta TCA.1 no excerto (39) a seguir. Trata-se de um pequeno espaço embaixo da escada da escola, onde estavam sendo organizados, na época, diversos materiais escritos para leitura – livros, jornais e revistas –, bem como objetos para qualificar o ambiente – almofadas, tapetes, quadros e pinturas. A Diretora, porém, descreve, com um aparente desânimo, as dificuldades em concretizar tal projeto, pois novamente havia um ambiente planejado ali, mas que não estava sendo utilizado conforme o esperado:

- (39) *Não sei se tu reparou, né, embaixo da escada a gente quer ter o nosso canto de leitura. Então a gente já foi, a gente já botou livro, já botou jornal, já botou revista, e roubam, e rasgam, e quebram, então a gente tá nesse processo. É::: se você passou hoje de manhã por ali, tu viu que tinha uma senhora, que tinha umas crianças próxima, então às vezes são alunos que saem da sala porque não tão sabendo escrever, não sabe fazer uma atividade, ela vai ajudar... né, ou porque o aluno de repente tem aula vaga e tá por ali lendo, né, porque a biblioteca fica do OUTRO lado. Então qual é a ideia ali, a ideia é o cara ter **ALI** um*

livrinho pra ler, ter uma revista Superinteressante, uma revista Ciência Hoje para as Crianças, coisa que a gente bote ali. Então a gente ESSE ano começou ESSE processo. Mas tá muito gradativo, tá, mu:::ito gradativo. A gente conseguiu pintar o lugar, conseguiu colocar uns quadradinhos, botamos uma estande, aí já tem um tapete reservado, aí a gente já mandou fazer as almofadas, tem as almofadas... Mas o processo não se materializou, tá... PORÉM, já há uma incorporação dos lugares na hora do recreio, se sentam pra ler, entende? Trazem seu livrinho e sentam ali no cantinho ali, então assim, TÁ começando. (TCA.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

É aparente, nas descrições dessas ações, a motivação em incentivar a leitura nos alunos com objetivo de habituação para a leitura “desimpedida, livre, descomprometida” (BRITTO, 2012), em aproximação com o campo da *infuncionalidade* de que trata Ponzio (2014). Tal propósito se materializa na dedicação em tornar o ambiente agradável e confortável, bem como na seleção do material disponibilizado, permeado por valorações no que é considerado relevante para esses aprendizes.

Em nosso olhar interpretativista, compreendemos haver ali uma valoração dos chamados *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) nos exemplos de revistas apontadas pela Diretora, títulos homologados pelas interfaces com o *grande espaço* (BAKHTIN, 2010 [1979]) – *Superinteressante* e *Ciência Hoje* –, bem como o investimento em livros literários, muitas vezes em escolhas que reverberam o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). *Dominantes*, reiteramos, porque seus usos no universo local são historicizados em representações com aposição de *vozes* que ‘homologam’ tais usos vinculados com a *ideologia oficial* (BAKHTIN, 2012 [1927]) e em *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2010, [1952/53]). Essa seleção de materiais valorados como *dominantes*, a nosso ver, indicia tentativas da instituição em exercer seu papel de principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995]), facultando aos alunos o *acesso* aos materiais escritos que ganham o *grande espaço* e/ou *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]). Esse parece ser o objetivo primordial desse projeto do “canto da leitura”, tanto é que a Assistente MHS.1 endossa eventual ‘subtração’, por parte dos alunos, de *artefatos* (no sentido de HAMILTON, 2000) disponíveis nesse espaço, pois, assim, tem-se uma maior abrangência de pessoas tendo acesso à escrita:

- (40) *O que nós pensamos, nós disponibilizamos no pátio revistas, livros, some um monte. Os alunos ROUBAM. Se por um lado é agressivo roubar, por outro é legal porque tá levando pra casa, né, não é só ele que vai ter acesso, então::: eu vejo as duas coisas. Acho que foi o máximo que a gente conseguiu fazer. (MHS.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Por outro lado, já afirmamos que *disponibilizar variáveis dominantes* não basta por si só, se concebermos as atividades de leitura e escrita como *atividades sociais*, tal qual propõe Kalman (2003, p. 42):

La discusión acerca de la pluralidad de las formas, usos, prácticas, propósitos y creencias sobre la escritura se centra en la organización de la lectura y la escritura en cuanto actividades sociales; los análisis detallan las diferentes oportunidades para participar en ellas, así como las diversas modalidades de intervención que los lectores y escritores construyen. Este interés por analizar las características y complejidad de la participación radica en la comprensión de su importancia para conocer la multiplicidad de la lengua escrita, los procesos que dan lugar a su apropiación, distribución y ubicación en la organización social de las actividades humanas.

Nessa perspectiva, temos uma diferenciação entre *disponibilidade* e *acessibilidade*, já mencionada em capítulo teórico desta tese: enquanto a noção de *disponibilidade* denota presença física do material impresso, implicando condições materiais de *contato* com ele, a noção de *acesso* é tomada, aqui, como parte do processo de apropriação da escrita, pois se refere às oportunidades tanto para participar de *eventos de letramento* como para aprender a ler e a escrever – o que se dá, reiteramos, na/pela interação entre indivíduos (KALMAN, 2003), implicando, ainda, condições sociais favorecidas (BRITTO, 2012). É essa diferenciação que inferimos da fala da Diretora, ao considerar o projeto “canto de leitura” ainda em andamento: o que falta para sua materialização é que os alunos se *apropriem* dessas vivências de se ler obras representativas dos chamados *letramentos dominantes* – valorados e homologados – em um ambiente aprazível para tal. O material escrito está ali *disponível*, falta *acesso* significativo a novas vivências com a escrita, implicado na concepção de *aprendizagem* adotada nesta tese. Tal projeto, assim, não

significou para os alunos, possivelmente em razão de uma possível divergência entre suas *práticas de letramento* e as *práticas* valoradas pela instituição escolar. Enfim, em nosso entendimento, a prática de ler determinados materiais representativos de *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2010, [1952/53]) sem fins avaliativos, nesta escola, parece não ter lugar valorado nem dentro e nem fora dos horários das consideradas ‘aulas normais’.

Assim, compreendemos – com base em Kalman (2003) e Britto (2003; 2012) – que não basta criar um “cantinho de leitura” em um ambiente agradável e esperar que haja valorização imediata, sem destruição e/ou eventuais ‘subtrações’, pois essa valorização exige vivências culturais, nas relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985) que têm lugar nas diferentes *esferas* da atividade humana – segundo Smolka (2000, p. 35), *apropriação* não implica apenas *acesso* ao conhecimento e ao outro, mas também “[...] à questão dos modos de participação nas práticas sociais”. Não nos parece possível, portanto, esperar por uma valorização ‘natural’ desse ambiente por quem não comunga dos valores da escola na origem familiar e do grupo cultural imediato – e é essa espera que parece alimentar o sentimento de frustração que inferimos no excerto (39).

Essa questão implica, portanto, *aprendizado*, educação para a valorização, ao contrário do espontaneísmo, alvo de críticas de Britto (2012) – é preciso, pois, planejar a ação para que essa valorização se desenvolva, para que essas vivências se instituem processualmente, porque delas depende tal valorização. Só assim, a nosso ver, é possível o *acesso*, via escrita, aos conhecimentos historicizados pela humanidade – a alta cultura de que trata Gramsci (1979 [193-]) –, o que tributamos como papel primordial da escola, tal qual defendido no primeiro capítulo desta tese. E esse *acesso* exige um esforço significativo por parte do *sujeito*, por conta da *oposição de vozes sociais* que apontamos nos *gêneros do discurso secundários*. Assim, compartilhamos ainda com Gramsci (1979 [193-], p. 139) a concepção de *estudo* como *trabalho*, como “[...] processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e mesmo sofrimento.”; o que não denega a possibilidade de prazer no exercício intelectual e na ação disciplinada, tal qual defende Britto (2012) – prazer não como lazer, mas como fruto do *trabalho* – aqui nos parece estar a oposição entre o foco do paradigma da emancipação – denegado por uma visão pós-moderna – no *homo faber*, e o foco da paralogia no *homo ludens* (com base em LYOTARD, 2013 [1979]; BAUMAN, 2001; DUARTE, 2003).

Essa discussão também se relaciona com a biblioteca escolar, já que as ações pedagógicas de muitos docentes passam ao largo desse

espaço, conforme apontado pelo aluno Diogo.1 no excerto (24). Há um considerável acervo de materiais *disponíveis* ali, mas que não é utilizado em *atividades sociais* de fato (KALMAN, 2003); trata-se de *artefatos* que não compõem *eventos de letramento* (com base em HAMILTON, 2000). O que poderia ser um rico lugar de *encontro* entre alunos e professores, podendo facultar significativas *apropriações* de *cultura* conhecimento, na concepção de *aprendizagem* que apresentamos no primeiro capítulo desta tese, torna-se um lugar, sob muitos aspectos, abandonado no espaço escolar, no “outro lado” – em uma posição considerada desprivilegiada –, como aponta a Diretora em (39). Britto (2012) defende a importância de o aluno ir à biblioteca escolar orientado pelo professor para se aprofundar em temas que esteja aprendendo em sala de aula e para conhecer assuntos que aparecem em função do estudo – educação para valorização. Assim, o autor a concebe como espaço privilegiado de estudo e de acesso ao conhecimento elaborado, e não como espaço de lazer e entretenimento com vistas a estimular a leitura ‘pura e simplesmente’:

A eficiência da biblioteca escolar depende não da forma de oferta de texto, mas do quanto a comunidade escolar aprofunda o projeto de formação e o transforma em ações e espaços que o tornem viável, do quanto prevê 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).

Nesse caso, a provável divergência, apreendida aqui, entre as *práticas de letramento* dos alunos e as *práticas* valoradas pela instituição escolar – em outras palavras, entre *ideologias do cotidiano* versus *ideologias oficiais* (BAKHTIN, 2012 [1927]) / *letramentos vernaculares* versus *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) –, cujas tensões, em tese, facultam a constituição do *sujeito* na *alteridade*, na *diferença não indiferente* de que trata Ponzio (2010b), parece dificultar o estabelecimento de relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985) na *ecologia* que se coloca ali; o que apreendemos também em (41) a seguir:

- (41) (...) *a questão desse jovem, desse adolescente, com relação à violência, com relação à sexualidade, COM RELAÇÃO AO ESTUDO, ele não tem uma prática de leitura, uma prática de estudo, que ele queira até a::: realmente, assim,*

fazer/ Teve uma fala de uma coordenadora agora (...)ela fez a seguinte fala: “a gente **APRENDE** em grupo, porém, a gente, **quando a gente ESTUDA é uma coisa mais individual, disciplinar**”, e eles não sabem fazer isso. Então a gente tem que trabalhar isso com eles. E a princípio muitos professores, ou a grande maioria, até nós funcionários mesmos, **a gente espera que o aluno venha com isso. E esse aluno não vem mais com isso, não vem mais com um mínimo de educação possível. É::: são questões, assim, bem básicas. E aí traz toda a questão de falta de limite, de agressividade, de dificuldades. Então::: essa postura desse novo aluno, desse perfil que nós estamos tendo, né, e dar conta disso tudo em quatro horas é muito pouco.** (TCA.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Inferimos, aqui, a ciência da Diretora em relação às divergências entre *práticas de letramento* dos alunos e *práticas de letramento* da escola, o que apontamos em Irigoite (2011) com uma das possíveis implicações do *não acontecimento* da *aula de Português* quando a imagem subjetiva da realidade objetiva (com base em LEONTIEV, 1978), as interpretações para a realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]) dos alunos são muito distintas daquelas que tendem a ser predominantes na instituição escolar. Ao invés de culpabilizar individualmente o aluno por um desempenho considerado ‘insatisfatório’ perante o sistema escolar – típico do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) –, TCA.1 ressalta essas marcantes distinções de representações, problematizando a disciplina de estudo desses adolescentes. Diferentes experiências dos *sujeitos* – dados seu caráter singular e seu processo de *refração* – têm implicações na aprendizagem dos usos da escrita:

The problem for institutionalized education, and the problem for the teaching and learning of Literacy, is that students bring with them different life experiences. What they know, who they feel themselves to be, and how they orient themselves to education varies because their lifeworlds vary; because life as they have subjectively experienced it varies so markedly. As a consequence, people experience education differently, and their outcomes are different. (KALANTZIS; COPE, 2006, p. 121).

Assim, de acordo com os autores, as relações entre educação e vivências implicam maior ou menor dificuldade de diálogo entre a *cultura* da instituição e as vivências do *sujeito*. Ressignificando as discussões de Ivanic (1998) acerca da *esfera acadêmica*, entendemos que o distanciamento entre essas *práticas* gera uma série de conflitos relacionados à experiência dos *sujeitos* com a escrita em outras *esferas*, e as demandas e particularidades do *ato de dizer* na *esfera escolar*. Além de desafio à Escola 1, esse contexto também parece alimentar a *cultura da (in)quietude*, ao recrudescer o conjunto das expectativas por condições objetivas que não se materializam – dessa vez, não condições de ‘escopo amplo’, mas na singularidade dos *sujeitos* cuja historicidade diverge da prototipia escolar. MHS.1 também aponta para a importância da família – e, em nosso entendimento, seu *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) – em facultar vivências com o estudo, ao delinear um perfil geral dos alunos das turmas com as quais trabalha diretamente:

- (42) *Eles têm o perfil ASSISTENCIALISTA, eles pedem tudo, tudo, do lápis, caneta, papel (+) ((interrupção)). É::: eles se envolvem muito pouco, “ah, nós vamos fazer um cartaz, todo mundo trazendo cartolina”, pode esquecer. (+) “Tem que trazer as figuras pro cartaz”, (+) a escola tem que dar. Isso É cultural. O governo tem que dar, o governo tem que dar, o governo tem que dar. Não é fácil. E::: não utilizam bem, tá. Não pensa porque ganhou o caderno que vai usar e vai se esforçar e::: pega o caderno, arranca as folhas e faz bolinha. Não todos, evidente, né:::, tem o caso [tem o livro didático também, que tem poucos que têm e nem trazem pra escola] Tu distribui, eles não trazem, não tem um cuidado... Volto a frisar, isso também tem a ver com a família, que não tem esse hábito de arrumar mochila, “ah, vai fazer os deveres, agora não tem nada que ficar jogando, não vai ver televisão, não vai brincar agora, agora é hora de estudar”. Não tem ainda essa disciplina de estudo. E a gente tenta fazer isso, TENTA chamar atenção, TEM que trazer, TEM que arrumar a mochila. É difícil, é BEM difícil. Eles são crianças que:::/ Mas eu acredito que::: nós somos a única chance deles. Se a gente conseguir despertar neles, é:::, essa crença, né, de que::: ESTUDAR é um caminho MUITO legal (+) porque eles convivem com o tráfico de drogas, eles convivem com os assédios sexuais, com os crimes, com assassinato, “ah, morreu alguém, tava lá na frente da minha casa”, né, e::: eles vêm com isso, eles trazem o que*

eles vivem. (+) E muita gente vai e::: eles desistem muito rápido, eles precisam trabalhar, precisam ganhar dinheiro. (MHS.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Mais uma vez interpretamos esse longo excerto de MHS.1 em (42) como indiciador de dificuldades para o ‘enfrentamento’ dos já mencionados desafios impostos tanto pelo ‘escopo amplo’, quanto no ‘escopo estrito’ desse *cronotopo* no qual trabalham e se relacionam com o *outro*. As características levantadas por MHS.1 dissociam-se de uma concepção de estudo como preparação para o trabalho que inferimos na maioria das entrevistas realizadas com os alunos participantes de pesquisa e seus respectivos familiares, objeto de análise à frente. Por ora, levantamos tal questão como visão *exotópica* possível na *outridade* (BAKHTIN, 2010 [1979]) –, compartilhada também pela professora RNC.1, ao hipotetizar uma ambientação na *esfera familiar* pouco propícia a valorações da *esfera escolar*:

- (43) ((Ao ser questionada sobre o maior desafio de seu trabalho)) ***A indisciplina e a falta de interesse do aluno. Eles não têm a/ o estudo como um dever, com algo que vai ser bom para ele. Pra ele ou é pra vir se encontrar com os alunos, com os colegas, ou porque o pai tá forçando. A maioria né, claro que tem exceções. (...) Isso que dificulta. Isso que faz com que haja mais indisciplina (+++). É:::, eu acho que falta de limites dos pais, eles chegam pra gente muito mal educados, falando de forma grosseira, muitas vezes, é uma coisa que eles não sabem se expressar de outra forma. Isso acho que é o pior, assim. Se o aluno fosse disciplinado, o resto tudo poderia ser precário, mas a gente daria conta de fazer um trabalho bom. (RNC.1, entrevista 2014).***

RNC.1 parece apontar em (43) implicações do contexto socioeconômico dos alunos – bem como particularidades de *capital axiológico* em relação aos estudos – em seu comportamento dentro da sala de aula. A indisciplina aparece, assim – na interpretação da professora –, como consequência desse perfil dos estudantes delineado na Escola 1; para nós, uma das principais características das ações empreendidas pelos alunos nas *aulas que não acontecem* como *encontro*, o que será foco de análise em seção posterior. Por ora, trazemos tais perfis convergentes traçados por MHS.1 e RNC.1 como remetentes à *exotopia* e ao *excedente*

de visão (BAKHTIN, 2010 [1979]) em relação a esse *sujeito* – o aluno –, erigidos ao longo das relações estabelecidas nessa instituição específica. Na busca por compreendermos tais posturas discentes, descritas pelas profissionais em questão, interessa-nos, reiteramos, olhar para esses *sujeitos* dentro das *ecologias* e nas intersecções dos conjuntos delineados no Diagrama 5, tendo como base a concepção de *sujeito* constituído na *alteridade*, o que implica pensar que:

[...] o processo de personalização desponta na mais absoluta unidade com a realidade, determinando um reconhecimento fundamental: a personalidade dos indivíduos é condicionada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade, com o acervo de objetivações do gênero humano disponibilizado à sua apropriação. Portanto, a qualidade desse acervo circunscreve as condições de desenvolvimento da personalidade, bem como sua manifestação como fenômeno intersubjetivo. (DUARTE; MARTINS, 2013).

Ainda no que se refere às ações escolares empreendidas na Escola 1 e as valorações dessas ações por parte dos *interactantes*, vale discutirmos também os escores obtidos nos indicadores oficiais. No capítulo imediatamente anterior, a Tabela 3 mostra os resultados da escola no Ideb, os quais vêm aumentando gradativamente desde 2005, tanto nos anos iniciais como finais, de modo a alcançar as metas projetadas – com exceção do ano de 2013, quando a escola não atingiu a meta prevista. As bases teórico-epistemológicas que fundamentam esta tese guiam com reservas nossos olhares a esses indicadores, haja vista o que entendemos serem seus propósitos tecnoburocráticos; mas os referenciamos, aqui, como componente da *cultura da (in)quietude*. Apesar de convergirem com metas projetadas, estando acima da média nacional, os resultados da Prova Brasil são interpretados como insuficientes por parte dos profissionais da escola, por haver uma flagrante oscilação nas médias obtidas, segundo apontou a Diretora Geral:

- (44) *Com relação à Prova Brasil, a gente, nas séries iniciais, a gente pode dizer que a gente tá bem, mas, ao mesmo tempo, o que que acontece... Se está bem pro leigo que olha, porque a gente tá acima da média que era necessária. PORÉM, em relação com a nossa própria*

média, a gente ora melhora, ora retorna. (TCA.1, entrevista 2014).

Além do desempenho em exames nacionais, a instituição também acompanha e trabalha com índices levantados pelo Censo no site *QEdu*⁸², que faz uma análise das escolas públicas no Brasil. Esses índices servem de alerta, à Escola 1, para os números de reprovação e evasão escolar, além de base para planejamentos desde 2011. A análise inclui, além de números oficiais de alunos matriculados e descrições objetivas da instituição – como as tabelas apresentadas no capítulo anterior para descrição da escola campo de pesquisa –, questionários preenchidos pelos próprios funcionários da escola. Para TCA.1, é nessa avaliação que aparecem dados objeto de atenção sobre o trabalho empreendido pela equipe pedagógica:

- (45) *Tudo que a gente fez, então, sabe, várias coisas diferentes e tal, a questão dos talentos dos alunos, entrega de boletins, né, várias saídas de campo, a horta, como era a horta antes, como está... Só que **ISSO TUDO, na nossa cabeça a gente tava melhorando a escola. Só que quando a gente se deparou com os dados, agora no primeiro semestre, quando a gente foi fazer, a gente ficou muito decepcionado, né, porque a gente ainda não chegou lá no resultado. A gente/ essas ações não modificaram o resultado ainda desse aluno não poder ser capaz de responder determinadas coisas, de fazer tantas coisas, de ter algumas autonomias, né, na leitura, na escrita, no desenvolvimento do raciocínio matemático.*** (TCA.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Trata-se, em nossa interpretação, de outro componente da *cultura da (in)quietude*, pois os dados levantados por indicadores e análises dessa natureza contrariam avanços depreendidos no cotidiano, tendendo a desestimular a equipe envolvida na gestão desses processos. Em dados oficiais como esses do site *QEdu*, aparecem os desafios geralmente relacionados às escolas públicas – ‘ausências’/‘insuficiências’ de que vimos tratando anteriormente –, como a já mencionada rotatividade de

⁸² O *QEdu* é um portal aberto e gratuito, desenvolvido em parceria entre a Meritt e a Fundação Lemann, no qual se encontram informações sobre a qualidade do aprendizado em cada escola, município e estado do Brasil, obtidas de fontes oficiais do governo brasileiro, como a Prova Brasil, o Censo Escolar e indicadores especiais do Inep. Fonte: <www.qedu.org.br>. Acesso em: 14 out. 2014.

professores, a quantidade excessiva de alunos por professor e o absenteísmo dos alunos, considerado o maior problema da Escola 1, segundo a Diretora. Além disso, parece-nos que, nesses questionários avaliativos, emergem as insatisfações desses profissionais parte da *ecologia* aqui descrita, nas relações empreendidas nessa *cultura da (in)quietude*, que chegaria a se exacerbar na ‘desistência’ do trabalho ali desenvolvido. E os altos índices de infrequência apontados pela Diretora como um dos maiores desafios da Escola 1 podem ser entendidos como a materialização desse sentimento de ‘desistência’ em relação à escola, agora por parte dos estudantes. Aspectos que, em nosso entendimento, contribuem na projeção da *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) que tentamos depreender nesta *cultura* escolar específica – E1 do Diagrama 5 –, com possíveis implicações no *acontecimento da aula-encontro*.

Já em relação à Escola 2, reiteramos nossa interpretação acerca de uma busca pelo ‘enfrentamento’ das limitações impostas pelas situações contingenciais, anteriormente enumeradas – um inconformismo com a realidade que se desenha ali. Entendemos ainda, a partir dessas aparentes motivações, impulsionadoras de determinadas ações docentes e de gestão, que a *cultura da (re)afirmação* implica *memória de futuro* (BAKHTIN, 2003 [1979]), no que diz respeito a uma prospecção docente favorável em relação ao futuro dos alunos, a confiança em suas possibilidades de *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2008 [1968]). Durante nossa imersão neste campo de estudo, pudemos conhecer diferentes projetos, a exemplo daqueles mencionados no excerto (25), no qual o Diretor LAS.2 dirige elogios a determinadas iniciativas docentes, os quais, por sua vez, buscam incentivar os alunos a apresentarem seus trabalhos, a prosseguirem com os estudos e a tentarem processos seletivos em outras instâncias educacionais referentemente tanto ao Ensino Médio quanto ao Ensino Superior. ‘Incentivo’ é a palavra-chave que permeia grande parte das ações da escola que iremos apontar aqui. Exemplar dessas prospecções favoráveis é o excerto (46) a seguir, parte da fala da Coordenadora Pedagógica DTM.2 aos alunos da turma 801. Transcrevemos tal nota de campo na íntegra, apesar de extensa, para ilustrar a cultura escolar aqui apontada:

- (46) *A Coordenadora Pedagógica entra na sala para discutir sobre o conselho de classe, ocorrido no dia anterior. O discurso, com duração de mais de 20 minutos, incluiu reflexões sobre a relação da escola com os alunos, bem como afirmações frequentes acerca do potencial desses*

alunos. Sobre o primeiro ponto, a Coordenadora defende a importância de se formar uma verdadeira ‘equipe’ entre professores e alunos, com ajuda mútua. Comenta o quanto a escola se preocupa com seus alunos e o quanto gosta deles, na tentativa de se estabelecer laços de amizade entre a instituição e o corpo discente que permaneça após o fim do curso. Aponta ainda o desejo da escola de que cada aluno tenha um futuro exitoso. Em relação ao segundo ponto, a Coordenadora repete frequentemente a confiança no alto potencial dos alunos, avaliando-os como inteligentes, ressaltando, porém, que muitos parecem não acreditar ou acreditar pouco em si mesmos. A fala orientava-se para a atenção à falta de empenho e de mais estudo para se alcançar resultados ainda melhores. Um indício apresentado para essa falta de empenho foram notas baixas por não ter havido entrega de atividades/trabalhos, bem como pela pouca participação nas atividades pedagógicas. Convergingo com o propósito de mobilizar os alunos para maior engajamento nas ações de ensino, a Coordenadora sugere formas de potencializar o aprendizado, tais como dormir bem e estudar em silêncio em casa – evocando conteúdo de leituras suas no que entendeu ser área de Neurociências. Nesse intuito, a Coordenadora lê uma frase de um livro intitulado ‘Lema do vencedor’: ‘aula assistida hoje é aula estudada amanhã’. Ela pede que cada aluno repita essa frase em voz alta, seguindo-se a solicitação para que isso seja feito coletivamente. ((soa o sinal)). Finaliza recomendando que os alunos façam ‘sua parte’ nessa relação com a escola, definindo o conhecimento como um instrumento de poder. (Nota n. 122, Diário de campo, ALP8, Escola.2, 2014).

A longa nota de campo acerca de interpretações da Coordenadora Pedagógica, em (46), remete ao que vimos chamando de *cultura da (re)afirmação*, sob cuja lógica a Escola 2, em tese, buscaria agir em prol do crescimento pessoal e profissional dos alunos, com os quais estabeleceria uma relação que transcenderia o *funcionalismo* de que trata Ponzio (2013; 2014); uma relação que delineia um entrelugar entre a *diferença indiferente* e a *diferença não indiferente* de que trata esse filósofo. A profissional ressalta a “competência” desses estudantes, explicitando a confiança que a instituição deposita em um futuro de êxito para eles – precisariam de maior empenho, porque já contariam com “inteligência” para tal. Comportamentos dos agentes educacionais, como

no caso da Coordenadora Pedagógica em questão, em ações de incentivo por parte da instituição parecem ter implicações na constituição da *subjetividade* dos alunos, tendo presente os conceitos de *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) e de *alteridade* (BAKHTIN, 2010 [1979]). Se o conceito de *alteridade/outridade*, reiteramos, implica um *eu* que se constitui em relação a um *outro* no plano histórico-cultural mais amplo, esse *outro* atua como uma medida ou uma opinião que é exterior a esse mesmo *sujeito*. Assim, as opiniões e visões de mundo desses alunos constituem-se, alteram-se e elaboram-se nas relações *intersubjetivas* estabelecidas com a/na escola. Assim considerando, se a escola explicita essa postura de confiança no êxito dos alunos, com avaliações animadoras sobre suas potencialidades, esse olhar *exotópico* (BAKHTIN, 2010 [1979]) incide na constituição desse *sujeito*, na eventicidade de cada *encontro*. Tais ações escolares poderiam, ainda, materializar a projeção de uma *memória de futuro* desses estudantes, tomada como “[...] imagem futura desejada, criada à semelhança dos outros.” (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 143). Exemplifiquemos, pois, tais ações.

No que diz respeito especificamente à formação do aluno como leitor e produtor de *textos-enunciado*, presenciemos o projeto citado pelo Diretor no excerto (25), denominado “troca-troca literário”. O trabalho consiste na compra, por parte dos alunos, de exemplares referentes a quatro livros literários – cada turma compra um título diferente, um livro por aluno –, escolhidos pelos professores de Português a partir de discussões e votações com os estudantes envolvidos no projeto. Os quatro títulos selecionados são trabalhados no decorrer de um ano letivo – com atividades diversas, propostas pelos docentes participantes do projeto –, percurso em que cada turma trabalha um título por vez – o aluno leva o livro para casa e devolve para emprestar à outra turma. Assim, a meta de tal projeto é que cada aluno leia os quatro livros selecionados, tendo comprado apenas um exemplar.

Entendemos esse projeto como uma tentativa da escola em desempenhar seu papel de principal *agência de letramento* (KLEIMAN, 2001 [1995]), facultando aos alunos o *acesso* a livros literários escolhidos conjuntamente entre os estudantes e os docentes. Importa, todavia, em nossa compreensão, no destaque à dimensão literária desse projeto, a delicada discussão entre, por um lado, o risco de prevalência, na *esfera escolar*, do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), no qual, sob vários aspectos, o que é do âmbito do literário ganha contornos reificantes, eruditos, dissociados da *ecologia* dos usos sociais da escrita (com base em BARTON, 2007 [1994]); e, por outro lado, o risco da prevalência de uma postura *funcionalista*, no sentido que Ponzio (2013;

2014) dá ao termo, na insularização dos fazeres da escola nas atividades do cotidiano – contexto em que o âmbito do literário tende a se apagar –, movimento que é objeto de aguda crítica de Britto (2012). Possivelmente um dos maiores desafios da escola contemporânea seja a compreensão de que no *ato responsável* está a possibilidade de união entre o *mundo da cultura* e o *mundo da vida* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), a dialética entre o *cotidiano* e a história (HELLER, 2014 [1970]) – precisa-se, reiteramos, da *assinatura* do *ato*, para alcançarmos, na *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), essa tensão entre o *singular* e o *universal*; fugindo, conseqüentemente, tanto do universalismo quanto do relativismo. Sob essa perspectiva, o literário nos remete à possibilidade de facultar aos estudantes o diálogo com o *grande tempo*, tendo presente que

[...] uma obra não pode viver nos séculos futuros, se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse toda e integralmente hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele. (BAKHTIN, 2010 [1979], p. 363).

Voltando à apresentação desse projeto, segundo relato de *MPB.2*, os professores de Língua Portuguesa participantes do “troca-troca” apresentavam uma lista de livros pré-selecionados – liam a sinopse –, todos voltados a temas direcionados ao público infanto-juvenil – a exemplo de ‘trabalho infantil’, conforme acompanhamos na turma 801 –, e os alunos votavam nos títulos preferidos, até se chegar a quatro deles para compra. Apesar de os professores apresentarem essa pré-seleção de livros, tomamos esse trabalho como uma ação construída *com* os sujeitos, e não *para* os sujeitos, na qual os alunos participam *ativamente* da proposição de tal projeto de leitura, optando dentre as opções previamente planejadas pelos docentes – em tese, interlocutores mais experientes (VIGOTSKI, 2008 [1968]) nas leituras literárias. Ações como essa tendem a facultar ao estudante protagonismo – *inserção em* – nos *eventos de letramento* (HEATH, 2001 [1982]) agenciados pelo projeto “troca-troca literário”, que têm lugar na *esfera escolar*.

Trata-se, no entanto, de uma atividade que não denega o protagonismo do professor, o processo de *ensino* nos contornos delineados por Duarte (2011 [2000]), na fuga do foco no *aprender a aprender* que relativizaria as possibilidades de escolha no âmbito da

validade de quaisquer delas, evitando, pois, o pragmatismo estreito denunciado por Britto (2012) – reiteramos nosso entendimento acerca do papel da escola no que respeita a facultar aos estudantes a *cosmovisão* de que trata Gramsci (1979 [193-]), o que implica, novamente, a impossibilidade de assunção de uma postura de relativismo cultural. Trazer opções para escolha dos alunos evitaria, ainda, a insularização desses *sujeitos* nas interpretações que já têm acerca da realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]), nesse caso, no que respeita à mediação da modalidade escrita nas práticas sociais.

Ainda em relação às ações escolares de incentivo à leitura de textos literários, vale ressaltar as já mencionadas aulas de leitura empreendidas pela professora MPB.2 na turma 801. Novamente presenciamos mais uma ação em que o professor busca agir como interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 2008 [1968]), ao acompanhar as escolhas dos alunos pelos materiais a serem lidos, na biblioteca escolar, posicionando-se em relação a essas escolhas e as reendereçoando em alguns casos. Os resultados depreendidos de tais aulas, conforme mostraremos mais à frente, apontam para uma substantiva ressignificação das *práticas de letramento* desses alunos, a partir das relações *intersubjetivas* com essa interlocutora mais experiente – MPB.2 –, das quais nos parecem derivar novos delineamentos na *Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)* desses *sujeitos* – *aprendizagem gerando desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2008 [1968]) –, facultando, assim, *apropriação da cultura*, conforme apontado no primeiro capítulo desta tese. Reiteramos que, ao tomarmos a *apropriação* como categoria relacional, com enfoque no problema das *significações* da ação humana, tal qual propõe Smolka (2000), esse processo depende, em grande parte, das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações – por isso, o papel da professora MPB.2 nessas ações assume importante significação nas *apropriações* (DUARTE, 2003) por parte desses alunos. Em outras palavras, trata-se de transformações dos *sujeitos* em razão da materialização das relações sociais, historizações que se erigem a partir das relações *intersubjetivas* (com base em WERTSCH, 1985) engendradas por meio da *linguagem*.

Além da busca por incentivar a leitura de livros literários nos alunos a partir de ações como essas mencionadas – projeto “troca-troca literário” e aulas semanais de leitura –, a Escola 2 parece conceber a participação dos estudantes nas *Olimpíadas de Português* e na chamada

“mostra cultural”⁸³ como importantes *eventos de letramento* a incorrerem na já mencionada *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) ali prospectada. A Coordenadora Pedagógica DTM.2 comenta, em entrevista, ter havido uma aluna da escola selecionada para o nível nacional da competição:

- (47) *A gente participa das Olimpíadas de Português; até, no ano passado, uma de nossas alunas de oitava série foi participar a nível nacional, (...) e a gente participa, desses eventos a gente participa. Participamos também da::: do meio ambiente, um concurso que teve do meio ambiente sobre a questão da água, e participamos também (+) das atividades do empreendedorismo, onde trabalha o programa qual é a importância de estudar, e que::: [Júnior Achievement?], é, e o trabalho é uma carta dizendo porque estudar, né, ou convencer um amigo de continuar estudando. (DTM.2, entrevista 2014).*

Em (48) a seguir, a Coordenadora ressalta suas tentativas de sugerir exemplos de atividades de leitura e escrita aos alunos, incentivando-os em seu desenvolvimento no que concerne à escrita:

- (48) *O que a gente sempre sugere é que **de toda a leitura seja feito um registro, um resumo, um roteiro, ou algumas passagens que chamou atenção... É:::, eu até sugiro/ quando eu vou na sala, eu mesmo digo para eles “olha, minha agenda tá escrita assim porque eu li”, em tal lugar li isso, li aquilo... Eu também **procuro exemplificar LIVROS que eu leio, né, pra dizer “olha, eu tô falando isso com vocês a partir de tal livro”, pra ver se eles percebem que a LEITURA faz parte de qualquer momento da vida pessoal ou profissional.** (DTM.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).***

Vimos materialização dessas estratégias de DTM.2 na vinheta (46), quando a Coordenadora menciona livro da área de Neurociência em sala de aula. Assim, DTM.2 também parece assumir o papel de interlocutora mais experiente que apresenta e discute leituras feitas por ela, comentando-as e mostrando aos estudantes o *artefato* (HAMILTON, 2000) no qual o conteúdo objeto de menção foi lido – no caso, o livro da

⁸³ A cada dois anos a escola promove uma mostra cultural, aberta ao público em geral, na qual os alunos podem apresentar suas produções das aulas ou algum talento para os pais e a comunidade.

área de Neurociências. Considerando nossa concepção de leitura como *prática social* inscrita nas relações histórico-sociais (BRITTO, 2003; KALMAN, 2003), o que implica o *acesso* à cultura escrita pela/na interação entre os indivíduos, reiteramos a importância do contato direto com o *artefato* em que se materializa essa escrita: “[...] es a partir de las experiencias con los materiales y la conveniencia con otros lectores y escritores donde se construye los conocimientos sobre la cultura escrita” (KALMAN, 2003, p. 49). Dessa maneira, entendemos que, se *DTM.2* e *MPB.2* conseguem empreender relações *intersubjetivas* com os estudantes; os *encontros* desses *interactantes* facultariam, em tese, possibilidades de modificação/ampliação/ressignificação/enriquecimento das vivências desses alunos em se tratando dos usos da escrita. Em outras palavras, os alunos estabeleceriam relações de *heteronomia*, a partir de sua *ZDI*, com essas interlocutoras mais experientes, gerando movências em sua constituição subjetiva, construindo novos arranjos interfuncionais que qualificam a atividade psíquica – *aprendizagem* gerando *desenvolvimento* – do que resultaria a consolidação paulatina de sua *autonomia* (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]; 2000 [1931]). Tais ações dessas profissionais, a nosso ver, seriam, ainda, materializações da *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) de que vimos tratando, depreendida nessa *cultura* escolar.

No âmbito, ainda, do que entendemos ser essa *memória de futuro* prospectada favoravelmente em relação a esses alunos, inferimos também haver por parte da instituição em questão, confiança na continuação dos estudos por parte desse grupo após saída dali, conforme também suscita o excerto (46). Semelhantemente às interpretações dessa realidade educacional (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]) em se tratando da Coordenadora Pedagógica da Escola 2, tal qual o mencionado excerto, parece-nos consolidar-se o incentivo para a busca por ‘boas escolas’ no Ensino Médio – nível de ensino não ofertado nesta instituição, por ser ela vinculada à rede municipal. Para tanto, a Coordenadora incentivava-os a tentar vagas nas escolas com processos seletivos costumeiramente concorridos – a exemplo do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) –, mantendo também parcerias com colégios particulares, com possibilidade de bolsa de estudo, conforme relatou *DTM.2*. Além disso, a Escola 2 mantém-se aberta para algumas escolas particulares divulgarem seus programas de Ensino Médio. A partir de nossa imersão em campo, inferimos que tais incentivos resultaram em respostas avaliadas favoravelmente, uma vez que todos os alunos participantes da pesquisa estavam fazendo o Ensino Médio nessas instituições cuja atribuição de qualidade educacional por parte da comunidade era objeto

de divulgação na Escola 2, a exemplo do Colégio Energia (escola da rede privada) e do Instituto Federal de Santa Catarina (escola técnica federal com ingresso por meio de processo seletivo), conforme excerto a seguir:

- (49) *Em momento posterior à nossa saída da instituição – no ano em que tais alunos já haviam concluído seus estudos do Ensino Fundamental na Escola 2 –, levantamos as instituições em que tais alunos estavam cursando o Ensino Médio. Assim, descobrimos que Cíntia.2 e Gisele.2 estavam no IFSC; Graziela.2, no Energia; e Laura.2, em uma renomada escola particular. Todas essas instituições escolares localizavam-se distantes do local de moradia das respectivas alunas, o que indicava haver ainda, por parte dos familiares em questão, investimentos na escolarização dos filhos, incluindo ônus com serviços de transporte escolar. (Nota n. 392, Diário de Campo, Escola 2, 2014).*

Outro incentivo endereçado ao corpo discente refere-se a seu desempenho em provas respectivas a indicadores oficiais, como a Prova Brasil. Presenciamos *eventos de letramento* no auditório da escola, nos quais se utilizou o *datashow* para trabalhar com questões de edições anteriores desta Prova, com o intuito de preparar os alunos para tal avaliação, conforme descrito na vinheta a seguir:

- (50) *As duas aulas de Português consecutivas em questão foram no auditório da escola, onde uniram duas turmas de oitava série, sob a organização de algumas professoras de Português – incluindo MPB.2 – e da Coordenadora Pedagógica DTM.2. O foco prevaiente era gramática para a Prova Brasil. DTM.2 inicia a aula apresentando o que é a Prova Brasil e o IDEB, para o que os alunos acompanham em silêncio. A Coordenadora ainda comenta índices anteriores, ressalta a importância de a escola obter um resultado satisfatório, e ainda aponta sugestões para se alcançar desempenhos satisfatórios – como ler as questões e preencher o gabarito com atenção redobrada. Finaliza sua fala afirmando a ‘esperança’ que a escola deposita nos alunos. Em seguida, uma outra professora apresenta os primeiros slides, os quais ilustram os últimos índices do município em questão e da Escola 2, referentes aos anos de 2009 e 2010, bem como as metas para 2013. Ressalta a credibilidade da instituição na região – considerada como ‘a melhor escola, dentre as melhores no*

Pais’ –, apontando para a responsabilidade dos alunos em ‘retribuir’ tal qualidade à escola. Afirma, ainda, que o Exame, apesar de ser obrigatório, é ‘bom para o currículo’. Finaliza explicando a estrutura das provas aplicadas. O restante das duas aulas-faixa é disponibilizado para duas professoras de Português, que se revezaram na apresentação e discussão de questões advindas de edições anteriores do Exame. (Notas n.355-360, Diário de campo, ALP61 e 62, Escola 2, 2014).

Apesar de nosso já mencionado olhar crítico, ciente das limitações macrossociológicas que tais avaliações apresentam, retomamos indicadores oficiais por os entendermos, nesse contexto, como estando a serviço de comportamentos docentes implicados na (*re*)afirmação de que estamos tratando nesta *cultura* escolar. O envolvimento da Escola 2 nessa preparação específica, a exemplo das aulas descritas na vinheta (50), parece-nos indício da já mencionada confiança na possibilidade de seus alunos se destacarem em tais provas, bem como de conseguirem êxito em processos seletivos para escolas cujas vagas são objeto de acirrada concorrência e, posteriormente, em universidades, na continuação de seus estudos, tendo “êxito na vida”, segundo a Coordenadora no excerto (46). Tudo isso, reiteramos, com base na *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) que depreendemos como sendo projetada nesse espaço.

Parece-nos relevante, aqui, uma discussão sobre fronteiras entre fazeres prototípicos da ação escolar – o que nos faz retomar Halté (2008 [1998]) e as *práticas sociais de referência da esfera escolar* – e uma ação planejada efetivamente com propósitos focados na mencionada *memória futuro*. Requer-se, pois, um olhar que desvele o tanto que tais *práticas sociais de referência* impõem-se em atividades como *Olimpíadas de Língua Portuguesa* e mostras culturais na escola, bem como na preparação para exames nacionais, a exemplo da Prova Brasil, dando conta de uma dimensão automatizada de ocupações que compõem o calendário escolar, mas o fazem, boa parte das vezes, na condição de ações demandadas por instituições hierarquicamente superiores ou na condição de ações automatizadas nas rotinas do ano letivo. Em outras palavras, registramos essas ações da Escola 2 como exemplos dessa busca de ‘enfrentamento’ às constrições do ‘escopo amplo’, mas cientes de que se trata de uma busca muito relacionada à prototipia escolar, aos fazeres que se historicaram como referência dessa *esfera da atividade humana* – eis por que – reiteramos posicionamento que vimos assumindo ao longo desta análise –, não interpretamos tais ações como ‘protagonismo’ de fato,

mas como *(re)afirmações* dessas demandas externas. Assim, os discursos de incentivo que depreendemos nesse espaço – a exemplo do excerto (46) –, bem como das ações escolares que descrevemos aqui, parecem-nos dissociados de encaminhamos em favor da formação integral do *sujeito*, no sentido de cidadania, de criticidade em relação ao mundo – enfim, facultar a *cosmovisão*, tal qual defende Gramsci (1979 [193-]) –; vemo-los como convergentes para o *acesso* a conteúdos requisitados pelos processos seletivos de distintas instituições de ensino e valorados em provas que têm como fim alimentação de indicadores oficiais. Uma busca que parece, ainda, ser bastante centrada nos gestores, o que nos leva a questionar sob que aspectos tal *(re)afirmação* – a qual entendemos derivar especialmente das ações da gestão – vincula-se à *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) mencionada ou às demandas de comprometimento político-institucional na relação entre o gestor nomeado e a respectiva instituição mantenedora.

De todo modo, mesmo que estejamos diante de automatismos dessa ordem, acerca dos quais não haja um processo reflexivo e um planejamento efetivamente agetivo dos profissionais ali alocados com vistas à mencionada *memória de futuro*, entendemos que dar curso a empreendimentos tais, por si só, implica essa postura de ‘enfrentamento’ ante limitações infraestruturais e de engajamento da comunidade escolar – o que vimos chamando de ‘escopo amplo’ –, tão insistentemente decantadas pelo senso comum, em se tratando da *esfera escolar*, em nível nacional. Sob essa dupla possibilidade de olhar – tais ações seriam mero automatismo ou seria ‘protagonismo’ de fato? –, tendemos a assumir uma interpretação que conceba essas iniciativas uma *(re)afirmação* de tais demandas externas, em nome de não romantizar nossa imersão na Escola 2.

Vale ressaltar, ainda, a provável tentativa de alguns profissionais da Escola 2 em conhecer mais efetivamente seus alunos, na busca por estabelecer os “laços de amizade” apontados pela Coordenadora no excerto (46) mencionado anteriormente – é o que depreendemos no excerto (51) a seguir:

- (51) *O nível socio::econômico (+) aparentemente a gente tem uma visão (...). Mas em termos emocional, vou te dizer que é::: preocupante. A gente tem muitas crianças que os pais (...) não dão um pingão de amor. Assim, são crianças muito frias, são crianças muito arredias, são crianças muito dependentes, são crianças que a gente percebe que, emocionalmente, elas já estão sofrendo e vão sofrer muito.*

Porque não foi trabalhado a emoção. E a questão/emoção é meio que consequência do afetivo, né, vamos dizer assim. Que quem tem um lar tranquilo, quem tem atenção em casa também vai dar atenção à vida afora. E infelizmente a gente tem algumas crianças que tem, assim, uma dificuldade complicada. (DTM.2, entrevista 2014).

Inferimos, a partir do excerto (51), atenção de *DTM.2* à singularidade dos estudantes no todo do quadro discente. Daí a defesa dessa profissional em prol de um processo dinâmico *com* os sujeitos e um trabalho flexível que considere e respeite a realidade de cada aluno e as condições objetivas da escola, conforme visto anteriormente. Entendemos essa busca em conhecer os alunos também como um indício da aproximação da Escola 2 – ao menos uma tentativa de considerar os *sujeitos* singulares, com uma *diferença não indiferente*, na *alteridade absoluta* (PONZIO, 2013a; 2014). Essa tentativa de aproximação da instituição com seus estudantes é percebida e valorada por eles, sendo considerado diferencial desta escola, além de um grande desafio, haja vista a extensão de sua estrutura, ressaltada frequentemente nas entrevistas:

- (52) *A gente tem, assim, **acompanhado MUITOS alunos**, até quando eles saem eles voltam dizendo “ah, porque na escola tal a gente não tem isso, a gente não tem aquilo”, eles sentem falta de nosso acompanhamento. Grande do jeito que é a nossa escola, **a gente ainda consegue CONHECER os alunos**. Nós que estamos trabalhando fora da sala de aula, a gente conhece praticamente todos os alunos, quase todas as famílias, **a gente faz um esforço muito grande**, supervisão, orientação, pra que isso aconteça assim. E::: também esses são os relatos que a gente tem. (DTM.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Tomamos o excerto (52) como outro indício da relação de aproximação que a escola busca estabelecer com seus alunos – o que emerge da fala da Coordenadora Pedagógica na vinheta (46) – exemplo, a nosso ver, da *(re)afirmação* dos *interactantes* desse espaço para driblar as contingências do ‘escopo amplo’, a exemplo da extensão da instituição. A identificação em relação a essa diferença entre o *eu* e o *outro* – *diferença não indiferente* (PONZIO, 2010b; 2013a; 2014) – possibilitaria, em tese, compartilhamentos no *encontro* de que estamos tratando aqui,

estabelecendo relações *intersubjetivas* (WERSTCH, 1985) – sempre situadas no plano da cultura e da história –, a ponto de constituir a *subjetividade* a partir do *outro*. Trata-se de uma postura docente e de gestão que parece ser percebida e valorada pelos estudantes, que referendam a ação da Escola 2 em detrimento de outros estabelecimentos de ensino, segundo *DTM.2* no excerto (52). A voz dos alunos em relação a algumas ações aqui levantadas, respectivas a ambas as escolas campo de estudo, será foco de discussão a seguir.

3.1.3.2 *A resposta dos alunos frente às ações escolares: possíveis percepções acerca das ecologias em estudo*

Resgatando as discussões anteriores, se inferimos tal postura de *(in)quietude*, chegando a uma ‘desistência’ por parte dos profissionais da Escola 1, entendemos que os alunos percebem essa postura docente e, dialogicamente, respondem a ela – trata-se, novamente, do *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), que, conforme explica Amorim (2009, p. 22, grifos do autor), “[...] é responsável e assinado: o sujeito que pensa um pensamento assume que assim pensa face ao *outro*, o que quer dizer que ele *responde* por isso.” Se nas entrevistas realizadas com os alunos participantes deste estudo houve uma postura de *silenciamento* em relação às impressões e avaliações sobre a escola, na *roda de conversa* com o mesmo grupo apareceram discussões por nós entendidas como críticas diante de muitos desafios aqui descritos como característicos da *esfera* em questão. Em meio às conversas entre os próprios alunos sobre o trecho do filme apresentado na *roda*, por exemplo, inferimos indícios da percepção dessa ‘desistência’: (53) **Renata.1:** (...) *os caras fumam no banheiro ali, e ninguém tá nem aí.* (Roda de conversa, 2014); (54) **Renata.1:** *É que a professora não faz nada para incentivar a gente a querer aprender (...).* (Roda de conversa, 2014); (55) **Renata.1:** *Na real, os professores descontam a raiva deles em nós...* (Roda de conversa, 2014). (56) **Diogo.1:** ((Sobre uma professora)) *Uma vez ela falou que quer que a gente exploda, sabia?* (Roda de conversa, 2014); (57) **Felipe.1:** *Ô, a professora de ((menção a uma das disciplinas)) inventou um atestado lá pra não dar aula pra nós. No outro dia ela tava/* (Roda de conversa, 2014).

No trecho (53), vemos o descontentamento de Renata.1 sobre a falta de regras e fiscalização na escola, que, segundo ela, não pune atos considerados ilícitos como fumar no banheiro. Depois a mesma aluna comenta o que entende ser tangencimento de alguns professores em

incentivar os alunos. Nos comentários (59) e (60), Renata.1 e Diogo.1 relatam alguns casos de intempestividade por parte dos professores em relação aos alunos. E Felipe.1 exemplifica um episódio de ausência docente sem justificativa, semelhante ao caso mencionado anteriormente. Se os alunos enunciam um olhar tangencial da escola em relação a eles – mantém-se a possibilidade de que fumem no banheiro e dificuldades institucionais para seu aprendizado –, entendendo que não raro os professores explicitam seu descontentamento em classe, que se evadem do exercício de lhes dar aulas, essas impressões tendem a incidir na constituição desses *sujeitos*, repercutindo nas suas ações e posturas dentro da sala de aula – foco de análise da próxima seção. Por outro lado, menções tais a comportamentos docentes sugerem extremos de tensão a que relações interpessoais chegariam para justificar atitudes que, em tese, fragilizam a ética docente, mas essa é uma questão a requerer estudo em si mesma, e este registro não transcende mera dedução preliminar. As condições docentes, tais quais se colocam em muitos espaços da *esfera escolar*, contribuem substancialmente para tensionar a ação profissional, fragilizando as posturas docentes a despeito de como gostariam de fato de agir muitos professores. Conforme visto no capítulo teórico, trata-se de uma constituição *subjativa* que se delinea no movimento entre relações *intersubjetivas* e *intrassubjetividade* (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]), processo em que o *sujeito* toma consciência de si através do outro (com base em BAKHTIN, 2010 [1970/71]). De acordo com a concepção de *sujeito* constituído na *alteridade* que perpassa toda a tese, a interpretação – sobre a qual incide a *refração* – desses alunos perante as posturas docentes mencionadas em tais excertos teria implicações no que consideramos como “[...] elaboração das representações que o indivíduo vai construindo acerca de si mesmo ao longo das etapas de seu desenvolvimento, culminando num conhecimento de seus traços ou características individuais.” (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 63).

Em outro momento de conversa na mesma *roda*, os estudantes analisaram o trabalho empreendido pela professora que substituiu RNC.1 – na ocasião de seu afastamento, justificado com atestado médico –, o que mais uma vez entendemos como passível de generalização de como os alunos avaliam a relação que os docentes empreendem com eles através do trabalho pedagógico desenvolvido:

- (58) **Diogo.1:** *Ô, é muita substituta de aula, cara! É muito...*
 (...) **Diogo.1:** ((Sobre a professora substituta de RNC.1)) (...) *Aquela outra lá era professora de tudo, menos de Português. Pode ter certeza... ((risos)). Tô falando sério.*
Felipe.1: *Pegou um livro lá do primeiro ano pra::: dar exercício para nós!*
 (...) **Diogo.1:** (...) *Ela pegou, assim, o meu texto, aí ela “tá, depois eu dou nota”. Aí ela foi lá e deu um sete pra mim. Beleza..*
Letícia.1: *[Pra mim também].*
Renata.1: *Aposto que nem leu o texto! Vai sete.*
Diogo.1: *Ela não leu o texto, ela só deu um sete.*
Felipe.1: *[Pra mim ela deu tudo errado].*
Diogo.1: *Aí eu disse “professora, vê se essa coisa tá certo mesmo, vê se eu tirei sete”... Ô, a ((RNC.1)) olhou assim meu texto ela encontrou tanto erro, tenho até vergonha de falar. Ela encontrou tanto erro assim... E eu falei assim “por que que a outra professora não viu?” Ela não deve ter lido, né... (Roda de conversa, 2014, ênfase em negrito nossa).*

Na conversa transcrita em (58), Diogo.1 comenta sobre o desafio institucional que foi alvo de crítica constante dos profissionais entrevistados, conforme mencionado anteriormente: o alto número de substituições docentes que ocorrem no ano letivo. Em seguida, discute sobre a professora que substituiu RNC.1, no período de afastamento, apontando o que entende ser negligência dessa docente em relação à leitura e à avaliação dos textos produzidos pelos alunos. A justificativa para tal impressão dos discentes foi RNC.1 ter apontado muitos erros – provavelmente apontamentos de desvios da *norma padrão* (com base em FARACO, 2008), conforme discutiremos na seção secundária seguinte – nesse mesmo texto ao qual a outra professora atribuiu nota ‘sete’. Os alunos também perceberam que o conteúdo trabalhado em tais aulas correspondia a seriações anteriores a deles. Tal aspecto foi também levantado por Diogo.1, por ocasião da entrevista individual:

- (59) **Alguns professores que:::, tipo, digamos assim, tá com a matéria atrasada, sabe, não cobra dos alunos, sabe, passa o texto de qualquer jeito, não explica direito e depois vem cobrar.** (...) *Acho isso muito errado. Eu já falei com a (MHS.1), mas/. (...) o conteúdo às vezes que eles tão*

passando agora, eu vejo que eu já aprendi em outras, outras séries, bem mais, sabe? Aí, tipo, eu procuro em livros, a matéria, digamos assim, eu vou lá e procuro a matéria de Matemática no livro da oitava, aí eu vejo que eles tão vendo tal coisa, e a gente tá vendo outra coisa que era, digamos, da quinta série, entendeu? Isso que eu acho um pouco errado... (Diogo.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Tomamos esses excertos como indicativos outros de uma (*in*)quietude também por parte dos discentes. Nas relações estabelecidas no cotidiano escolar, nesse *cronotopo* específico de que estamos tratando aqui, mesmo que não alcance as gradações sugeridas por Wertsch (1985) – mesmo que não haja *encontro* de fato, tal qual apresentamos nesta tese –, os *sujeitos*, inevitavelmente – *ato responsável* (BAKHTN, 2010 [1920/24]) –, imergem na *cadeia discursivo-ideológica* agenciada nesse espaço, e respondem a ela, *refratando-a* na sua *intrassubjetividade*. Dessa maneira, nas relações com os docentes, o aluno – agora em sua posição *exotópica* – identifica tais comportamentos e os valora negativamente, conforme inferimos dos excertos anteriores. E vai construindo suas interpretações para a realidade, na dialogicidade constitutiva do *signo ideológico*, conforme mencionado em capítulo teórico:

A realidade objetiva história e natural torna-se tema de nossas palavras enquanto signos ideológicos. A palavra, como qualquer signo ideológico, não reflete simplesmente a realidade, mas a interpreta no intercâmbio comunicativo social vivo, na interação verbal viva. Isto ocorre porque as relações de classe, refratando-as nas palavras, impõem-lhe certo sombreamento do significado, incluindo nela certo ponto de vista e dando-lhe certa avaliação. (VOLOCHÍNOV, 2013b [1930], p. 200, grifos do autor)

Assim, os alunos vão interpretando e avaliando axiologicamente as posturas e ações docentes em sala de aula, como no exemplo a seguir, em (60), no qual os participantes discentes discutem a ação de uma professora de Inglês que trabalha frequentemente com palavras-cruzadas como atividade avaliativa, questionando a relevância de tal prática:

- (60) **Diogo.1:** ((Sobre determinada professora de Inglês)) (...) *Ela passa mais cruzadinha.*
Letícia.1: *Também, pelo menos a gente ganha bastante nota, cruzadinha que é bem fácil...*
Diogo.1: *[Cruzadinha]...*
Renata.1: *[Só ganho dez na cruzadinha]...*
Letícia.1: *[Ela passa atividade de 4º série]!*
Diogo.1: *[Tá sabendo muito de cruzadinha]...*
Bruna.1: *Fica quieto, não reclama.*
Diogo.1: *Eu vou chegar nos Estados Unidos e vou falar assim...*
Letícia.1: *[É só tu fazer um curso de inglês].*
Diogo.1: *[Eu vou::: é:::]...*
Felipe.1: *Dá uma cruzadinha...*
Diogo.1: *Vou chegar nos Estados Unidos lá, o cara vai falar “how ((fala enrolada))”. E aí eu vou escrever pra ele em cruzadinha? Não né.*
 ((risos))
Letícia.1: *Qual o problema?*
 ((risos))
Diogo.1: *Vou escrever um bilhete pro cara em cruzadinha? (Roda de conversa, 2014).*

Nesses comentários acerca de atividades respectivas à disciplina de Inglês, em (60), depreendemos, mais uma vez, valorações atribuídas a atividades propostas quanto à seriação em questão, o que não raro vira motivo de riso, como na enunciação de Diogo.1 acerca da relevância do trabalho com palavras cruzadas. Essas impressões dos alunos em relação às práticas docentes ancoram nossas compreensões acerca das relações estabelecidas nesta *ecologia* de que estamos tratando aqui, entendendo cada postura/comportamento apresentada/o por esses *interactantes* como respostas às interações emergentes nesse meio, como reações na *cadeia discursivo-ideológica* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) adentrada por eles. Cientes do vínculo essencial entre o *conteúdo* e o seu *tom emotivo-volitivo* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) dessas falas discentes, depreendemos uma *entonação* marcada por ‘desaprovação’/‘discordância’/‘descontentamento’ ante as posturas e ações docentes levantadas na *roda de conversa* em questão.

Partindo dessas nossas inferências acerca dessas valorações que os estudantes evocam nas relações interpessoais estabelecidas, nas ocasiões dos *eventos* em sala de aula, depreendemos posturas de não engajamento/de pouca – ou quase nenhuma – participação nas atividades propostas nas *aulas de Português* que vivenciamos neste estudo – o que

será alvo de análise na seção seguinte. Assim, se um dos maiores desafios apontado por RNC.1, e presenciado por nós na imersão dessas *aulas de Português* nas turmas campo de estudo, é a indisciplina dos estudantes, podemos entendê-la, neste contexto, como resposta deles frente à falta de protagonismo que eles mesmos inferem – em sua visão *exotópica* – caracterizar a ação docente. Interpretamos tais apontamentos no excerto a seguir:

- (61) **Diogo.1:** (...) *A gente funciona assim: quando o professor fala “não conversa”, aí [que a gente conversa].*
Wilson.1: *[As nossa conversa], elas vêm naturalmente...*
Renata.1: *[É porque] que lá:::, a gente, é meio que pra incomodar o professor, entendeu?*
Felipe.1: *É que as aulas ali são chatas, daí é arrumar uma coisa pra gente não dormir, né...*
Diogo.1: *É porque:::*
Felipe.1: *Ou sai da sala.*
Diogo.1: *É que nem ele falou... Conversa naturalmente assim, sabe? Naturalmente (...).* (Roda de conversa, 2014, ênfase em negrito nossa).

Esse diálogo transcrito em (61) emergiu durante a *roda de conversa* no momento em que os alunos foram interpelados por mim para conversarem mais, pois o silêncio frequentemente predominava nessas interações – foram necessários mais de 40 minutos consecutivos desse processo de geração de dados para conseguirmos diálogos significativos para os propósitos da pesquisa, por isso eles responderam que, nas aulas em que imergimos, a “conversa vinha naturalmente” – considerando as chamadas interações paralelas (MATENCIO, 2001), cujos tópicos divergiam dos assuntos trabalhados pela professora de Português, conforme analisaremos em seção posterior. Mais do que “processos naturais”, essas interações paralelas em sala de aula são apontadas pelos próprios alunos como uma postura de afronta ao docente, “para incomodar o professor” – o silêncio é uma resposta, na perspectiva bakhtiniana do dialogismo. A postura de não participar das atividades e projetos oferecidos na aula resultaria em *apropriações* outras distintas das esperadas pelo planejamento pedagógico, conforme aponta Smolka (2000, p. 37): “Nessa resistência – do sujeito, da palavra, às palavras (dos outros) – certos modos de apropriação podem, no entanto, ocorrer, produzindo sentidos não esperados, não previstos, não predizíveis.”. Eis uma possível resposta desses *sujeitos* em meio à *cultura da (in)quietude* na qual se encontram inseridos.

Tais comportamentos discentes ainda condizem com a imagem que esses alunos apresentam da Escola 1, delineada também em diálogos entabulados na ocasião da *roda de conversa*. Os trechos a seguir referem-se a comparações feitas entre sua escola e as instituições educacionais dos Estados Unidos, retratadas no filme passado em tal ocasião: (62) **Letícia.1:** (...) *Eu acho que as escolas lá são BEM melhores que aqui. Pode ser pública, [particular]... Diogo.1:* [*Escola particular lá:::*] *é::: da::: da::: Quer dizer, escola particular aqui é uma pública lá.* (Roda de conversa, 2014); (63) **Wilson.1:** *Ah, nossa escola é um lixo, comparando as escolas dos Estados Unidos... ((risos)) Felipe.1:* *Não dá nem metade da escola de lá. Aqui é pequenininho.* (Roda de conversa, 2014); (64) **Diogo.1:** *Mas em questão de conteúdo, assim, as escola lá é melhor. Wilson.1:* *Ah, com certeza... Felipe.1:* *Ah tá... Wilson.1:* *O nível é muito bom...* (Roda de conversa, 2014). Nas palavras desses estudantes, depreendemos valorações negativas acerca da Escola 1, ao ser comparada com as instituições norte-americanas, bem como da rede particular no Brasil – o que envolve, novamente, questões do ‘escopo amplo’, a exemplo dos estereótipos acerca do que é ser ‘estadunidense’ (imagens fruto de mídia, decorrentes da inegável ‘dominação cultural’ que os Estados Unidos exercem, sobretudo, nos países de terceiro mundo), bem como da historicidade das escolas particulares, altamente valoradas em nosso país.

Por outro lado, também entendemos que caracterizações da organização e das ações da Escola 2 apontadas anteriormente – postura de confiança nos alunos, materializada nos projetos apontados, bem como a busca por conhecê-los mais efetivamente em sua singularidade – são percebidas pelos estudantes, que, por sua vez, respondem dialogicamente a elas, em seu *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), a partir de uma postura que entendemos como *insiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]), participando ativamente – postura de *(re)afirmação* – das propostas pedagógicas que lhe são apresentadas, conforme veremos em seção seguinte. Nas entrevistas com os alunos participantes deste estudo, apenas Gisele.2 afirmou não gostar de estudar na Escola 2, apontando como motivo que “o ambiente não é bom”; porém, ao ser interpelada para arrolar um aspecto negativo da escola, suas críticas voltaram-se ao corpo discente, não à instituição em si: (65) *É, os professores são bons, (+) ma:::s acho que a maioria das pessoas que estudam aqui é/ vem/ (...) veio porque o pai colocou aqui pra::: de castigo porque rodou ou é gente metida mesmo.* (Gisele.2, entrevista 2014). Tomamos a valoração favorável de Gisele.2 aos professores como um indício dessa percepção discente diante da postura de *(re)afirmação* de alguns docentes em favor

do êxito dos alunos: (66) *Professor que explica, né, que::: consegue explicar, que tem CALMA na hora de explicar, na verdade. E::: professor que se interessa em ajudar a gente, não só passa matéria e ‘você se virem aí’* (Gisele.2, entrevista 2014). O restante dos entrevistados responderam gostar de estudar neste espaço, apontando diferentes justificativas: (67) *Eu acho bem organizado, tem biblioteca, tem outras coisas que outros colégios não têm* (Cíntia.2, entrevista 2014); (68) *Bom é as amizades que eu tenho, que eu tenho bastante amigos, e:::, tipo, gosto de alguns professores também* (Graziela.2, entrevista 2014); (69) *Acho que o ensino, o modo do ensino como eles dão:::, eu acho que eu entendo até, o jeito que eles ensinam* (Laura.2, entrevista 2014); (70) *Aqui é um lugar bom de estudar, porque, tipo, o AMBIENTE é agradável (...), é onde tem um ensino de qualidade, é o colégio onde encontrei um ensino de qualidade* (Marisa.2, entrevista 2014). Nas falas descritas em todos esses excertos, depreendemos uma *entonação*, agora, de ‘aprovação’/‘contentamento’/‘satisfação’ por parte desses estudantes em relação à Escola 2. Eis a reação resposta discente, em nosso entendimento, ante as ações pedagógicas e os discursos de incentivo por parte dessa instituição, enumeradas anteriormente; o que culmina em uma postura engajada nas *aulas de Português*, conforme veremos em seção posterior. Respondendo às ações docentes e participando dos projetos de gestão – em outras palavras, convergindo com as ações escolares advindas dos conjuntos G2 e EP2 do Diagrama 5 –, os alunos, assim, endossam a *(re)afirmação* desses profissionais e a *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) ali projetada, na retroalimentação de que estamos tratando nessas *ecologias*.

Os comentários discentes levantados até aqui ecoam a imagem construída na historicidade da Escola 2, por parte, sobretudo, de seu entorno. As valorações atribuídas a essa instituição, bem como à Escola 1, serão analisadas a seguir, tomadas como indícios da identificação das duas *ecologias* depreendidas – E1 e E2 no Diagrama 5 – por parte dos *interactantes* envolvidos nesses conjuntos.

3.1.4 Duas ecologias na valoração atribuída a cada escola campo de estudo pela comunidade escolar: um olhar interpretativo

Ao longo das discussões anteriores, buscamos depreender, a partir das falas transcritas dos participantes deste estudo, *entonações* que indicavam, em nossa interpretação, a imagem subjetiva que tal realidade objetiva em estudo suscita em se tratando dos participantes desta pesquisa

(com base em LEONTIEV, 1978), o que implica valorações desses *sujeitos* em relação a cada escola campo de pesquisa (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BARTON, 2007 [1994]). Tais representações – de ‘descontentamento’ em relação à Escola 1; e de ‘aprovação’ em relação à Escola 2 – alimentariam as *culturas* escolares de que estamos tratando, ao incidir nas relações interpessoais empreendidas nesses espaços e influenciar as posturas adotadas, nessas relações. Eis nossa tentativa de imergir na complexidade que entendemos haver no campo de estudo. Importa, pois, registrar, nas palavras dos próprios *sujeitos* inseridos nessas realidades objetivas, imagens subjetivas que se erigem na historicidade deles a respeito da realidade objetiva respectiva a cada instituição campo deste estudo, reiterando que não concebemos essa imagem como espelhamento, mas sob a ótica da *refração*.

Vimos anteriormente o delineamento de perfil socioeconômico no que concerne ao corpo discente da Escola 1, tal qual o parecem traçar alguns profissionais entrevistados. Por conta dessa imagem construída ali, acerca dos alunos que vêm de regiões de alta *vulnerabilidade social*, muitos profissionais dessa escola, sobretudo os professores, parecem nutrir, em relação a esses *interactantes*, representações de atemorização, haja vista a característica de violência que tende a ser ícone dessas realidades. Não só docentes, mas os alunos de outras escolas e a comunidade do entorno, sobretudo dos bairros *SJC* e *SJK*, informam sentir medo dos estudantes em questão, conforme conta a professora de Português *RNC.1*:

- (71) ((Ao ser questionada sobre o cotidiano do trabalho na Escola 1)) *Muitos, muitos, muitas pessoas perguntam pra mim “Meu Deus, como tu trabalhas lá?”.* (+) *E::: outros, alunos de fora, o::: pessoal aqui de (SJC), alguns, alguns já me disseram que têm medo dos alunos quando saem daqui, os meus alunos que ficam na escola aqui ((referindo-se à escola particular na qual trabalha em turno diverso da Escola 1)), que é nessa reta, eles têm medo dos alunos (da Escola 1). Porque já foram assaltados, (+) e::: a gente sabe que a maioria é boa, são pessoas boas, de (+) é::: (+) que não têm (+) influência negativa, que não são de violência, de::: roubo, assalto, não são pessoas assim, né, BANDIDOS. MAS tem aqueles que são. Tem aqueles que usam drogas, tem aqueles que vendem, (+) e::: isso tem. Então os nossos alunos, o::: s jovens da comunidade têm medo dos nossos*

alunos. *Os meus lá ((os alunos da escola particular)) morrem de medo, eles desviam o caminho.* (RNC.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

O apontamento de RNC.1, em (71), condiz com conversas informais que vivenciamos no cotidiano da escola, durante nossa imersão na instituição, a exemplo de relato de uma professora, na sala dos professores, que havia sido agredida fisicamente por um aluno na saída da aula, além de casos frequentes de roubos e assaltos em frente à Escola 1. Esse medo, que parece ser generalizado dentro e fora da escola, tende a favorecer a emergência e a manutenção de uma imagem negativa no modo como os *sujeitos* ali envolvidos concebem aquele espaço, imagem que se projeta para o *entorno* no qual a instituição se insere, disseminando-se, pela via da *intersubjetividade*, pela comunidade escolar. Trata-se de uma imagem de ambiente perigoso, a qual reverbera também na imagem acerca dos alunos, que passam a ser vistos pela pecha da vilania; eis a *visão exotópica* da *outridade* (BAKHTIN, 2010 [1979]) – no caso, professores da Escola 1, alunos de outras escolas e moradores do entorno – imagem que é de conhecimento desses próprios *sujeitos*, os alunos. A seguir, listamos alguns excertos de entrevistas que indiciam para essa imagem mantida em relação à Escola 1 e, por conseguinte, de seu corpo discente, apontadas pelos alunos de ambas as escolas campo de pesquisa:

- (72) ((Ao ser questionado sobre as impressões da vizinhança em relação à Escola 1)) (...) **alguns dizem que tem muito malandro, aqui, né, que não é um colégio muito bom, que::: o cara tem que tá bem ‘cabeça firme’ porque senão entra, né, no::: mau caminho, como dizem, né.** (...) **algumas falam que não é um bom colégio, que só tem malandro, maloqueiro, essas coisas.** (Diogo.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).
- (73) ((Ao ser questionado sobre as impressões da vizinhança em relação à Escola 1)) (...) **eles não gostam muito dessa escola aqui. (+) Eles falam que aqui é escola de bandido, sei lá o que. Daí teve muitas vez que teve que passar polícia ali na frente né.** (Felipe.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).
- (74) ((Ao ser questionada sobre as impressões da vizinhança em relação à Escola 1)) **A fama da escola é bem ruim, que todo mundo que tem é casqueiro, muito casqueiro.** ((explica o que é “casqueiro”)) *Pessoa da favela, sabe?*

(+++)
Porque, tipo, todo dia dava briga, sei lá o que que dava nessa escola, mas ela tem essa fama sim. Porque tem gente da ((FCM)) ((comunidade de alta vulnerabilidade social)), daí as pessoas falam né. (Letícia.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

- (75) ((Ao ser questionada sobre o que conhece da Escola 1)) ***Dizem que lá a estrutura é ruim, eles falam que têm muitos professores que faltam.*** (Laura.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).
- (76) ((Ao ser questionado sobre o que conhece da Escola 1)) (...) ***não é um colégio muito bom.*** (...) *Porque lá tem muita gente, assim, que fuma, essas coisas...* (Leonardo.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).
- (77) ((Ao ser questionada sobre o que conhece da Escola 1)) ***Eu já ouvi falar (da Escola 1), que é um colégio tipo, meio que:::, violento, já percebi isso. (...) Meu irmão já estudou lá. Só que eu também já acho meio DESORGANIZADO porque::: tem, os banheiro são meio que::: são mais ou menos um lixo, né. A::: organização deles lá não é muito boa, porque::: os alunos chegam na hora que querem, entram na hora que querem, principalmente à noite, que é o EJA (...).*** (Marisa.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

De (72) a (77), excertos de entrevistas com alguns alunos de ambas as instituições, podemos depreender a imagem acerca da Escola 1, tal qual a refratam os *sujeitos* ali *interactantes* e que, por meio deles, projeta-se para a comunidade do entorno e de outras regiões: uma escola desorganizada, praticamente sem regras, com alunos violentos e perigosos, advindos de regiões de alta *vulnerabilidade social*. Essa imagem corresponde a um sentimento de medo generalizado de quem trabalha ali, estendendo-se por aquele lócus e materializando-se nas menções dos participantes de pesquisa ‘àquela rua’. Os alunos da Escola 1 – nos excertos em questão – parecem cientes dessa imagem – mantida também por muitos deles – e do medo que *outros* alimentam em relação àquele ambiente e aos que nele se inserem. Tendo presente nossa compreensão de que o *sujeito* se constitui na *alteridade*, se ele busca sua *completude* – inalcançável na origem – no *outro*, essas avaliações que o *outro* alimenta sobre o corpo discente da Escola 1, em uma postura generalizante – “é escola de bandido e malandro” –, acaba por incidir, em

graus variados, na constituição desses alunos como *sujeitos* singulares. Reiteramos a importância do *outro* que nos vê como um todo que não dominamos – *excedente de visão* (BAKHTIN, 2010 [1979]) –, que possui uma experiência de mim que eu próprio não tenho; bem como a compreensão de que a *consciência* também é constituída no universo social, dado seu caráter sógnico – reiteramos que os *signos* não pertencem ao *sujeito*, mas ao grupo social em que as interações acontecem (GERALDI, 2010b). Resgatando Smolka (2000, p. 37), o *sujeito*, aqui, é tomado como *signo* e, assim, é interpretado e interpretante em relação ao *outro* – são afetados pelos signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações. Com isso, tais avaliações negativas em relação à escola em questão, que emanam de, tanto quanto reverberam em seu corpo discente, incidem na constituição subjetiva tanto dos alunos quanto dos professores, contribuindo, assim, para a manutenção da *cultura da (in)quietude* que entendemos haver ali. Considerada a relação entre o *eu* e o *outro* como princípio arquitetônico supremo do mundo real do *ato*, tal qual defende Bakhtin (2010 [1920/24]), essa relação é a base para os conjuntos *ecológicos* que delineamos no Diagrama 5, pois é a partir dela que os *sujeitos* se constituem e agem conforme os delineamentos de cada *cultura* aqui descrita; sob essa perspectiva, a *personalidade* é uma categoria social:

[...] o processo de personalização desponta na mais absoluta unidade com a realidade objetiva, determinando um reconhecimento fundamental: a personalidade dos indivíduos é condicionada pelas relações que estabelecem, por meio da atividade, com o acervo de objetivações do gênero humano disponibilizado à sua apropriação. Portanto, a qualidade desse acervo circunscreve as condições de desenvolvimento da personalidade, bem como sua manifestação como fenômeno intersubjetivo. (DUARTE; MARTINS, 2013, p. 63).

Entendemos, ainda, que esse perfil delineado em relação aos alunos da Escola 1 – advindos de regiões de alta *vulnerabilidade social*, com famílias de estratos socioeconômicos desfavorecidos cujo *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) em relação à prática do estudo distingue-se daquele característico da *esfera escolar*, alunos que frequentam a escola por razões comumente laborais imediatas, e ainda enfrentam sofrimentos de toda ordem como assassinatos, assédios sexuais e outros tipos de violência – acaba sendo mais um aspecto limitador da

ação pedagógica da instituição, contribuindo para as posturas adotadas pelos profissionais em meio a essa *ecologia*. Interpretamos, assim, uma representação de que ‘não há mais o que fazer’ para modificar a realidade desses *sujeitos* que estão ‘determinados a seguir os seus’ – seriam *sujeitos instituídos* pelo plano mais amplo da macrossociologia (GERALDI, 2010a) –; olhar materializado, a nosso ver, na seguinte fala da professora de Português participante deste estudo, em um enunciado que sinaliza claramente para o movimento de *(in)quietude* de que tratamos aqui:

- (78) *Eu já fiquei MUITO angustiada, eu já sofri MUITO, já quis mudar o mundo. E::: cheguei a uma conclusão de que eu não consigo. Então eu faço o que eu posso, eu (+) eu (+++) (...) tiro o aluno de sala, às vezes, acho que não resolve muito, por isso eu evito, às vezes eu fico segurando (+++). Converso, mas conversar, às vezes tu conversa, (...) a realidade dos nossos alunos é tão diferente, o mundo deles é tão diferente (...). Pra eles a realidade que eles vivem é tiro, é droga, e::: é normal. E eles ganham mais assim. É triste. (RNC.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Consideramos o excerto (78) como um desabafo dessa profissional que “não consegue agir diferentemente”, nem se desvencilhar dessa *cultura da (in)quietude*. E aqui temos o que, em nosso entendimento, seria o ‘ponto máximo’ dessa *cultura* escolar, dessa *ecologia* que entendemos caracterizar a Escola 1: a *cultura da (in)quietude*, assim, chegaria a um ponto de exacerbação, uma postura de ‘desistência’. Ainda entendemos que o trabalho docente ali – do que o conteúdo de (78) é um indicador – parece estar limitado às condições até então descritas, mantendo-o dentro do “escafandro”, na metáfora de Ponzio (2013a; 2014). Não há mais o que fazer além desse limite, só é possível ‘respirar’ dentro dele. Os sujeitos parecem ser tomados como iguais, e, por isso, *intercambiáveis*, numa *diferença indiferente*, com *alteridade relativa*, e, por isso, as ações podem ser replicáveis. Por sua vez, os docentes parecem proteger-se nas delimitações desse *álibi*, vendo-se ante a dificuldade de ultrapassar os limites de seu papel social de *ensinar* e, assim, dada a configuração pungente de lidar com esses desafios no âmbito social, econômico, familiar, psicológico etc. Além disso, tomamos tal excerto como também indício das divergências entre vivências na *esfera escolar* e em outras *esferas* pelas quais circulam esses alunos (IVANIC, 1998), o que aumenta as dificuldades de diálogo entre a cultura escolar e as vivências desses *sujeitos* (LILLIS, 2001). Trata-se, enfim, do grande distanciamento entre

vivências/práticas de letramento/valorações da escola e da vida ‘extramuros’, sobretudo de alunos advindos de extratos de alta *vulnerabilidade social*, o que já foi amplamente estudado por diversos estudos na área da educação – dentre os quais inserimos a pesquisa de Irigoite (2011).

Por outro lado, já mencionamos nossa interpretação acerca da aprovação que a Escola 2 parece ter junto à comunidade escolar, o que se estende também a outras regiões da Grande Florianópolis – o fato de sediar uma universidade em seu espaço parece ser indício dessa aprovação, tanto quanto a referenda. A seguir, alguns elementos dessa imagem que se delinea junto à comunidade, os quais inferimos em entrevistas com estudantes de ambas as instituições campo de pesquisa, apontando para a preferência pela Escola 2:

- (79) ((Ao ser questionado sobre as impressões da vizinhança em relação à Escola 2)) (...) *dizem que é muito bom. Na verdade, se se perguntar pra eles entre ((a Escola 1)) e ((a Escola 2)), eles vão falar ((a Escola 2)), por causa da estrutura, que é mais conhecido*⁸⁴. *Então eles preferem bem mais ((a Escola 2)).* (Diogo.1, entrevista 2014).
- (80) ((Ao ser questionado sobre o que conhece da Escola 2)) *Altos colégio, ótimo colégio, melhor que esse aqui. Tem saída de estudos, bem melhor que essas daqui ((da Escola 1))...* (Wilson.1, entrevista 2014).
- (81) ((Ao ser questionada sobre as impressões da vizinhança em relação à Escola 2)) *Que é um colégio muito bom. A fama que tem é que é um colégio muito bom. Todos/ lá perto da minha casa tem um colégio, e a minha amiga, ela, tipo, tentou uma vaga aqui, mas não conseguiu, (...) dizem que é muito bom.* (Cintia.2, entrevista 2014).

Além a preferência de que goza na vizinhança, o ensino ali é tido como rígido – (82) *Dizem que é u:::m colégio bem rígido. Be:::m exigente* (Bruna.1, entrevista 2014); (83) *Só ouvi falar que teve muita gente que saiu daqui ((Escola 2)) pra ir lá pro ((colégio público do bairro onde a aluna reside)) porque aqui era muito forte o ensino e lá dá pra passar de qualquer jeito* (Marisa.1, entrevista 2014) –, sendo comparado à escola

⁸⁴ O uso dessa concordância no masculino, mantido aqui e em outros excertos ao longo desta análise, deve-se à referenciação da escola como ‘colégio’ nas interações naquela comunidade escolar.

de rede privada, considerando, reiteramos, a historicidade dessas instituições e sua valoração no Brasil – (84) *O ((colégio particular localizado no mesmo bairro)) é um colégio MU:::ITO bom. É, normalmente é tipo aqui, na real, porque não tem muita diferença assim* (Leonardo.2, entrevista 2014).

As aproximações da Escola 2 com instituições de rede privada de ensino também apareceram constantemente nas entrevistas. Segundo o Diretor, (85) *O nosso fluxo maior, não sei se maior, mas quase meio a meio, é::: rede particular* (LAS.2, entrevista 2014). Já a Secretária também confirmou a enorme procura pela instituição em questão – já mencionada no excerto (3), logo no início desta seção: (86) *Como nossa escola é MU:::ito procurada, é meio que uma exceção no município, aí então eu tenho que fazer o processo da lista de espera o:::u sorteio* (ARF.2, entrevista 2014). Em relação às aproximações avaliativas da Escola 2 com instituições particulares de ensino – cuja qualidade, em tese, apresenta maior credibilidade –, também presente no excerto (3), vale ressaltar que muitos dos alunos participantes desta pesquisa ou tinham irmã(o)s que estudava(m) em uma escola particular, ou eles mesmos já estudaram ou estudaram depois de concluir o Ensino Fundamental na Escola 2, conforme apontado anteriormente. Essa é uma questão a que voltaremos em seção a frente – implicações familiares, sobretudo de ordem axiológica, do processo de escolaridade desses estudantes. Tomamos esses excertos como indícios da imagem subjetiva que se delinea entre os participantes de pesquisa acerca da Escola 2, a partir dessas opiniões/ideias/avaliações que, inevitavelmente, acompanham as palavras (com base em VOLOCHÍNOV, 2013b [1930]). Uma imagem claramente favorável em relação à instituição que, em nosso entendimento, acaba por influenciar e facultar as ações dos *interactantes* nesse espaço, em uma posição mais próxima da *(re)afirmação* que inferimos em tal *cultura* escolar.

Por essa imagem constituída historicamente, parece que a instituição é alvo de escolha tanto dos profissionais que conhecem sua aprovação por parte da comunidade escolar, quanto dos pais que querem seus filhos estudando nesta escola objeto de tal valoração, cuja qualidade de ensino é comparada com a de escolas de redes privadas – as ações e valorações desses familiares serão foco de análise na terceira e última seção deste capítulo. Por ora, vale apontar que a professora participante de pesquisa, MPB.2, por exemplo, buscou a transferência de seu cargo efetivo por conhecer, na época, a valoração endereçada à Escola 2:

- (87) ((Ao ser questionada sobre sua escolha em se efetivar na Escola 2)) *A escola sempre foi, é:: ouvia dizer que ela era o “olho”, vamos dizer assim, era, era a:: “pupila dos olhos”, aquela preciosidade do:: município. O prefeito, era:: “a menina dos olhos do prefeito”, por exemplo (...). É uma escola padrão, eu vejo até questões de greve, até hoje é assim, as pessoas se baseiam muito ((na Escola 2)) (...). Então eles vêem ((a Escola 2)) como uma “mãe guia”, vamos dizer, né, chefiando o restante das escolas. O PODER que essa escola tem. /.../. ela é padronizada, na cabeça de muitos, é uma escola melhor, de melhor ensino, nós temos um índice, assim, de:: aprovação também, né, um índice grande do conhecimento, os professores, os profissionais daqui, questão de faltas e tudo, no ensino geral, mas é uma escola onde os PAIS querem que seus filhos estudem. (MPB.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

No excerto (87), inferimos a valoração desta escola para além dos *sujeitos* envolvidos em seu entorno – conforme apontado anteriormente –, agora, pela instituição mantenedora – a Prefeitura Municipal – “a menina dos olhos do prefeito” –; valoração que se estenderia por outras instituições de ensino da rede, que a tomariam como ‘padrão’ a ser seguido, a exemplo de questões de greve. Por conhecer essa valoração, MPB.2 a escolheu para estabelecer seu vínculo efetivo. Tal valoração, nas palavras da professora, é referendada pelos índices de aprovação, pelo reconhecimento dos profissionais e por ser alvo de escolha dos pais. Essa escolha de MPB.2 condiz com os estudos do Cenpec (ÉRNICA; BATISTA, 2011), mencionados no primeiro capítulo desta tese, acerca da relação de *quase-mercado oculto* para se referir à competição que haveria entre as escolas por profissionais e alunos. Entendemos tratar-se de relações *ecológicas* complexas – na estrutura tripartite que registramos no Diagrama 5 – que fazem afluir determinadas famílias e determinados profissionais, com especificidades distintas, para cada instituição, afluxo que não é gratuito e que seguramente converge para determinados ‘filtros’ que se estabelecem na historicidade da instituição.

Finalizamos esta longa seção secundária respectiva aos códigos G1 e G2 do Diagrama 5, recapitulando as principais discussões até então, na qual buscamos problematizar as duas *culturas* escolares depreendidas: *cultura da (in)quietude*, na Escola 1, e *cultura da (re)afirmação*, na Escola 2. Em relação à primeira *ecologia*, em nosso entendimento, interpretamos a exacerbação em um sentimento de ‘desistência’ por parte

de alguns profissionais, como RNC.1. Os alunos, por sua vez, identificam essa postura de ‘desistência’ e respondem a ela – pois não há como não escapar da ‘tomada de posição’, uma vez que se trata de *sujeitos responsivos, respondentes e responsáveis* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]; GERALDI, 2010b) –, adotando uma postura axiológica de *silenciamento*, marcada pela indisciplina e o não engajamento como *interactantes* nos *eventos de letramento* que têm lugar na escola – conteúdo a ser detalhado na próxima seção secundária. Assim, eles não participam de projetos propostos ou trazidos de fora pela instituição – a exemplo das *Olimpíadas de Português*, concursos de redações das universidades, “canto de leitura”, segundo apontamentos de MHS.1 –; caracterizam-se por elevado absenteísmo e não participam ativamente como *interactantes* de tais *eventos de letramento* que, em tese, deveriam acontecer em cada aula ministrada. Entendemos, pois, não haver *encontro* de fato entre os *interactantes* de que tratamos aqui, pois as relações interpessoais estabelecidas entre os *sujeitos* na *esfera escolar* não parecem incidir sobre seu *psiquismo* (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]). Se não há *encontro*, em nosso entendimento, não há *aprendizagem* de fato, pois não há incidência sobre o *psiquismo* desses alunos, dada sua condição mais para *outsiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]). Esse nosso olhar infere, ainda, uma *(in)quietude* por parte desses profissionais, que não identificam resultados positivos em relação à prática pedagógica desenvolvida, conforme TCA.1: *a gente não chegou lá no resultado*. (TCA.1, entrevista 2014). E, assim, esses profissionais se veem imersos nesta *ecologia*, estabelecida pelas relações aqui depreendidas, bem como as contingências da ‘cultura da falta’ que caracteriza a historicidade desse espaço. Trata-se, pois, de um ciclo que se ‘retroalimenta’.

Já em relação à Escola 2, os aspectos aqui descritos também são tomados como enovelados nesta *cultura da (re)afirmação*, na qual os *interactantes* envolvidos parecem agir em prol de uma *aprendizagem* significativa dos alunos, numa busca por ‘enfrentamento’ a contingências do ‘escopo amplo’ – remissões a ‘ausência’/‘insuficiência’ –; mesmo que essa busca resulte em ações escolares que não escapam da prototipia da *esfera*, podendo, ainda, ser respostas às demandas da instituição mantenedora – por isso *(re)afirmação* e não ‘protagonismo’ de fato. O resultado é que entendemos haver *encontros* de fato entre os *interactantes* de que tratamos aqui, nos quais, a partir das relações *intersubjetivas* empreendidas, há movências intrapsicológicas, incidência na *ZDI* do *outro*, o que entendemos evocar o processo apontado por Ponzio (2010a, com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]) como “dar um passo”. Assim, apesar das contingências do ‘escopo amplo’, apesar da diversidade de

vivências com a escrita que parecem características desses *sujeitos*, acreditamos que as aulas de fato *acontecem* neste espaço, tal qual a concepção apresentada no primeiro capítulo desta tese: como *encontro* entre *sujeitos* que carregam consigo suas vivências, seus valores, sua constitutividade na *alteridade*, e incidem, agentivamente, sobre o *outro*, deixando-se também incidir pela *outridade*, na outridade carregada até ali. Discutiremos detalhadamente essas *aulas que acontecem* na seção secundária seguinte, cujo foco, novamente, se dá nos *interactantes* e suas relações estabelecidas em cada *cronotopo* estudado: trata-se, agora, das professoras participantes e seus alunos, no âmbito da sala de aula.

3.2 SEGUNDO MOVIMENTO (EP1 E EP2): *EVENTOS E PRÁTICAS DE LETRAMENTO NAS AULAS DE PORTUGUÊS*

Tendo iniciado nossa análise, apresentando as culturas escolares que entendemos haver nos espaços campo de pesquisa, nesta seção buscamos criar inteligibilidades sobre implicações dos eventos e das práticas de letramento no (não) acontecimento da aula-encontro, agora, no âmbito das turmas campo de estudo. Assim, nosso olhar interpretativista volta-se, aqui, para os eventos e as práticas de letramento que tiveram lugar nas aulas de Português as quais acompanhamos no decorrer do estudo – conjuntos EP1 e EP2 do Diagrama 5 –, tomadas sempre em relações ecológicas com os desdobramentos mais amplos – dimensões E0, E1 e E2 do Diagrama 5 –, bem como com os desdobramentos mais estritos – G1 e F1, referentemente à Escola 1; G2 e F2, referentemente à Escola 2. Interessa-nos, assim, analisar eventos nos quais os *interactantes* participam – ou não – na ocasião de tais aulas, seguindo o Diagrama 4 apresentado no segundo capítulo desta tese. O intuito de tal movimento analítico nesta seção, portanto, é responder ao seguinte desdobramento da questão geral de pesquisa – segunda parte da alínea a: **Que implicações é possível depreender entre a configuração dos eventos e das práticas de letramento no âmbito das turmas campo de estudo e o acontecimento da aula como encontro?**

Para responder a essa questão, *evento* e *prática de letramento* são os dois conceitos que fundamentam o processo analítico ao longo desta seção secundária, no âmbito da sala de aula, tendo como *interactantes* as professoras participantes deste estudo e os alunos das turmas campo de pesquisa. Em uma primeira subseção, focalizamos mais efetivamente o *ato de dizer* dentro do *evento*, com enfoque nos *objetos culturais* de que se ocupa esse *ato*; numa segunda subseção, focalizamos mais

efetivamente os *interactantes* dentro do *evento*, nos processos de *ensino e aprendizagem* desses *objetos*, retomando especificidades do *ato de dizer* que entendemos contingenciadas pelas especificidades de como os *sujeitos* se movem ali – em outras palavras, o modo como os participantes de pesquisa se colocam ou não como *interactantes* do *evento*, e como tais modos incidem sobre o *ato de dizer* –; em uma terceira e última subseção, problematizamos como tais *atos de dizer* e tais especificidades dos *interactantes* configuram as relações *intersubjetivas* na *esfera escolar* em se tratando da *apropriação* da *cultura* – nesse caso, os usos sociais da escrita – nas configurações *cronotópicas* que ali se desenham. Já as *práticas de letramento* perpassam os três momentos de discussão, pois as tomamos em relação com os *eventos* que vivenciamos – reiteramos que os *interactantes* trazem suas historicidade, valorações e apropriações em cada *encontro* que se realiza, por isso representamos o Diagrama 4 – as **diretrizes de análise** – de maneira integrada. Reiteramos, assim, nosso interesse, ao longo desta seção secundária, em olhar para os *sujeitos* na relação com o *outro*, focalizando como eles se relacionam no interior de cada uma dessas *ecologias* no que respeita a sua constituição na condição de usuários da modalidade escrita da língua nas e a partir das relações *interpsíquicas* que se entabulam ali (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]; WERTSCH, 1985).

Podemos antecipar desde já as similitudes dos *eventos de letramento* de que iremos tratar: todos esses *eventos* pertencem à *esfera escolar* – cujas caracterizações foram discutidas no primeiro movimento deste capítulo analítico –; ambos os *cronotopos* em questão – referentemente às turmas 82 (Escola 1) e 801 (Escola 2) – são marcados por uma alta tecnoburocracia, conforme apontaremos à frente; e os *atos de dizer* acontecem com vistas às finalidades da *esfera*, que é empreender processos de *ensino* de modo a facultar aos estudantes a *aprendizagem* dos *objetos culturais* tal qual se desenham nesses espaços. Mais do que apresentarmos os constituintes dos *eventos* e das *práticas de letramento* que vivenciamos, interessa-nos, também, discutir como o *ato de dizer*, em se tratando desses *interactantes*, faculta – ou não – aos alunos transcenderem os limites da *esfera escolar* – horizontalização de suas *práticas de letramento*, ampliando as experiências com os usos da escrita –, e como se relaciona ao *cronotopo* em questão.

Vale apontarmos ainda que não é nosso intuito nos prolongarmos, nesta seção secundária, em discussões amplamente já dadas em estudos e pesquisas acadêmicas acerca dessas ações didático-pedagógicas, a exemplo de considerações pontuais sobre o trabalho com *leitura, produção textual e gramática*, bem como reflexões específicas sobre

comportamentos discentes tidos como *indisciplinados*. Em Irigoite (2011) já nos ocupamos exaustivamente de caracterizações dessa natureza, que tendem a constituir uma *aula de Português que não acontece*. Tais caracterizações convergem com as *aulas* que vivenciamos por ocasião desta tese, ao deprendermos os *objetos culturais* foco do *ato de dizer* nessas *aulas* – o que remete a escolhas programáticas –, bem como estratégias de *dizer*⁸⁵ das professoras participantes do estudo – o que remete a escolhas metodológicas –, uma vez que a disciplina de Língua Portuguesa em ambos os espaços converge com o que chamamos de *ensino tradicional*, já mencionado anteriormente, agora no campo do ensino de língua (com base em FARACO, 2008; DUARTE, 2011 [2000]). Assim, em ambas as turmas, inferimos caracterizações da *escola tradicional* descrita por Saviani (2012 [1983]): conteudista, com foco no processo de *ensino* em desatenção às idiossincrasias da *aprendizagem*; neste caso, tomando como *objetos culturais* conceitos gramaticais normativos numa perspectiva de memorização. Sob essa ótica, os *eventos de letramento* que serão tematizados nesta seção convergem significativamente com as chamadas *práticas sociais de referência* da escola de que trata Halté (2008 [1998]), características da tradição escolar, e que, geralmente, dissociam o trabalho com *leitura*, *produção textual* e *gramática*. Não iremos nos prolongar, portanto, em discussões dessa natureza, consideradas *já-ditos* na *esfera acadêmica* e que são perceptíveis nas vinhetas narrativas que traremos nesta seção secundária; nosso objetivo é ir além desses *já-ditos*, buscando responder ao desdobramento de pesquisa de que trata esta seção, na complexidade depreendida nos espaços em estudo – assumindo todos os riscos possíveis dessas escolhas.

3.2.1 Objetos culturais foco do ato de dizer nas aulas de Português: especificidades das duas escolas campo de pesquisa

Com base no aporte teórico apresentado no primeiro capítulo desta tese, vale problematizarmos, desde já, quais *objetos culturais* constituem o *ato de dizer* na disciplina de Língua Portuguesa. A *aula* como *encontro* de implica tais *objetos culturais* – no sentido que Duarte (2003) e Duarte e Martins (2013), a partir do ideário vigotskiano, dão à expressão – foco

⁸⁵ O uso de **estratégia** em se tratando de remissões ao *ato de dizer*, diferentemente dos demais usos ao longo desta tese, remete a Geraldí (2003 [1991]) e suas menções a estratégias de *dizer* como componentes da enunciação.

das relações intersíquicas, como as concebe Vigotski (2008 [1968]); logo, tais *objetos culturais*, materializando-se no *ato de dizer*, são constitutivos do *encontro*. E quais seriam eles, nas *aulas de Português*? Em se tratando dessa disciplina, tal qual apontam documentos institucionais como PCNs (BRASIL, 1998), Proposta Curricular de Santa Catarina (1998; 2014), o foco é o trabalho em prol do desenvolvimento de compreensão textual – escuta e leitura – e de produção textual – oral e escrita –; logo, não se preveem *objetos culturais* em si mesmos, porque *leitura*, *escuta* e *produção textual*, dada sua natureza processual no âmbito das interações humanas, não constituem *objetos ontológicos*, mas *práticas sociais* (GERALDI, 2010a) que envolvem *objetos ontológicos*. Assim, não consideramos *leitura* e *escrita*, em qualquer modalidade da língua, como *objetos culturais* nessa disciplina. Consideradas discussões sobre esse tema nos últimos 30 anos (GERALDI, 2003 [1991]; BRITTO, 1997; FARACO, 2008; BRASIL, 1998), tampouco *gramática*, em quaisquer de suas concepções teóricas, deveria ser *objetificada*: sob esse olhar, a *gramática* coloca-se como instrumento psicológico de mediação simbólica (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]) para os *atos de dizer* nos *gêneros do discurso*, implicando recursos lexicais e gramaticais agenciados nos projetos de dizer dos sujeitos (com base em BAKHTIN, 2010 [1952/53]). As dificuldades em lidar com essa complexidade serão discutidas nesta seção.

Dessa maneira, nosso olhar endereçado a essas aulas, atendendo aos objetivos de pesquisa, focalizou o estabelecimento – ou não – de *encontros dos sujeitos*, no sentido que apresentamos no primeiro capítulo desta tese: quando, por meio de relações *intersubjetivas*, um *sujeito* – interlocutor mais experiente (VIGOTSKI, 2008 [1968]), incide sobre a *ZDI* do *outro sujeito*, gerando movências em seu *psiquismo*, facultando *apropriação cultural* sob a perspectiva vigotskiana. Assim considerando, interessa-nos depreender se houve ou não *aprendizagem* no sentido vigotskiano do conceito (2008 [1968]) dos conteúdos materializados nos *atos de dizer* que vivenciamos nesses espaços, em se tratando da educação em *linguagem*. Para dar conta desse interesse, ocupamo-nos de quais *conhecimentos* estão sendo tomados como *objetos culturais* passíveis de *apropriação* (com base em DUARTE; MARTINS, 2013) por esses alunos, mas não nos deteremos na análise de por que razões esses são os *objetos culturais* e não outros, discussão que, reiteramos, entendemos amplamente dada na Academia; nosso olhar se endereça para as relações *ecológicas* em que tais escolhas se dão, com base no Diagrama 5.

Entendemos, pois, que a complexidade desta discussão não se desvela apenas pela análise dos *objetos culturais* que constituem o

conteúdo do *ato de dizer* em si mesmos – tema desta primeira seção ternária 3.2.1 –, nem tampouco se desvela apenas na análise de relações entre especificidades do *ato de dizer* e o modo como se colocam os *interactantes* – conteúdo da segunda seção ternária 3.2.2 à frente – para que a *aula aconteça*, tendo presente que, em Irigoite (2011), incidimos de forma planejada e sistemática sobre tais *objetos culturais* do *ato de dizer* e sobre tal articulação entre especificidades do *ato de dizer* e modos de se colocar dos *interactantes*, e nossos resultados redundaram no *não acontecimento da aula-encontro*. Assim, para ir além de Irigoite (2011) e tentar dar conta dessa complexidade, parece-nos fundamental analisar o todo constitutivo dos *eventos de letramento* – o que nos leva para a terceira seção ternária, 3.2.3, a qual articula *ato de dizer*, *interactantes*, *esfera e cronotopo*; e mais ainda, nos leva para a última seção secundária, 3.3, deste capítulo de análise, que articula os *eventos* discutidos nesta seção com as *práticas de letramento*, no fechamento do Diagrama 5, em sua complexidade analítica.

Assim, conforme sinalizamos, tomamos como foco de análise, nesta primeira seção ternária, os *objetos culturais* foco do *ato de dizer* nos *eventos de letramento* que constituíram as *aulas de Português* as quais nos foi dado vivenciar em nosso percurso de pesquisa, focalizando as escolhas feitas pelos educadores sobre “o que dizer” (GERALDI, 2003 [1991]). Para tanto, abrimos mão de analisar o PPP de cada escola, pelas razões apresentadas anteriormente: por ser tomado sem *assinatura* e reconhecimento do *ato*, tal documento dissocia-se das *aulas de Português* objeto de análise, limitando-se à condição de teoreticismo que nos remete à *istina* bakhtiniana (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Tampouco nos ativemos a documentos de planejamento – tais como planos de ensino e planos de aula –, pois nosso intuito foi interpretar o *ato de dizer* nos processos interacionais nos *eventos de letramento*, depreendendo implicações dos programas de ensino a partir dos materiais trabalhados em sala de aula, bem como da imersão naquele contexto e das entrevistas com os envolvidos em tais aulas – na busca pela triangulação dos dados de que trata Yin (2005). A seguir, os *objetos culturais* depreendidos em cada turma campo de estudo.

3.2.1.1 *Os objetos culturais tematizados nas aulas de Português: caracterizações da escola tradicional*

Primeiramente, reiteramos nossa interpretação acerca de a organização programática de ambas as turmas campo de estudo ser muito

convergente com o que entendemos prototípico da chamada *escola tradicional* tal como a concebe Saviani (2012 [1983]). Na Escola 1, por exemplo, das 48 *aulas* que vivenciamos ali, os *objetos culturais* contemplados no *ato de dizer* eram tanto tópicos prescritivos da chamada *gramática normativa*, quanto *gêneros do discurso* tematizados em grande parte dessas aulas. Ainda que os *gêneros* estejam na dimensão *operacional-reflexiva* (GERALDI, 2003 [1991]; BRITTO, 1997), e não conceitual, remetendo para uma compreensão pedagógica distinta da *tradicional*, ali receberam tratamento objetificado característico da dimensão conteudista dessa pedagogia, colocando-se em convergência com a *ecologia* em questão, pospostos a conceitos da tradição escolar no tratamento que recebem e no modo como foram trabalhados.

Partindo de nossas vivências nas classes campo de estudo, desenvolvemos o quadro a seguir, com o que entendemos terem sido os *objetos culturais* tematizados no *ato de dizer* no decorrer de um semestre letivo na turma 83, da Escola 1:

Quadro 2 – Conteúdos programáticos nas *aulas de Português* vivenciadas da turma 83 (Escola 1)

Aula de Português	<i>Objetos culturais</i> tematizados no <i>ato de dizer</i>
1, 2, 3, 4, 9, 15, 22	Gênero <i>conto</i> ⁸⁶
5, 10, 11, 12	Sintaxe: Orações Coordenadas
15, 16, 17	Gênero <i>fábula</i>
18	Morfologia: Classes Gramaticais – pronomes e verbos
21	Ortografia: Uso dos porquês
25, 27, 28	Ortografia: Homônimos e Parônimos
29*, 30*, 31*, 32*, 33*, 34* ⁸⁷	Morfologia: Classe de Palavras

Fonte: Construção da autora

De acordo com o Quadro 2, os *objetos culturais* sobre os quais *se disse* nas *aulas de Português* nesta turma alternavam-se entre os tópicos da chamada *gramática normativa/prescritiva* – com suas regras prescritivistas e representações normativistas da escrita que convergem com o *objetivismo abstrato*, alvo de críticas de Volóshinov (2009 [1929]),

⁸⁶ Os *gêneros do discurso* são nomeados, aqui, como *objetos culturais*, dada a dimensão ontológica (GERALDI 2010a) sob a qual entendemos terem sido eles trabalhados.

⁸⁷ As aulas marcadas com asterisco foram ministradas pelo professor substituto de RNC.1.

e o *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) – e determinados *gêneros do discurso* valorados na *esfera escolar*, geralmente de tipo *secundário* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), tomados como objeto de ensino, alvo de crítica de Geraldí (2010a), mencionada no primeiro capítulo desta tese. Em nossas vivências em tais aulas, presenciamos, ao todo, dez aulas nas quais os *gêneros* foram objetificados, e 15 aulas ocupadas por conceitos gramaticais da tradição escolar. Inferimos que tal delineamento se desenhe assim porque condiz com o encaminhamento do livro didático adotado nesses espaços escolares, *artefato* amplamente utilizado em praticamente todas as *aulas de Português* de que participamos, conforme mostraremos mais à frente; assim, o *ato de dizer* docente *diz* o livro didático⁸⁸ – que parece colocar-se em lugar do PPP da escola no que respeita a um Programa de Ensino ancorado em escolhas filosófico-epistemológicas e teórico-metodológicas feitas à luz da Proposta Curricular do Estado, já que se trata, aqui, de uma escola da rede estadual de ensino.

Em relação à Escola 2, depreendemos uma constituição muito similar em se tratando dos *objetos culturais* que ocuparam o *ato de dizer* na turma em estudo – no caso dessa instituição, turma 801. Aqui também presenciamos, nas 104 *aulas de Português* de que participamos, um espaço significativo dedicado a conteúdos típicos da historicidade da *esfera escolar*, sobretudo tópicos gramaticais. A exemplo da escola anterior, também desenvolvemos um quadro com os *objetos culturais* que ocuparam o *ato de dizer* no decorrer de um semestre letivo nesta turma campo de estudo:

⁸⁸ Estamos cientes de que se trata de um projeto de dizer dos autores materializado neste *artefato* e que, em seu *ato de dizer*, a docente interfere nesse projeto (com base em PONZIO, 2011; BAKHTIN, 2011 [1929]), mas essa questão não é foco de nossa análise aqui e, embora de alta complexidade, será deixada para estudos futuros que a tenham como objetivo.

Quadro 3 – Conteúdos programáticos nas *aulas de Português* vivenciadas da turma 801 (Escola 2)

Aula de Português	<i>Objetos culturais tematizados no ato de dizer</i>
1, 2	Gêneros <i>conto</i> e <i>crônica</i> ⁸⁹
3, 4, 7, 8	História da língua portuguesa
5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 19, 20	Morfologia: Radicais Gregos e Latinos
7, 8	Morfologia: Prefixos
13, 14, 15, 16, 21, 22	Morfologia: Estrutura das Palavras
17, 18	Gênero <i>provérbio</i>
19, 20, 21, 22	Gênero <i>cordel</i>
27, 28, 31, 32, 37, 38, 39, 40	Morfologia: Formação de Palavras
29, 30, 38, 41	Nova Ortografia
33, 34, 35, 36	Ortografia
43, 44, 45, 46	Concordância Nominal
17, 20, 23, 25, 27, 29, 31, 49, 50, 51, 52, 53, 54	Tipo textual dissertativo-argumentativo
67, 68	Gêneros da <i>esfera jornalística</i>

Fonte: Construção da autora

Considerados os Quadros 2 e 3, inferimos haver nos espaços campo de pesquisa uma visível similitude entre o que é objetivado em cada turma, à exceção do número de aulas destinado para o *dizer* sobre cada um desses *objetos*. Assim como a escola anterior, a Escola 2 também nos parece estar no escopo da chamada *educação tradicional* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2011 [2000]), uma vez que também emerge ali uma alternância entre tópicos gramaticais e foco nos *gêneros do discurso* tomados como objetos de ensino. Aqui, porém, encontramos a *gramática normativa* ocupando um espaço maior no programa, sendo tematizada em, aproximadamente, 42 aulas; enquanto os *gêneros* constituíram tema em dez delas. Presenciamos, ainda, o ensino

⁸⁹ Vale a mesma observação feita anteriormente acerca da abordagem ontológica conferida aos *gêneros do discurso*.

de um *gênero*⁹⁰ prototípico da *esfera escolar*, a *dissertação*, amplamente cobrada em concursos e processos seletivos de naturezas diversas⁹¹, o que converge com configurações dessa *ecologia* – a *(re)afirmação* desses exames.

Não é nosso intuito valorar, nesta subseção, tais *objetos culturais* que constituem o *ato de dizer* em cada escola, questão já amplamente discutida na literatura da área da Linguística, nem resgatar obras clássicas de crítica ao ensino do Português, advindas, sobretudo, da década de 1980 – a exemplo de Geraldí (2006 [1984]; 2003 [1991]) e Britto (1997), apenas para citar algumas. Interessa-nos tomar esses *objetos* nas relações *ecológicas* que se desenham em cada *cultura* escolar que entendemos delinear-se nas respectivas configurações *cronotópicas* nas relações entre os *interactantes* que ali constituem os *eventos de letramento* em estudo. Em nossa compreensão, tais *objetos* listados – tópicos gramaticais e determinados *gêneros do discurso secundário* tomados, estes últimos, em detrimento de sua gênese operacional – tendem a compor os já mencionados provas e exames que alimentam indicadores oficiais e processos seletivos em nível nacional. Concluímos, assim, que o que é objetivado no *ato de dizer* nas aulas em estudo integra a *ecologia* maior – E0 no Diagrama 5 –, uma vez que se delinea a partir de exigências do ‘escopo amplo’, sedimentadas na tradição da *esfera escolar* em nível estadual e nacional, bem como atendem a demandas de indicadores e de instrumentos de avaliação externos. Apontamos, aqui, mais uma caracterização do *cronotopo* em estudo: marcado por uma alta tecnoburocracia que atende a esses indicadores e instrumentos de avaliação externos que, sob vários aspectos e em muitos contextos, tornam os *sujeitos* reféns dele – convergências entre a *esfera escolar* e outras *esferas de atividade humana*.

Retornemos, ainda, à problematização mencionada anteriormente acerca do que seriam *objetos culturais* a serem ensinados e aprendidos em Língua Portuguesa. Entendemos que uma *aula* se constitui de uma proposta de interação central (MATENCIO, 2001), e a apresentação dessa proposta exige, em se tratando da *aula*, a apresentação de um foco de discussão, que pode ser conceitual e/ou operacional/procedimental. Tal exigência nos parece estar enovelada nas escolhas de tais *objetos culturais* que levantamos aqui: conceitos e regras da tradição escolar – *gramática*

⁹⁰ Ainda que a tenhamos nomeado, no Quadro 3, como *tipo textual*, estamos cientes da complexidade que se coloca nesta questão, mas não nos ateremos a ela por a entendermos tangencial no foco de nossa análise, tanto quanto já bastante discutida na área.

⁹¹ Do que são exemplo o Enem e a prova de redação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

normativa/prescritiva – ao lado de *gêneros do discurso*, que, por sua vez, suscitam uma abordagem operacional e reflexiva da *língua* (GERALDI, 2003 [1991]; BRITTO, 1997). A dificuldade em se lidar com essa questão – quais deveriam ser os *objetos culturais* na *aula de Português* – implica, ainda, o risco de vergar a vara para a *aprendizagem* – tal qual inferimos dar-se em Geraldi (2010a) – e para o relativismo quando se olha exclusivamente para o polo do aluno – e aí estaria a defesa em se trazer os *gêneros* do mundo ‘extramuros’ para dentro da *esfera escolar*, alvo da atenção de Britto (2012), e, por outro lado, o risco de vergar para o *ensino* e para o universalismo – quando é mantida a tradição normativista ou quando os *gêneros* são tomados como objetos ontológicos em abordagens de cunho estrutural. Na busca pelo “equilíbrio da vara” (com base em SAVIANI, 2012 [1983]), procuramos, no aporte teórico deste estudo, lidar com as tensões entre *ensino* e *aprendizagem*, nas relações com o *desenvolvimento* na perspectiva vigotskiana. Eis o desafio didático-pedagógico que tentamos apontar nesta tese: conceber no *ato responsável* o lócus de integração entre *pravda* e *istina* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920/24]), considerando, assim, as tensões que emergem na *aula-encontro* – entre as singularidades dos *sujeitos* e as universalidades existentes no plano da história e da *cultura* (com base em HELLER, 2014 [1970]), entre Babel e Pentecostes (PONZIO, 2010b), entre *ideologias do cotidiano* versus *ideologias oficiais* (BAKHTIN, 2012 [1927]) / *letramentos vernaculares* versus *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998).

Nessa perspectiva, entendemos que a disciplina de Língua Portuguesa deveria ocupar-se do que foi objetivado como *cultura* pelo *humano genérico* (HELLER, 2014 [1970]), conforme apresentado em capítulo teórico, com vistas à emancipação social – perspectiva marxista vigotskiana –, fazendo-o na tensão com a singularidade do *sujeito* e a *ecologia* de sua inserção histórico-cultural e social. No caso da *língua*, entendemos que os recursos lexicais e gramaticais agenciados nos *projetos de dizer* são passíveis dessa interpretação, a partir de abordagem *epilingüística* (GERALDI, 2003 [1991]) –, a qual abarca tanto a dimensão verbal quanto a social dos *gêneros do discurso* (com base em VOLOCHÍNOV, 2013a [1930]).

Mais do que discutir sobre esses *objetos culturais*, reiteramos nossa intenção de olhar para os *sujeitos* na relação com esses mesmos *objetos*, os quais são tomados como constitutivos da *aula-encontro*. Entendemos, pois, que, dependendo de o quanto o professor e o aluno fiquem presos em seus “escafandros” (PONZIO, 2013a; 2014), as relações intersíquicas que têm determinado *objeto cultural* como foco

não chegam ao estado de *intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985). Trataremos dessas discussões a seguir.

3.2.1.2 *Especificidades das configurações cronotópicas: a reverberação dos objetos culturais nas outras dimensões do Diagrama Ecológico*

Tendo depreendido a similaridade no conteúdo programático, entendemos que o que distingue as duas escolas campo de pesquisa entre si é o modo como tal *objeto* em estudo é justificado ou não, como se coloca no *ensino* e na *aprendizagem* – foco de análise na seção ternária 3.2.2 à frente. A nosso ver, as diferenças estariam nas justificativas e nas prováveis retroalimentações – quando há – para esses *objetos culturais*, tomados em relações *ecológicas* com os outros desdobramentos do Diagrama 5. Em outras palavras, o quanto são – ou não – referendados pelos outros *interactantes* imersos em cada *cultura* escolar, em seu *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), uma vez que um conhecimento teórico de um objeto deixa de ser abstrato e parcial no *ato*, no *reconhecimento* do *sujeito singular*, quando alcança a *pravda*:

[...] [o conhecimento] ele deve ser colocado em correlação com a minha unidade, fundado no meu não-álibi no existir, em um tom emotivo-volitivo, já que o conhecimento (*znanie*) do conteúdo do objeto em si torna-se um conhecimento dele para mim, *torna-se reconhecimento (uznanie) que me obriga responsabilmente*. [...] Todo o contexto infinito do conhecimento humano teórico possível – o da ciência – deve, para minha unicidade participante, tornar-se algo de responsabilmente *reconhecido*, o que não diminui nem deforma o que é verdade [*istina*] autônoma desse conhecimento, mas o completa até que se torne [*pravda*] em sua validade compulsória. (BAKHTIN, 2010 [1920/24], p. 108, grifos do autor).

Sob essa perspectiva, entendemos que, na *cultura* que inferimos delinear-se na Escola 2 – *cultura da (re)afirmação* –, há uma justificativa para o trabalho empreendido com tais *objetos culturais* listados no Quadro 3; aqui, visibilizar-se-iam assumidamente as razões das escolhas desses *objetos*, que seriam o foco em concursos e processos seletivos para

outras instituições de ensino, seja para o Ensino Médio ou para o Ensino Superior, conforme mencionamos em seção anterior. Inferimos haver tais razões em – arriscamos a afirmação – todas as escolhas de conteúdo e encaminhamentos metodológicos da professora *MPB.2*, nas *aulas de Português* que nos foi dado vivenciar naquele espaço, conforme veremos nas atividades descritas na próxima seção ternária que constitui a presente seção secundária. Por ora, trazemos tais justificativas nas palavras dessa profissional, que assim justifica os *objetos culturais* apontados no Quadro 3:

- (88) *Temos que dar a gramática? Temos, mas que seja acoplada ao texto, que ela seja vinculada, né, que ela seja, é:: esse conteúdo esteja:: (...) VINCULADO ao texto, né... É:: CONTEXTUALIZADA, gramática contextualizada e tal, mas vamos dando. Então eles vão fazer IFSC, por exemplo, alguns fizeram pro Colégio Catarinense, vão tentar cursinhos, eles passam pelos concursos, então eles têm o DIREITO de saber as regras da gramática? Tem. E eu tenho o dever de ensiná-las, e TENTO fazer isso de uma forma agradável, ou eles mesmos dando algumas aulas, por exemplo, figuras de linguagem, um grupo vai lá e apresenta – “o que você entendeu?”; “entenderam?”; e a gente vai reforçando... (MPB.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

No excerto (88), compreendemos delinear-se tal justificativa da professora em relação aos conceitos gramaticais trabalhados⁹², ao ressaltar o “direito” dos alunos em conhecer as regras prescritivas da *gramática normativa*, bem como seu “dever” de lhes ensinar tais regras. Entendemos, assim, que, naquela *cultura*, valora-se como importante conhecer a “gramática” – e não parece haver distinção⁹³ entre os conceitos de *gramática* tal qual se dá nos estudos linguísticos (FARACO, 2008) – porque é exigida em concursos e vestibulares, processos seletivos para os

⁹² Não é nosso foco, aqui, problematizar a forma como *figuras de linguagem* e conceitos normativos gramaticais parecem estar colocados sob um mesmo escopo; registramos essa interpretação, mas não a discutiremos em nome de não tangenciar o objeto de estudo desta tese.

⁹³ Estudo de Giacomini (2013) sinaliza para a mimetização entre os diferentes conceitos de *gramática* em se tratando de alunos recentemente egressos de Curso de Letras por ocasião de sua imersão na *esfera escolar*: ainda que tenham se graduado a partir de uma matriz curricular que distingue tais conceitos, quando egressos parecem tomar *gramática* como sinônimo de *gramática normativa*, sem demandas de adjetivação, como se desconhecêssem as especificidades conceituais contidas em programas de ensino de disciplinas teóricas de seu processo de formação profissional.

quais os alunos são frequentemente incentivados, pela própria instituição, a participarem, conforme mencionamos em seção anterior. E essa justificativa é apontada para os próprios alunos, durante a realização de atividades com tais *objetos culturais* em sala de aula, como no exemplo a seguir:

- (89) *A professora inicia a aula entregando cartazes aos alunos para que eles, em dupla, escrevam palavras com os mesmos radicais – o tema da aula é estrutura das palavras. Quando os alunos estavam finalizando a atividade, a professora MPB.2 escreve no quadro considerações acerca de palavras cognatas, um complemento ao conteúdo no livro didático. Ao finalizar a escrita no quadro – uma lista de exemplos dessas palavras –, a docente explica que não é preciso decorar tudo, mas que os alunos têm o direito de conhecer essas palavras. E ressalta que esse conteúdo gramatical é bastante cobrado em concursos e no vestibular. [...] Ao final da atividade, MPB.2 pergunta aos estudantes se acharam difícil e/ou interessante, e para que eles acham que servem os conhecimentos trabalhados. Alguns alunos respondem que é importante para a prova. “Só para a prova?”, questiona a docente; ao que os alunos respondem ser “importante para a vida”. A professora prossegue a discussão, afirmando o quanto é importante conhecer a estrutura das palavras, os significados, as origens... Júlio.2 ainda brinca que precisa saber esse conteúdo se quiser ser presidente. (Notas n. 164 e 167, Diário de campo, ALP14, Escola 2, 2014, ênfase em negrito nossa).*

Neste *evento de letramento* descrito no excerto (89), a professora MPB.2 justifica o que estava sendo *objeto* do *ato de dizer* na aula em questão: *estrutura das palavras*. Essa situação repetiu-se significativamente nas aulas de que participamos; a docente geralmente buscava explicar aos alunos a importância de se aprender os *objetos culturais* trabalhados em sala de aula e motivá-los no processo de *aprendizagem*, o que condiz com os incentivos mencionados na seção anterior, que permeavam grande parte das ações escolares dessa instituição. Tais incentivos estimulavam os alunos a prosseguirem nos estudos e tentarem processos seletivos em outras instâncias educacionais referentes tanto ao Ensino Médio quanto ao Ensino Superior. Nessa perspectiva, interpretamos as razões que justificam as escolhas para a organização programática dessa *cultura* escolar, apresentada no Quadro

3, como razões de *adaptação social*, uma vez que se trata de *objetos culturais* demandados por uma organização social focada na meritocracia, sob o ponto de vista dos concursos e processos seletivos afins – o princípio de *desempenho* de que trata Lyotard (2013 [1979]), pelo qual cabe ao *ensino* fornecer ao sistema social as competências correspondentes às suas exigências próprias, a fim de manter sua coesão interna; quando “[...] o critério de pertinência é o desempenho do sistema social suposto” (LYOTARD, 2013 [1979], p. 88)⁹⁴.

Dessa maneira, entendemos que as escolhas programáticas materializadas nas aulas de que participamos na Escola 2 consolidam-se a partir da projeção de uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) desses *sujeitos* – apontamos, em seção anterior, que tal instituição explicita sua ‘crença’ na possibilidade de seus alunos alcançarem desempenhos satisfatórios em tais processos seletivos e exames de diversas ordens –; mas com uma base que, interpretativamente, podemos ler como de *adaptação social* – adaptação a demandas estabelecidas aprioristicamente, referentes à meritocracia e à disputa por espaços sociais, atendendo ao paradigma da *performance*, das tensões entre custo e benefício (com base em LYOTARD, 2013 [1979]). Eis um exemplo de relações *ecológicas* entre as ações pedagógicas que se delineiam a partir de nosso objeto de análise, a *aula de Português* – EP2 no Diagrama 5 –, e a *ecologia* maior de que tratamos anteriormente – E0 –, no âmbito de outras *esferas* – demandas externas às duas instituições escolares campo de estudo e uma postura reiterativa – e não problematizadora – dessas demandas nos fazeres da escola. Eis, também, o porquê do acréscimo do prefixo ‘re-’ à designação *afirmação* que referencia essa *cultura* escolar: não se trata apenas de ações ‘protagonistas’ da instituição escolar em tela, mas de *(re)afirmações* dessas outras demandas externas.

Dessa maneira, entendemos que os dizeres neste espaço, materializados nos excertos (88) e (89), não convergem com uma educação voltada à formação omnilateral do *sujeito*, no sentido de cidadania, de criticidade em relação ao mundo – facultar a *cosmovisão* de que trata Gramsci (1979 [193-]). O objetivo central dos *objetos culturais* que ocupam o *ato de dizer* em questão, a nosso ver, é facultar aos alunos o *acesso* àqueles *objetos* deles demandados nesses tipos de exames. Mesmo quando *MPB.2* aponta uma justificativa para tais *objetos* de forma

⁹⁴ Trata-se, aqui, da decantada discussão sobre a forma como concursos, processos seletivos e afins se configuram ainda hoje no que respeita à *gramática normativa*. Não nos deteremos nesta discussão pela exaustão que vemos nela, o que não significa que não reputemos lamentável ainda tê-la em registro em estudos nesta segunda metade do terceiro milênio, o que compreendemos justificável pelas razões que apontamos com a menção a Lyotard (2013 [1979]).

generalizante – “para vida”, conforme aparece ao final do excerto (89) –, o propósito maior – e ele parece se colocar ali tendo como base prospecções efetivamente de integridade e de nobreza profissionais por parte gestores e docentes – é o de *adaptabilidade social* – passar em concurso ou processo seletivo diversos, conseguir um emprego valorado socialmente etc., em uma concepção de *vida* que mais uma vez evoca percepções do senso comum que remetem à *adaptação social* e à funcionalidade do mercado (PONZIO, 2014). Essas ideias perpassam também o exemplo a seguir, que descreve o início de uma aula na qual os alunos apresentaram seminários sobre *formação de palavras*:

- (90) *A professora MPB.2 leva os alunos para a sala de informática, pois alguns grupos irão apresentar seu seminário em datashow. Ao se organizarem no laboratório, a docente começa explicando os objetivos de tal trabalho, ressaltando a importância de se preparar a fazer uma boa apresentação “na vida”. (Nota n. 251, Diário de campo, ALP31, Escola 2, 2014).*

Apesar de ela não o detalhar, interpretamos a justificativa de *MPB.2* em tal *evento de letramento* que tem o *seminário* como atividade avaliativa, no excerto (90), como se referindo a situações sociais formais de uso da *língua*, na modalidade oral, com foco na *funcionalidade* (com base em PONZIO, 2013; 2014) – a exemplo de entrevistas de trabalho ou apresentações na universidade. Essas justificativas de *adaptação social* acerca dos conteúdos trabalhados em Língua Portuguesa, apresentadas pela instituição escolar, são também apontadas por parte dos alunos participantes do estudo, quando questionados sobre as razões pelas quais os conteúdos em questão eram trabalhados nesta disciplina. As respostas, descritas nos excertos a seguir, condizem com essa *memória de futuro* de que estamos tratando aqui:

- (91) *Eu acho que é pra gente poder entender melhor a nossa língua, nessa. Porque tem muita gente que escreve ‘mas’ com ‘i’, quando é ‘mas’. Ensinar melhor a gente a escrever melhor também. E (+) a leitura, normalmente ela envolve mais a literatura brasileira, então nos serve para entender mais a nossa cultura, também. (...) **É, tu não pode escrever “nóis” em um vestibular, você não vai passar nunca** (risos)). (Gisele.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

- (92) *Pra gente aprender a:::/ um pouco mais da nossa língua, né. E::: agora que tem a nova ortografia, tem que aprender tudo, né. A gente chega lá na hora do:::/ pra escreve:::r/ eles fazem pergunta né, **quando você faz entrevista de emprego, aí não sabe escrever, e tal...** Acho que é pra isso, pra gente aprender as palavras, e::: ter hábitos de leitura também. Incentivar os alunos a ter hábitos de leitura. É isso. (Júlio.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*
- (93) *Serve pra::: nos ensinar melhor, porque, tipo, a gente sabe falar, a gente aprendeu a falar numa certa idade, só que a gente, pra escrever, pode escrever errado, e na aula de Português a gente aprende, aprende, digamos, a concordância verbal... (...) **No futuro a gente vai fazer, digamos, uma prova, cai essas coisas e a gente não sabe. Uma prova pra emprego, assim...** (Leonardo.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*
- (94) *Eu já acho que Português é uma/ um meio de ensino que a pessoa deveria ter, deve ter porque, é:::, a gente usa bastante, daí eu já acho que deve ter por causa disso. **Que tem gente que já se formou, passou, e ainda não sabe falar totalmente certo, daí já acho que é bastante necessário por causa disso. (...)** É importante pra essas provas de/ dessas faculdades, vestibulares, vai ter que fazer tudo certinho. Eu acho importante por causa disso, **tem que saber fazer de acordo com o que é pedido, entendeu? Pra aprender a fazer certinho.** (Marisa.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Tomamos os excertos de (91) a (94) como indícios de que os alunos conhecem as justificativas apresentadas pela Escola 2 acerca dos *objetos culturais* que ocupam a disciplina de Língua Portuguesa, pois as mencionam no momento da entrevista individual. Ao revozearem⁹⁵ pais, professores e demais profissionais da instituição escolar, esses estudantes, em nosso entendimento, revozeiam o senso comum, nos dizeres prototípicos da/sobre a escola – *(re)afirmam*, pois, tais dizeres. As respostas apontadas aqui se limitam às ideias referentes ao ensino de tópicos gramaticais normativos como necessários para o “falar e escrever bem”, o que, por sua vez, são exigidos pela sociedade, na busca por se

⁹⁵ Tomamos *revozear* sob a perspectiva da *interferência* de que trata Ponzio (2011), como implicação do discurso reportado (com base em BAKHTIN, 2011 [1929]).

ocuparem papéis sociais determinados – a exemplo de uma entrevista de emprego ou passar no vestibular.

Assim, ao revozarem essas concepções acerca da disciplina de Língua Portuguesa, não se estabelece a *assinatura* do ato (BAKHITIN, 2010 [1920/24]), não há *assinatura* do processo de *ensino*; haveria, apenas, uma ‘rendição’, por parte desses estudantes, ao que o *outro* – a instituição escolar – afirma sobre esse processo; eles *respondem* através da *adaptação* a demandas da escola. E esse *outro* – a escola –, por sua vez, também se encontra ‘rendido’ a *outros* externos – outras *esferas de atividade humana* –, e se *adapta* a demandas sociais *funcionalistas*, no sentido com que vimos tomando o conceito a partir de Ponzio (2013a; 2014). Logo, inferimos que, no interior desta *cultura* escolar de que estamos tratando, a *aula de Português* coloca o indivíduo no “escafandro” de que trata esse filósofo italiano; dá-se a serviço de um novo “escafandro”, de acordo com os objetivos de *adaptação social* –, limitando-se, assim, ao *teoreticismo*.

Depreendemos, portanto, como eixo sustentador do programa das *aulas de Português* da Escola 2, apresentado no Quadro 3, esse eixo da *adaptabilidade social*, o qual nos parece, ainda, ser referendado pelos *interactantes* dos outros desdobramentos com os quais mantêm as relações *ecológicas* delineadas no Diagrama 5: gestão escolar (G2) e familiares dos alunos (F2). Em relação à primeira dimensão – intersecção entre EP2 e G2 –, MPB.2 ressalta o ‘apoio’ que recebe por parte da instituição escolar, no âmbito da gestão, em relação a sua prática pedagógica – em (95) a seguir –, a dimensão da *(re)afirmação* ganha lentes de “sobrenatural”, o que nos remete à compreensão de que o ‘natural’ tende a ser a *(in)quietude*:

- (95) *Nós temos uma participação muito efetiva (...) do CORPO PEDAGÓGICO, nós temos as orientadoras, as supervisoras... E isso, eu sempre até elogio ELAS mesmo (...). Eu acho que a gente tem um apoio MUITO legal, acho que até é sobrenatural pelo que elas têm que fazer, têm mu::ito trabalho, (...). Então nunca deixamos de ser atendidos, nem os alunos, né, a gente pede socorro e “olha, esse aluno tem problema”, o aluno já é encaminhado... Pelo menos é isso que nós temos visto. Não fizeram mais porque é impossível pelo tempo, a demanda é grande de trabalhadores que FALTAM aqui na escola, né... (MPB.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Importa, também aqui, problematizarmos o apoio de que trata *MPB.2* no excerto (95) em relação a constituir efetivamente *assinatura* do *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), ou tratar-se de ações de caráter protocolar, dentro do “escafandro” (PONZIO, 2013a; 2014) desses papéis profissionais – nesse caso, teríamos novamente *adaptação*. Tal respaldo por parte da gestão escolar em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no âmbito da *aula de Português* retroalimenta essas ações – relação entre EP2 e G2 no Diagrama 5.

Outro ponto a ressaltar acerca das relações *ecológicas* entre essas dimensões em questão – de que se ocupa o *ato de dizer* – seria a reiteração de interrupções externas nas aulas de que participamos – rupturas no tratamento de um determinado *objeto cultural* –, questão que já foi foco de nossa atenção em Irigoite (2011), sinalizando para quadro habitual no cotidiano escolar – nas configurações *cronotópicas* daquela pesquisa no lócus da Escola 1. Interrupções de naturezas diversas – a exemplo de recados da gestão e/ou coordenação pedagógica, entrega de material de outra disciplina, convocação de determinados alunos por razões externas à aula, e até contato de alunos de outras turmas – foram observadas nas duas classes campo de estudo, mas com uma diferença bastante significativa na reincidência dessas interrupções: contabilizamos apenas cinco interferências externas nas 104 aulas de que participamos na Escola 2; e 26 nas 48 aulas da Escola 1. Assim, na *cultura* escolar da Escola 2, não tomamos tais interrupções como habituais ali, já que se mostravam rarefeitas e passíveis de impedimento:

- (96) *Após bater o sinal, os alunos continuam a segunda aula de Português assistindo a um vídeo sobre trabalho infantil, no laboratório de informática. A turma permanece em silêncio e indica atenção endereçada ao vídeo. Um homem entra na sala e pede apenas para testar uma lâmpada, para ver se está queimada, mas a funcionária do laboratório não permite e pede que ele retorne em outro momento em que não esteja havendo aula neste espaço. (Nota n. 317, Diário de campo, ALP50, Escola 2, 2014).*

Tomamos o excerto (96) como indício da valoração que parece haver na Escola 2 acerca das aulas, ao menos daquelas em que nos foi dado vivenciar ali. Entendemos determinados comportamentos em relação ao tempo da aula – o que transcende o tempo em si mesmo, para estender-se ao envolvimento de todos em torno de um *objeto cultural* específico – como sinalizações das valorações construídas na

historicidade dessa *esfera* em questão, tomando os conceitos de *capital axiológico* (proposição nossa com base em LAHIRE, 2008 [1995]) e de *horizonte apreciativo* (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]): aqui nos parece que os *interactantes* em questão valoram favoravelmente tal tempo de aula, não permitindo interferências externas ao *objeto cultural* em estudo que não sejam urgentes. Parece-nos um indício de respeito à organização global da aula e ao tempo escolar, tomado como “[...] um espaço de tempo útil, delimitado pela consecução de um objetivo [...] de uma determinada porção de conhecimento.” (BATISTA, 1997, p. 78).

Entendemos, ainda, que a *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) projetada na Escola 2 por meio dos *objetos culturais* ali valorados também é reiterada/retroalimentada pela *esfera familiar* nas relações que estabelece com a instituição – intersecção com o conjunto F2 do Diagrama 5. Nosso olhar interpretativista aponta para um ‘presente’ desses *sujeitos* que converge com essa *memória de futuro*, pois a configuração das *práticas de letramento* (STREET, 1988) – foco de análise em seção secundária seguinte –, das representações e valorações acerca do estudo e da escola, por parte desses familiares, responde favoravelmente a esse trabalho pedagógico – conforme o *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) que mencionamos na seção secundária 3.1 anterior. Em outras palavras, a *memória de futuro* projetada na Escola 2 na materialização dos *objetos culturais* que ocupam o *ato de dizer* é reiterada/retroalimentada pela *esfera familiar*, pois as representações e valorações (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]; VOLOCHINOV, 2013c [1930]) sobre a escola materializam-se nas ações enumeradas anteriormente, a exemplo de investimentos financeiros com transporte escolar e empenho para conseguir uma vaga em uma instituição que conta com credibilidade em seu entorno.

Abriremos mais as discussões acerca da *esfera familiar* na próxima seção secundária 3.3 neste capítulo de análise – último dos três grandes movimentos de análise. Por ora, interessa-nos reiterar nossa interpretação acerca de uma justificação, com base na EP2, sobre os *objetos culturais* que ocupam o *ato de dizer* nos *eventos de letramento* a partir de uma *memória de futuro* que parece ser endossada pelos pais que querem que os filhos façam concursos / prossigam nos estudos – o que inferimos a partir dos ‘esforços’ empreendidos na busca de vagas nesta instituição. Quaisquer que sejam os motivos subjacentes a esses incentivos dos familiares – mesmo que seja para atender ao *mito do alfabetismo* de que trata Graff (1994) –, ao reverberar, retroalimenta essa *cultura* escolar, responde reiterativamente a ela, numa postura de (*re*)afirmação – mesmo que seja com vistas à *adaptação social*, por isso a presença do prefixo ‘re-

' – que perpassa, em relações *ecológicas*, todas as dimensões de nossa análise. Entendemos, portanto, que o lócus de EP2 lança propostas de *encontros* – materializadas nos *objetos culturais* selecionados – que seriam referendadas pelos *interactantes* nas dimensões G2 e F2 do Diagrama 5.

Já na Escola 1, a seleção de tais *objetos culturais* – exemplificadas no Quadro 2 – não é visibilizada, os alunos parecem desconhecer a justificativa do que é ali *objetivado*, não sabem por que esse *objeto* foi foco de seleção docente e parecem não endossar essa mesma seleção – em nosso tempo de imersão não nos foi dado participar de interações cujo mote fosse a explicitação das razões referentes às escolhas dos *objetos culturais* constitutivos dos *atos de dizer*. Participamos de apenas uma aula em que a professora RNC.1 aponta uma justificativa para o que estava sendo trabalhado no dia – *Orações Coordenadas*:

- (97) *A professora RNC.1 começa a aula informando que irá revisar um conteúdo trabalhado no início do semestre anterior, orações coordenadas. Pergunta aos alunos se lembram do que se trata, e ninguém responde. Então, a docente começa a escrever no quadro um exemplo de oração composta, explicando a diferença entre período simples e composto. A partir da frase escrita no quadro, RNC.1 pede aos alunos para apontarem algumas classes de palavras presentes ali – conjunção e verbo –, ao que ninguém responde, ou, se o faz, aponta a palavra errada. Durante a explicação da professora no quadro, muitos estudantes riem alto e conversam sobre assuntos paralelos à aula, outros 'passam a limpo' a produção textual – atividade da aula anterior – para entregar. A docente defende que é preciso conhecer e aprender gramática para “entender melhor” quando for ler ou escrever um texto. (Notas n. 72-74, Diário de Campo, ALP05, Escola 1, 2014, ênfase em negrito nossa).*

O evento de *letramento* descrito na vinheta em (97) nos remete a uma configuração de *práticas de letramento* a partir da qual não se projeta uma *memória de futuro* tal qual é projetada na Escola 2. O foco, aqui, parece ficar limitado à cultura escolar em questão, nos limites de tal *esfera*, não havendo transição para outras *esferas de atividade humana*, conforme entendemos haver na Escola 2, ainda que lá os propósitos dessa projeção, como mencionamos anteriormente, nos pareçam de efetiva servilidade ao já posto, a despeito da forma íntegra, em se tratando da

ética profissional de gestores e professores, como inferimos tais propósitos serem ali encaminhados. Nesta *cultura* escolar, entendemos que as *aulas* em questão se dão a serviço também do “escafandro” (PONZIO, 2013a; 2014), mas não de um ‘novo’, e sim do mesmo “escafandro”. Assim, os objetivos estão constrictos à determinada *ecologia*, insularizando-se nela: aprende-se para “ler e escrever melhor”, passar na prova e se formar na Educação Básica, questões amplamente questionadas na literatura nacional sobre educação ao longo de toda a segunda metade do século XX e que nos entendemos dispensados de retomar aqui.

O foco que nos parece relevante discutir quanto a isso é nossa compreensão de que se trata, em última instância, da ‘desistência’ mencionada em seção anterior como exacerbação da *cultura da (in)quietude*. Tal ‘desistência’ implicaria ausência de um olhar exotópico (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) sobre o que é objeto de ensino: não haveria, nesta *ecologia*, uma ‘ocupação’ com essa reflexão anterior, uma disposição para o estranhamento; logo, o *ato de dizer* e as estratégias por meio das quais ele é levado a termo limitar-se-iam à reiteração, em si mesma, de *fazeres prototípicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) dados na tradição escolar, o que se daria no âmbito da *imitação* – do que se fez sempre –, sem *apropriação* de fato (no sentido de que trata SMOLKA, 2000) –; como mera *ação*, e não *atividade* (com base em LEONTIEV, 1978) implicada na estruturação da consciência – na transformação para o processo de *humanização* (DUARTE; MARTINS, 2013); enfim, trata-se, novamente, da não *assinatura* do *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Não atentar para um olhar exotópico desse teor elide qualquer busca de sentidos, tanto para a própria docente, quanto para os alunos – não haveria, assim, o que explicitar, pois não há uma ‘ocupação’ em saber por que se faz desse modo, por que são escolhidos esses *objetos culturais* a serem apropriados pelos alunos e inquietações afins. Foi o que depreendemos da entrevista realizada com RNC.1. Ao ser questionada sobre quais teorias/autores/obras servem de diretrizes para as ações pedagógicas, referentes ao trabalho com *leitura e produção de textos*, a docente apresenta dificuldades para apontar aporte teórico e epistemológico que embase seu trabalho em sala de aula:

- (98) ((Ao ser questionada sobre teorias que embasam seu trabalho com leitura de textos)) *Deixa eu lembrar tudo que a gente leu... Ai, agora não vou saber te dizer. (+++) É, Paulo Freire, de repente, mas, é::: Eu leio/ eu gosto, eu fico mais focada na área da LITERATURA, brasileira,*

literatura, né... Assim, não sei. Não posso te dizer um nome específico. (RNC.1, entrevista 2013-3014, ênfase em negrito nossa).

- (99) ((Ao ser questionada sobre teorias que embasam seu trabalho com produção de textos)) (+++) *Ai, não lembro assim pra te falar. Eu leio assim, já ouvi falar em Contardo Calligaris? É::: o Marcos Bagno... É:::, na literatura, Antônio Cândido... É::: Alfredo Bossi... São coisas assim que eu leio, que a gente trabalhou na universidade, e eu tenho os livros que eu... O problema é.../ O Paulo Freire também, que trabalha bastante a leitura, que fala bastante sobre o ato de ler... O negócio é que::: o ideal seria a gente ter um tempo pra sentar e REVER muitas coisas pra planejar em cima daquilo ali. Então, assim, eu tenho teorias, mas eu não sei se eu tô usando a teoria tal...* (RNC.1, entrevista 2013-3014, ênfase em negrito nossa).

Inferimos nos excertos (98) e (99) a visível dificuldade que RNC.1 apresenta para definir um aporte teórico que embase sua prática pedagógica. Ocorre-lhe listar teóricos literários, o que condiz com sua especialização acadêmica a qual apontamos no capítulo sobre procedimentos metodológicos de pesquisa – cursou Mestrado em Literatura. Após pensar muito, cita nomes como Contardo Calligaris, Antônio Cândido e Alfredo Bossi. Também menciona nomes que já parecem parte do senso comum na *esfera acadêmica*, sobretudo, na área da Educação – a exemplo de Marcos Bagno e Paulo Freire. A dificuldade em citar esses nomes – menção que, em nosso entendimento, dá-se de forma aleatória – e a ciência de que tais teorias não chegam a influenciar significativamente sua prática pedagógica – “eu tenho teorias, mas eu não sei se tô usando a teoria tal” – indiciam, novamente, para a não *assinatura* do ato, o não *reconhecimento* de tais teorias – *istina* sem *pravda* – (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), bem como a não *apropriação* efetiva desse conhecimento, na concepção com que vimos tratando *apropriação* nesta tese. O tempo despendido para mencionar referenciais teóricos pareceu acompanhado de ‘surpresa’ diante do questionamento em que RNC.1 se via convidada a pensar, sinalizando para a ausência de reflexões acerca do trabalho empreendido e dos conteúdos selecionados, tal qual mencionamos anteriormente. Em convergência com essa interpretação, meses após a entrevista realizada, na ocasião em que iniciamos as visitas às famílias dos alunos, RNC.1 comentou, informalmente, como

tal questionamento a fizera refletir acerca de sua prática pedagógica e de sua formação acadêmica:

- (100) *Quando retornei à Escola 1 para recuperar o contato de alguns alunos, cujas famílias foram selecionadas para visitação   residência, encontrei RNC.1 na sala dos professores, na hora do intervalo das aulas. Ela comentou que, na ocasião da entrevista, ficou bastante surpresa por não conseguir apontar nenhum(a) autor/teoria que embasasse a sua prática pedagógica. A professora afirmou ter ficado um bom tempo depois pensando em sua formação acadêmica, lembrando as teorias aprendidas, concluindo como exerce seu trabalho docente apenas pela “experiência”, sem “auxílio” efetivo dessa formação.* (Nota n. 306, Diário de campo, Escola 1, 2014).

Inferimos, ainda, a possibilidade de que, em algum momento, em outras configurações *cronotópicas*, tenha havido na Escola 1 o cuidado em rela o a essa *memória de futuro* que parece haver na Escola 2. Mesmo que ela houvesse, porém, nossa interpretação é que, nas configurações atuais, ela não seria corroborada, cairia em um possível novo ‘vazio’. Arriscamos inferir que alguns educadores podem ter tentando, em algum momento, uma projeção de *memória de futuro* de outra natureza, mas possivelmente a exacerbação, na mencionada ‘desistência’, tenha se dado porque, para que a projeção da *memória de futuro* seja reiterada, ganhe espaço ali, implica que ela transcenda a condição de projeção unidirecional do professor. É preciso que reverbere, nos outros desdobramentos da *ecologia*, representados pela gestão escolar e pelas famílias dos alunos. É nesse contexto que depreendemos a exacerbação na ‘desistência’ – antes, talvez houvesse algum tipo de ‘insistência’. O excerto (78) da seção anterior sugere essa interpretação; nele a professora RNC.1 desabafa: *Eu já fiquei muito angustiada, eu já sofri MUITO, já quis mudar o mundo. E::: cheguei a uma conclusão de que eu não consigo.* (RNC.1, entrevista 2013-3014, ênfase em negrito nossa). Assim, a profissional tem ciência das limitações de seu trabalho, dessa ‘desistência’ que depreendemos em tal *cultura* escolar, fruto do ‘cansaço’ resultando das experiências passadas que projetaram uma *memória de futuro* sem que efetivamente essa projeção ecoasse –; experiências dentro dessa *ecologia* em questão, pois ‘fora’ dela o trabalho pedagógico é outro:

- (101) ((Ao ser questionada sobre sua atuação como professora de Português na Escola 1)) *Eu procuro dar o melhor de mim. Eu gosto de ler, procuro incentivar meus alunos. Mas eu acho que eu/ fica muito a desejar. Mas não é por falta de vontade. É porque vai além do meu limite, do que eu possa fazer. Porque assim, se eu tivesse menos aulas, eu chegaria menos cansada, talvez eu tivesse mais pique, mais resistência pra insistir em alguns pontos, com os alunos. Muitas vezes eu... É sinceridade, né? **MUITAS vezes eu acabo desistindo de fazer alguma coisa porque eles ME VENCEM NO CANSAÇO. É MUITO estressante. /.../. Eu não faço o mesmo trabalho aqui na escola particular. Lá o meu trabalho é MUITO rendável, muito mais rendável que aqui.** (RNC.1, entrevista 2013-3014, ênfase em negrito nossa).*

Em (101), entendemos estar materialização de nossas inferências na fala de RNC.1: ciente das “limitações” de seu trabalho pedagógico, ela não “consegue” ir além, transpor as barreiras da *ecologia* na qual se encontra. O “cansaço” a faz ‘desistir’ – porque, antes, houve ‘insistência’ –, porque a *resposta* do *outro* não é a *resposta* por ela esperada, suas ações pedagógicas não reverberam nos outros desdobramentos *ecológicos*; seu trabalho “não rende” – que também nos levaria à lógica de mercado, a ‘renda’, como em Ponzio (2014). Diferentemente da escola particular em que atua, uma outra *ecologia* desenhada que, provavelmente, responda favoravelmente a essas ações. A estratégia dessa profissional, nesta *ecologia* que se desenha, parece-nos serem aquelas que mencionamos anteriormente: reiterar os *fazeres prototípicos* dados na tradição escolar (HALTÉ, 2008 [1998]), permanecendo no escopo da sequência das propostas do livro didático. Nesse sentido, interpretamos, ainda, as especificidades do *ato de dizer* da Escola 1 como indiciadoras da ‘desistência’, o que será foco de análise à frente. Por ora, vale mencionarmos que, na maior parte das aulas que vivenciamos ali, RNC.1 lançou mão desse *artefato* (com base em HAMILTON, 2000) – o livro didático – típico da *esfera escolar*, como estratégia para contornar a ‘falta de tempo’ no preparo de aulas, tanto quanto a falta de propósitos efetivos ao copiar elementos do livro no quadro.

A princípio, supusemos que o ‘copiar do quadro’ pudesse representar estratégia coercitiva comportamental – copiando, os alunos se calariam –; nossa imersão nos dados gerados, porém, nos fez rever essa interpretação, já que aqueles que copiavam eram os *interactantes* do *evento de letramento* – como discutiremos na seção 3.2.2 à frente –, o que

invalidaria a estratégia como coercitiva dos não *interactantes*, aqueles alunos alheios ao *evento* em curso. Ao fim e ao cabo, compreendemo-la como indiciadora da ‘desistência’: o tempo de aula tem de ser vivido e, como não há possibilidades de interação efetiva de todos em torno de *objeto cultural* a ser *apropriado*, ocupe-se, então, o tempo da aula com a mecanicidade da cópia até que ele tenha se exaurido, e todos possam sair daquele desconfortável “escafandro”. Eis a justificativa de *RNC.1* em relação ao uso significativo do livro didático:

- (102) ((Ao ser questionada sobre o tempo de preparo para as aulas)) *Neste ano não* ((tem tempo)). *Neste ano eu tava com 53 aulas mais as aulas janelas⁹⁶ que a gente tem aqui, e que não dá pra preparar. /.../. Não, não tenho muito assim* ((tempo de preparo para as aulas)), *então o que conta é minha experiência, o livro didático que eu uso e que... ajuda bastante, apesar de que muitos alunos não gostam de usar, eles não têm essa cultura, esse hábito de usar o livro didático. Algumas turmas reclamam. Não que eu não trabalhe outras coisas, eu trago livro de poesia, eu trago algumas outras coisas assim, mas não nada daquele planejamento assim como eu gostaria de fazer.* (*RNC.1*, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

No excerto (102), *RNC.1* justifica o uso frequente do livro didático pela falta de tempo no preparo as aulas, outro indício das condições com que essa profissional conta no ‘escopo amplo’ – novamente, a não *assinatura* do ato (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Vimos em seção anterior como questões dessa ordem – da *ecologia maior*, E0 do Diagrama 5 – acabam limitando o trabalho pedagógico nesta *cultura* escolar, afetando também os *eventos de letramento* dentro de sala de aula, nosso foco de análise nesta seção ternária. Assim, a estratégia de *RNC.1*, que mantém uma intensa carga horária de trabalho, afirma não ter tempo de preparar suas aulas, e ainda se depara diariamente com o desinteresse dos estudantes – conforme aparece na vinheta (97) e nas descritas à frente –, é centralizar o *ato de dizer* na sequência linear do livro didático, cujas propostas, no caso em estudo⁹⁷, reiteram a chamada *escola tradicional* de

⁹⁶ Considera-se *janela* a aula vaga existente no horário do professor entre duas outras aulas ministradas no mesmo turno. O pagamento da janela é obrigatório, devendo o professor permanecer à disposição da mantenedora neste período, ressalvada a aceitação pelo professor, através de acordo formalizado entre as partes antes do início das aulas, quando as janelas não serão pagas. Disponível em: < <http://www.sinprosp.org.br/>>. Acesso em 03 jun. 2015.

⁹⁷ Trazemos a referência completa do livro didático utilizado por *RNC.1* na nota de rodapé n. 66, no segundo capítulo desta tese.

que trata Saviani (2012 [1983]). Secundariza-se, assim, o protagonismo no *evento de letramento*, limitando-se RNC.1 à condição de “executora” de projetos didáticos (com base em GERALDI, 2010a), quando da linearização do livro didático – a *assinatura no ato de dizer* de RNC.1 seria sentir-se contingenciada a abrir mão desse protagonismo.

Não é nosso intuito resgatar conhecidas discussões acerca do livro didático, originárias, sobretudo, dos estudos linguísticos da década de 1980, referendados como *nova crítica* (com base em BRITTO, 1997). Problematizamos, porém, o uso desse *artefato*, colocando em xeque, sob vários aspectos, a *aula de Português* como *encontro*. O trabalho com textos selecionados aprioristicamente e de maneira homogênea por seriação escolar toma os *sujeitos* como *intercambiáveis*, inseridos em macrocategorias sociológicas (com base em PONZIO, 2013; 2014), propondo uma abordagem dos textos nos *gêneros do discurso* circunscrita à *esfera escolar*. Trata-se de *eventos de letramento*, parte das *práticas sociais de referência* (HALTÉ, 2008 [1998]) da ambientação escolar, que secundarizam especificidades da historicidade dos *sujeitos*, tratando o texto como asséptico em relação aos propósitos interacionais e demais questões que caracterizam o *gênero do discurso*, ao trazê-lo deslocado da *esfera da atividade humana*. Importa, ainda, atenção à dimensão política de tais escolhas, tal qual adverte Britto (1997, p. 253):

Os livros didáticos funcionariam, então, como antenas da sociedade, incorporando para si a tarefa de estabelecer uma ponte entre as instâncias produtoras do conhecimento e o processo pedagógico, sistematizando e didatizando os saberes que a cada momento histórico se definem como necessários. Numa perspectiva ingênua, seus conteúdos manifestariam uma espécie de consenso social daquilo que todo cidadão deve saber. No entanto, como o programa e a organização escolar são objetivamente fruto das disputas e compromissos sociais, os livros didáticos tendem a trazer apenas a versão autorizada, que corresponde à visão de mundo das forças político-sociais dominantes.

Sem nos prolongarmos nessa discussão⁹⁸, interessa-nos, ainda, olhar para como os alunos respondem dialogicamente ao uso do livro didático no que se refere aos *objetos culturais* ali selecionados por outrem que não o próprio professor da classe. Com as vinhetas de aulas trazidas nesta seção, podemos apontar outra interpretação acerca das relações entre os desdobramentos do Diagrama 5 – a reverberação dessas ações pedagógicas nos outros desdobramentos, a partir da *resposta* dos *interactantes*. Nesse contexto, inferimos que os *objetos culturais* de que se ocupa o *ato de dizer* nas *aulas de Português* que nos foi dado vivenciar – apresentadas no Quadro 2 – não reverberam nos outros desdobramentos do Diagrama 5. Com relação às ações da gestão escolar, por exemplo – intersecção entre G1 e EP1 –, parece colocar-se a já mencionada ‘desistência’, instaurando, nessa *ecologia*, uma situação em que ‘não há mais o que fazer’. Nessa relação, reiteramos as constrictões do ‘amplo escopo’ que incidem em tal *cultura* escolar, limitando as ações pedagógicas neste espaço, incluindo nosso objeto de estudo, as *aulas de Português*. Aqui, teríamos as limitações apontadas anteriormente, bem como as condições de trabalho da professora RNC.1, como a inexistência de tempo para preparo nas aulas, mencionada no excerto (102), justificada pelas condições salariais: (103) *Acabo trabalhando muito em função do salário que é baixo. Eu tenho que aumentar a carga horária pra ter uma vida razoável. Ao mesmo tempo, minha qualidade de vida também não é boa.* (RNC.1, entrevista 2014).

Ainda em se tratando dos *objetos culturais* de que se ocupa o *ato de dizer* e do tempo a eles destinado, ressaltando a quantidade exorbitante de interferências externas nas *aulas de Português* em que imergimos, mencionadas anteriormente – contabilizamos 26 interrupções nas 48 aulas de que participamos. Interpretamos como rotineiros na Escola 1 tais comportamentos dos *interactantes* – tanto os alunos e a professora que permitem as interrupções que tangenciam, apagam ou se sobrepõem aos *objetos culturais* que estão sendo foco do *ato de dizer*, quanto os gestores que a levam a termo –, novamente, a partir dos conceitos de *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) e de *horizonte apreciativo* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]) que esses *sujeitos* parecem ter em relação às *aulas de Português* em questão. Inferimos, assim, haver ali uma espécie de valoração acerca do que está em discussão no *ato de dizer* na ocasião dessas interrupções externas: em tese, mais importantes

⁹⁸ Embora cientes da complexidade que tendem a assumir discussões sobre o papel do livro didático na escola brasileira, entendemos não ser essa a questão foco de nossa análise; em nosso grupo de pesquisa, ocupam-se dela Tomazoni (2014) e Catoia Dias (2014).

que o *objeto cultural* em estudo na sala de aula, por isso pode-se interromper, não sendo possível ‘esperar’ – caráter de urgência que lhes é conferido. Por outro lado, há uma aceitação por parte dos *sujeitos* presentes em sala de aula, numa estratégia de ‘fuga’ das *aulas que não acontecem* como *encontro*, conforme aponta Diogo.1: (104) *Eu gosto quando as aulas são interrompidas porque às vezes eu tô muito de saco cheio da aula, entendeu, aí descontraí um pouco.* (Diogo.1, entrevista 2014). Já outros alunos entrevistados confirmam os ‘prejuízos’ causados pelo excesso de interrupções externas ao desenvolvimento da *aula*:

(105) *Eu acho meio errado, porque querendo ou não a gente desfoca do que ela tá falando, entendeu, do que os professores tão falando. A gente desfoca um pouco, daí, quando eles vão continuar a gente já não sabe mais o que eles tava falando, não consegue mais entender.* (Bruna.1, entrevista 2014).

(106) *A gente perde bastante aula por causa disso. Tem gente que gosta, né ((risos)). Ah, eu gosto, mas é ruim, né, interromper a aula... Tipo, que nem aquele dia que a diretora foi lá na sala, a gente perdeu uma prova por causa que ela ficou falando e não parou mais. Esse tipo de coisa.* (Letícia.1, entrevista 2014).

(107) *Eu acho que é falta de educação com os professores. Às vezes a gente tá quieto, prestando atenção, aí às vezes eles entram e daí começa todo mundo a fazer bagunça e o professor não consegue retomar a aula, então eu acho isso falta de educação com os professores.* (Renata.1, entrevista 2014).

Reiteramos que tal comportamento rotineiro de interromper uma aula para avisos de natureza diversa – outros *objetos culturais* se colocam em proeminência nem sempre para fins de *aprendizagem*–, neste espaço escolar em questão, já havia sido alvo de análise em Irigoite (2011). Em tal estudo, problematizamos implicações dessas interrupções no andamento da aula, ao diminuir significativamente o tempo para interação acerca dos *objetos culturais* foco do *ato de dizer* ali: ao descontarmos os atrasos de início das aulas – tempo despendido na organização necessária com a entrada da professora em sala e a organização do material referente à disciplina em que estava se iniciando a aula – e o tempo despendido com cada interrupção externa, chegamos a quase um terço da aula

destinado a tais intervenções (IRIGOITE, 2011). Para Matencio (2001, p. 103), trata-se de um exemplo de “[...] como as regras institucionais podem interferir no desenvolvimento da aula, sobrepondo a intenção de manter uma certa ordem institucional à intenção que seria central em uma aula, a do ensino/aprendizagem.”. Em nosso entendimento, indícios da valoração endereçada às *aulas de Português* por parte dos *interactantes* inseridos nessa *cultura* escolar específica.

Referentemente às famílias – relações entre as dimensões EP1 e F1 do Diagrama 5 –, entendemos não haver também nelas reverberação dos *objetos culturais* ali focalizados. Trabalhar com determinados itens gramaticais, implementar mais efetivamente processos de compreensão leitora e de produção textual têm profundas relações com todo o desenho *ecológico* do Diagrama 5, pois se trata de questões implicadas nas percepções gerais sobre o que a escola faz *com o e para o sujeito* – neste caso, se lhe faculta condições para qualificar-se como leitor e produtor de texto, e se ensina a ele a *gramática normativa*. A projeção da *memória de futuro* de que “se vocês aprenderem determinado conteúdo, vão passar em qualquer concurso”, em nosso entendimento, é referendada na Escola 2, mas não na Escola 1. O movimento, aqui, coloca-se na ‘saída’, mas não volta, ‘cai no vazio’ – não é reverberado/ retroalimentado/(re)afirmado, considerando que os familiares nessa *cultura* escolar apresentam outras *práticas de letramento*, distintas daquelas valoradas pela escola – o que será discutido na última seção, 3.3, desta análise.

Por ora, interessa-nos compreender as relações *ecológicas* entre essas dimensões todas, e a reverberação – ou não – de tais *objetos culturais* em estudo, o **como** os *sujeitos* respondem a eles. Assim, entendemos que, na Escola 1, além de não haver projeção dessa *memória de futuro*, mesmo que fosse projetada, possivelmente ela não reverberasse, porque ali não parece haver ambientação para endosso da validade daquela *memória* que é projetada na Escola 2. A *ecologia* de novo se desenha, uma vez que não há insularizações das dimensões delineadas no Diagrama 5: a *cultura da (in)quietude* só se instala em G1 e EP1 – no âmbito da *esfera escolar* – porque também está na F1 – no âmbito da *esfera familiar*–; se não estivesse em F1, os *interactantes* dessa dimensão poderiam pôr em xeque a instalação de tal *cultura* em G1 e EP1. As ações de gestão e pedagógicas da Escola 1, por sua vez, mesmo que tenham como propósito ‘insistir’, ‘desistem’, porque a estrutura que se coloca ali é tripartite – a instituição *versus* a aula *versus* a família.

Com isso, ressaltamos, ao final desta primeira seção – 3.2.1 – da análise acerca dos *eventos* e das *práticas de letramento* em ambas as turmas campo de estudo, o nosso entendimento em relação ao

acontecimento da aula-encontro: não se trata de uma relação unidirecional, porque é *encontro*. Assim, para que tais *eventos* e *práticas* resultem no *ensino* e na *aprendizagem* – no sentido vigotskiano com que tomamos as relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* – dos *objetos culturais* aqui mencionados – ou em outros enfoques que convergissem mais efetivamente com bases da literatura atual na área –, é preciso que elas sejam endossadas/reverberadas/retroalimentadas pelos outros desdobramentos da *ecologia*, nos *encontros* que deveriam constituir uma *aula*. As implicações desse desenho *ecológico* nos processos de *ensino* e *aprendizagem* – a partir do modo como os participantes de pesquisa se colocam ou não como *interactantes* dos *eventos* e das *práticas de letramento* – serão alvo de discussão a seguir.

3.2.2 Processos de ensino e aprendizagem dos objetos culturais tematizados nas aulas de Português: os interactantes dos eventos e suas práticas de letramento

Tendo, nas subseções anteriores, discutido a configuração de escolhas programáticas em cada turma campo de pesquisa – *objetos culturais* dos *atos de dizer* –, tanto quanto tendo registrado como esses *objetos* são ou não apresentados/justificados para os alunos, nosso olhar interpretativista volta-se, agora para os *interactantes* dos *eventos* considerando suas *práticas de letramento* – ‘quem diz’ esses *atos* e ‘para quem’ –; em outras palavras, discutir como se dá o *ensino* e a *aprendizagem* – quando esses processos parecem se estabelecer – desses *objetos*, com foco no modo como esses *interactantes* se movem e as implicações disso no *ato de dizer*. O intuito, portanto, é trabalhar com o *encontro* que, em tese, deveria constituir as *aulas de português*, a partir do Diagrama 4 – diretrizes de análise –, na relação entre *práticas* e *eventos de letramento*, questionando se os participantes de pesquisa são efetivamente *interactantes* do *evento* em curso. Assim, o objetivo primordial desta subseção é depreender se há ou não *evento de letramento* e o *encontro* que o constitui no âmbito das turmas campo de pesquisa – condições para que ocorram os processos de *ensino* e *aprendizagem* dos *objetos culturais* anteriormente apontados.

3.2.2.1 *Os sujeitos na cultura da (in)quietude: não interactantes dos eventos de letramento*

Em relação à Escola 1, selecionamos uma primeira vinheta que, a nosso ver, representaria as *aulas de Português* de que participamos na turma 83. As caracterizações do *evento de letramento* descrito neste excerto reiteraram-se frequentemente nessas *aulas*, e constituiriam a materialização da *cultura* escolar em questão, agora no âmbito da turma campo de pesquisa. Trata-se de uma longa nota de campo, mantida na íntegra em nome de conter em si mesma uma complexa gama de inter-relações que reputamos constituir a *ecologia* em estudo ali. Segue a nota:

- (108) *RNC.1 pede para os alunos abrirem o livro didático, no qual irão trabalhar com o gênero conto. /.../. A professora recolhe o celular de Diogo.1, que estava escutando música com fone de ouvido. (...) Os alunos ao fundo da sala começam a gritar com a professora, apontando para outra aluna que também estava com celular na mão, afirmando que a professora não a pune. A aluna em questão estava conversando e nem percebe que estão falando dela. **RNC.1 levanta a voz para pedir silêncio e inicia a leitura em voz alta sobre definição do gênero conto.** No decorrer da leitura, às vezes **levanta o tom de voz para esperar silêncio por parte dos alunos**, que continuam conversando sobre assuntos dissociados da aula. Os alunos do fundo continuam reclamando sobre o fato de a professora não ter tirado o celular da aluna. **RNC.1 começa a ler o primeiro conto, parando, frequentemente, para ver quem está conversando.** Até que expulsa um aluno que estava falando muito alto e o acompanha até a coordenação. A turma volta a conversar. Ao retornar à sala, **RNC.1 reclama sobre vários alunos, citando nomes – pede para pararem de conversar, sentarem direito, chama Diogo.1 para sentar à frente da sala. Ameaça avisar aos pais dos alunos que não estão fazendo atividade, desabafa estar cansada pela falta de atenção deles, por ninguém trazer o livro. Ameaça, ainda escrever o conto inteiro no quadro para copiarem. Pergunta a alguns alunos sentados à frente da sala quem trouxe o livro, e por que não trazem. A maioria não trouxe, e alguns afirmam que o perderam, não sabem onde está. RNC.1 reinicia a leitura do conto em voz alta. No decorrer da leitura, observo quatro alunos deitados sobre a carteira, um visivelmente***

dormindo; alunos do fundo conversam sobre assuntos variados; Letícia.1 escuta música com fones no ouvido. Ao terminar o primeiro parágrafo, a docente interrompe a leitura e pergunta aos alunos o que estão entendendo. Apenas um estudante da frente responde. Ela prossegue na leitura em voz alta, parando frequentemente para observar quem está conversando. Ao finalizar a leitura, RNC.1 começa a fazer perguntas de recuperação explícita de informação, ao que ninguém responde. Apenas Diogo.1 comenta que não entendeu nada do texto. Ao questionar à turma, ninguém confirma ter entendido. A docente, então, empreende uma discussão acerca do tema tratado no texto lido, mas apenas com os alunos sentados à frente da sala – os alunos do fundo continuam com conversas paralelas, aparentemente alheios às discussões de RNC.1. Vejo uns cinco alunos dormindo sobre a carteira. As conversas paralelas vão ficando cada vez mais constantes, até que RNC.1 grita para pedir silêncio e inicia a leitura de um novo conto, com muita dificuldade por conta do barulho. Novamente a docente vai levando o tom de voz e interrompe a leitura frequentemente para esperar silêncio. Até que desiste da leitura e começa a copiar todo o conto no quadro, sob protestos discentes. Ela pede para copiarem os minicontos no caderno. Enquanto escreve no quadro, a conversa entre os alunos só aumenta, alguns começam a gritar, uma aluna da frente se recusa a copiar o texto. RNC.1 nem olha mais para a turma e segue na escrita no quadro. (...). Ao final da aula, a professora escreve no quadro uma solicitação de produção textual: “escrever um miniconto com o assunto que preferir”. (Notas n. 235-245, Diário de Campo, ALP22, Escola 1, 2014).

Essa longa vinheta em (108) caracteriza, em grande medida, a *ecologia* desse espaço campo de estudos no qual imergimos. Considerando o modo como propomos conceber o *evento de letramento*, primeiramente, para que essa aula constitua um *evento* dessa natureza, é preciso haver os quatro elementos do Diagrama 4: o *ato de dizer*, a *configuração cronotópica*, a *esfera* e os *interactantes*. Assim, temos, na aula apresentada em (108), a professora RNC.1 como uma das *interactantes*, e o *ato de dizer*, no modo como está sendo *dito* – leitura de *contos* no livro didático –, nesta *esfera* e neste *cronotopo* em particular; o *ato* tem como questão a *apropriação* do conteúdo que está sendo tematizado – o *gênero conto*. Com isso, depreendemos, primeiramente, a

reiteração de algumas caracterizações no trabalho empreendido por RNC.1 com os *gêneros do discurso* tomados como objetos de ensino, a exemplo de leitura e produção textual de *gêneros* dissociados do *suporte* e da *esfera de atividade humana* – remissão ao que Halté (2008 [1998]) denomina de *artificialismo constitutivo*, inerente à *esfera escolar* –; e uso de *sequência didática* (com base em SCHNEUWLY; DOLZ, 2004) que incluía, respectivamente, definição do *gênero* a ser trabalhado, leitura de textos nesse *gênero* e produção textual nesse *gênero*. Vemos, aqui, o *gênero* sendo trabalhado na *esfera escolar* sob uma dimensão ontológica (GERALDI 2010a) que não mantém os propósitos interacionais e demais questões que o caracterizam, denegando, sobretudo, a dimensão social.

Para que seja um *evento de letramento*, porém, é condição *sine qua non* que os *sujeitos* assumam a condição de *interactantes*, tal qual defendemos em capítulo teórico. O que temos em (108) é uma pequena parcela da turma assumindo-se como *interactante* do *evento* em questão, enquanto que a grande maioria não o faz. Ambos os grupos *respondem*, no sentido bakhtiniano do termo, à professora, mas a configuração dessa *resposta* coloca a minoria como *interactante do evento*. Em se tratando de especificidades mais pontuais do *cronotopo*, instaurava-se uma divisão espacial visível entre ‘os alunos da frente’ na sala, *interactantes* do *evento* – ainda que em uma flagrante variabilidade no âmbito do engajamento em torno do *ato de dizer* no *gênero* –, e esses ‘alunos do fundo’, não *interactantes*, em posição de *diferença indiferente*, tomados sob o conhecido “escafandro” categorial (com base em PONZIO, 2013; 2014) de ‘a turma do fundo’. Nesse caso, parece-nos que assumi-los no âmbito dessa *diferença indiferente* – *diferem*, sim, dos ‘alunos da frente’, e essa *diferença* é tangenciada – é esperado em se tratando da exacerbação da *cultura da (in)quietude*, a ‘desistência’ de que vimos tratando. Nessa perspectiva, trata-se de *evento* somente para os poucos alunos que ‘assumem’ a posição de *interactantes*; o restante da turma não participa desse *evento* – e o termo *interactante* é colocado em xeque aqui –, não parece, pois, haver *encontro* constituindo a *aula de Português*, haver *ensino* e *aprendizagem* dos *objetos culturais* tematizados no *ato de dizer*.

Ainda em (108), encontramos diversas formas de *resposta* desses alunos, por meio de comportamentos e posturas avaliadas pouco convergentes com a ambientação de sala de aula, tais como: conversar sobre assuntos dissociados do tema focalizado, escutar música no celular, fazer outras atividades não referentes à disciplina em questão, e mesmo dormir na carteira. Questão relevante, aqui, é a interpretação nossa de que a maioria dos não *interactantes* do *evento de letramento* em curso também não se fazem *interactantes* de outros *eventos* paralelos, a exemplo

daqueles que se deixam arrebatado pelo sono; ou se fazem *interactantes* em *eventos* do âmbito dos *letramentos vernaculares*, aqueles em que a escrita não ganha o *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1979]), a exemplo dos alunos que operam com seus celulares para jogos eletrônicos ou músicas do âmbito da descartabilidade comercial, aquelas que tendem a se aprisionar em propósitos consumistas do presente (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Desse modo, parece-nos bastante claro que as aulas com essa configuração não constituirão espaços interacionais para que os *sujeitos* transcendam o cotidiano imediato em diálogo com o que é do plano da história, do *genérico humano* (com base em HELLER, 2014 [1970]), colocando-se, pois, em xeque o papel da escola ali.

Não é nosso intuito avaliar tais comportamentos como *indisciplinados*, pois a questão da *indisciplina* também já foi amplamente discutida em estudos e pesquisas da área. Assim, tomaremos esses comportamentos discentes como materializações da ‘desistência’ à interação – o não estar engajado –, os quais ‘descaracterizam’ os alunos do papel de *interactantes* dos *eventos*, em tese, relevantes na *esfera escolar*. Reiteramos que essa postura também é uma *resposta*, pois não há como fugir dela – *não álibi no ser* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Nessa perspectiva, o *silêncio* é uma *resposta* – até mesmo na ‘opção’ por dormir –, e, aqui, vale trazeremos a distinção feita por Ponzio, Calefato e Petrilli (2007, p. 30) entre *silenciar* e *calar*, com base em Bakhtin:

O silêncio, a ausência de ruído constituem [...] a condição física da enunciação, a condição mínima que a ela se refere na dimensão da sinalidade, ou seja, na do reconhecimento e da identificação, mas não basta, para que a enunciação subsista como signo e tenha sentido.

O calar é ou a situação, a posição de onde começa a enunciação, ou a posição em que ela é recebida. A liberdade de palavra tem como condição a possibilidade de calar, como escolha do falante, e é violação do calar e não simples violação de silêncio; ao mesmo tempo, pressupõe o calar como posição de escuta.

Assim, temos o *silêncio* como ausência de som/sinal – no âmbito da Linguística da Frase/Oração, com caráter imanentista –, enquanto o *calar* implica condição de escuta/ausculta, ‘dar tempo ao *outro* para se enunciar’ – no âmbito da Linguística da Enunciação, com caráter

responsivo. Nessa concepção, é o *calar* que “[...] permite captar a enunciação como evento irrepitível, em seu sentido particular, e responder adequadamente a ela.” (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007, p. 28). Interpretamos a ausência de respostas por parte dos alunos, ante os questionamentos da professora, como esse *silêncio* mencionado pelos autores italianos – também por isso a *quietude* inferida neste espaço. Não se trata de uma ‘posição de ausculta’, mas sim de uma *postura silente* como (re)ação às *palavras* da docente, como forma de resistência aos *encontros* que poderiam se estabelecer em sala de aula.

A concepção de *encontro* que embasa este estudo (com base em PONZIO, 2010b) implica, ainda, a possibilidade de *confronto* dos *sujeitos*, a partir da historicização, do conjunto de valores e de interesses que carregam consigo – valores, reiteramos, construídos à luz de suas *práticas de letramento*. Importa, aqui, considerarmos, ainda, os subentendidos do *ato de dizer* que materializam tais conflitos, tal qual concebe Ponzio (2011, p. 26):

O que na enunciação cotidiana é subentendido não é nada de abstratamente individual e de particular. Ao contrário, são subentendidos vividos, valores, programas de comportamento, conhecimentos, estereótipos, etc. [...] O que é subentendido é “um contexto de vida”, “uma forma de vida” [...], mais ou menos amplo, que compreende, ao menos, o pedaço de mundo que entra no horizonte de interlocutores, as condições reais de vida que geram uma comunhão de avaliações: posição nas relações familiares, trabalho, pertencimento a um grupo social, num determinado tempo (contemporaneidade dos falantes).

Deprendemos esse tipo de *confronto* no excerto (108), entre os alunos e a docente cujo *ato de dizer* ‘ignora’ esse *outro* que se coloca no âmbito da *diferença indiferente*, que está em um “escafandro” distinto, no grupo dos não *interactantes* do *evento* em curso; é *diferente*, mas essa *diferença* deixou de ser – já que possivelmente tenha sido um dia – relevante, ‘desistiu-se’ da busca por romper com esses “escafandros”; estabeleceram-se os *álisis* ali (com base em PONZIO, 2013a; 2014; BAKHTIN, 2010 [1920/24]). E, então, *RNC.1*, sob o *álibi* da docência, vira-se para o quadro e demanda cópia de todos quantos interajam, em um *cronotopo* no qual se colocam em questão exatamente a forma como *tempo* e *espaço* se [dis]associam (com base em BAUMAN, 2001;

GIDDENS, 2002⁹⁹): alunos não *interactantes* do *evento* que compõe a aula estão fisicamente naquele *espaço*, mas ao agenciarem seus dispositivos eletrônicos, que lhe são dados em seu *tempo* histórico, evadem-se daquele espaço no que concerne a sua *atenção seletiva* (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]), conferindo ao *cronotopo* contornos de maior complexidade.

Entendemos implicadas, aqui, formas de ‘desistência’: no caso de *RNC.1*, pela (*in*)*quietude* que vemos nessa *ecologia*; no caso dos alunos, por implicações da *memória de futuro* e dos *horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) desses *sujeitos*, imersos na *cultura* escolar de que estamos tratando. Assim, ‘não vale a pena’ mudar os contornos do *ato de dizer* – por parte da professora – ou assumir-se como *interactante* do *evento* – por parte dos alunos –, tendo presente que a *esfera escolar* não reverbera nas outras dimensões da *ecologia* que se desenha no Diagrama 5. Eis possíveis delineamentos de reações à presença do *outro*, cada um respondendo de seu lugar único e singular – *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) –, imergindo na *cadeia discursivo-ideológica* no que concerne às respectivas concepções acerca da *aula de Português*.

Parece-nos, ainda, que *RNC.1* está ciente acerca de quais alunos assumem a posição de *interactantes* no *evento de letramento* e quais *diferem* desses, distinção visibilizada na já mencionada divisão espacial da sala de aula: ‘alunos da frente’ e ‘alunos do fundão’ – os “escafandros” categoriais que vemos ali (com base em PONZIO, 2013; 2014). Nessa *diferença indiferente*, são ignoradas as *respostas* avaliadas como ‘inaceitáveis’ em sala de aula em se tratando desses estudantes. A ‘desistência’ docente em relação a esses *sujeitos* em particular materializou-se no excerto a seguir, em que *RNC.1* se recusa a deixar um livro didático com um desses alunos:

- (109) *A professora RNC.1 inicia a aula corrigindo as atividades que ficaram como “tarefa” no livro didático, sobre Orações Coordenadas. A docente lê em voz alta as questões do livro, ao que poucos alunos respondem. (...) Em determinado momento, RNC.1 para a correção e pergunta para cada aluno quem trouxe o livro didático, ao que muitos respondem negativamente. Ela, então, retorna à correção, já dando direto as respostas. Uma das alunas*

⁹⁹ Trazemos esses autores como exemplos de discussões tidas como ‘contemporâneas’ acerca de dissociações entre *tempo* e *espaço*, mas o fazemos à guisa de exemplo, afastando-nos das bases epistemológicas que os fundamentam.

que estava sem livro consegue retirar um exemplar na coordenação. Quando ela retorna à sala de aula, outro aluno – que havia sido expulso na aula passada e que sempre senta ao fundo da sala – também quer pegar um exemplar na coordenação, ao que a aluna comenta que era o último. Quando ambos começam a ‘discutir’ pelo livro em questão, RNC.1 ordena que a aluna fique com o livro, justificando que ela “tem mais chance de trazer o livro às aulas”. A docente ainda afirmar que teve que optar por um dos dois, e optou por quem tem “mais credibilidade”. A turma ri muito, enquanto que o aluno em questão se retira da sala, ameaçando fazer uma reclamação da docente. RNC.1 se mostra desconfortável com o que falou, e começa a conversar com a turma sobre sua atitude – se fez certo, o que pode fazer para corrigir. Quando o aluno volta acompanhado da coordenadora, RNC.1 conversa com a profissional no corredor, explicando o ocorrido. E avisa à turma que, para se redimir da “injustiça” cometida, vai deixar o aluno levar o livro. /.../. Ao caminhar pela sala, acompanhando as atividades dos alunos, RNC.1 conversa em particular com o aluno em questão, admitindo seu “erro”. Sugere que cada um deles fique uma semana com o livro, ao que o aluno, visivelmente ‘chateado’, diz para deixar só com a aluna mesmo. (Notas n. 153 e 159, Diário de campo, ALP11, Escola 1, 2014).

Em (109), depreendemos a materialização dessa ‘desistência’ docente em relação aos ‘alunos do fundão’, o que suscita um olhar para *memória de futuro* e *horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]): a reiteração do comportamento desse aluno em suas *aulas* provavelmente implicou uma ‘perda de confiança’ por parte de RNC.1, que não se sentiu motivada a disponibilizar o livro didático para ele. Novamente, aqui, componentes da *ecologia* de ‘não há mais o que fazer’ em relação a esses alunos não *interactantes* dos *eventos de letramento* que têm lugar em classe.

Interpretamos, assim, que a postura de RNC.1 em (109) é resultante desta característica em comum nos diferentes *eventos* que vivenciamos no *cronotopo* em tela: os *interactantes* que dele participam, em se tratando dos alunos, constituem um número muito reduzido. Retornando à vinheta em (108), duas configurações do *ato de dizer* indiciam a busca de RNC.1 por conquistar um número ‘possível’ de *interactantes* dentro desta *ecologia* – ao menos daqueles dentre os quais ela ainda ‘não

desistiu' –: ler em voz alta os *contos* do livro didático e, à medida que não consegue fazê-lo, escrever os *contos* por inteiro no quadro a fim de os alunos copiarem. Dessa maneira, o *evento* se delineia, mesmo para aqueles que participam, com base nas implicações da não participação dos *outros*, isso porque a configuração do *ato de dizer* tem por base a leitura em voz alta por parte da professora e a cópia do quadro: não há como *dizer* de outro modo, porque não há nem mesmo escuta, tanto menos ausculta e, no *dizer* mais monofônico da leitura em voz alta ou no *dizer* do discurso reportado no quadro, arregimentam-se os *interactantes* e, respectivamente, não se ouvem ou não se veem os não *interactantes* – institui-se, ali, a sua condição de *indiferentes* ao professor exatamente em razão da sua *diferença* em relação àqueles que interagem.

Quanto à leitura em voz alta, *RNC.1* a concebe como a ‘única possibilidade’ de *dizer* ali, conforme apontou em entrevista:

- (110) *Eu costumo ler em voz alta para os alunos. Isso que::: é cansativo pra mim. Porque, assim, trabalhar com livro didático não é fácil, por isso que muitos professores desistem. Porque numa sala com alunos indisciplinados, ler/ pegar um texto/ um livro, ler, fazer com que eles escutem. Assim, o ideal é pedir pra um ler um trecho, outro lê outro... Mas dependendo da turma NÃO DÁ. Porque aí eles não ouvem. Aí a minha/ eu leio BEM alto, e::: pronúncia boa, pra que eles fiquem mais ligados. Às vezes um aluno lê muito baixinho, aí não flui, sabe? E aí o correto é deixar eles lerem. Mas, aí eu acabo lendo, e aí “fulano, acabou a leitura, vamos discutir”, mas aí um já se dispersa, aí outro se dispersa, é BEM cansativo, BEM desgastante. Mas eu acho que é a melhor forma, assim, de trabalhar com eles.* (*RNC.1*, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

No excerto (110), *RNC.1* justificativa o *dizer* do modo como o faz: suas opções são manter-se todo tempo na condição de enunciativa, reportando o discurso do *outro* (com base em PONZIO, 2011; VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), quer pela oralidade, quer pela transcrição, porque a *reação resposta de parte* da turma é o *calar*, mas **da maioria dela** é o *silêncio* tal qual mencionamos anteriormente com base em Ponzio, Calefato e Petrilli (2007). Mesmo não considerando uma estratégia ideal – ela preferia trabalhar com leitura em voz alta compartilhada pelos alunos –, *RNC.1* encontra-se imersa na *cultura da (in)quietude*, ‘não pode fazer nada além disso’, “não dá”. Além de

estratégia coercitiva, a intenção de *RNC.1*, aqui, parece ser mais do que um mero treino de decodificação por parte dos alunos, na forma de leitura considerada ideal – a leitura compartilhada do texto –, outra estratégia típica da *esfera escolar*. O desejo que os alunos leiam em voz alta parece circunscrever-se à garantia da realização de tal exercício escolar, uma vez que, em tese, ler compartilhadamente requereria atenção significativa dos estudantes, o que não é possível ali.

Partindo da perspectiva *histórico-cultural* que perpassa esta tese, problematizamos tais ações prototípicas da *esfera escolar* na formação do aluno leitor de *textos-enunciado* nos diferentes *gêneros do discurso*, uma vez que, na leitura compartilhada, a atenção seletiva do *sujeito* (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]) tende a focar exclusivamente na *forma* do texto, por se ocupar mais com sua *performance* no processo de decodificação ‘diante dos outros’; enquanto que a leitura em voz alta realizada pela docente não assegura a atenção seletiva do aluno. De todo modo, ambas as ações tendem a secundarizar, e até denegar, o *conteúdo* do texto, a compreensão leitora em si, tal qual adverte Kleiman (2001 [1989]), prejudicando, assim, a compreensão em sua configuração responsiva, conforme apontado em capítulo teórico. Nessa perspectiva, não é de se surpreender que ao final da leitura do primeiro *conto*, na vinheta em (108), Diogo.1 afirme não “ter entendido nada” do texto, com o que o restante também concorda, no *silêncio* em resposta ao questionamento da docente.

Entendemos ainda, que, sob o ponto de vista axiológico, para *RNC.1* essa é a “melhor forma de se trabalhar” com leitura de textos, conforme consta em (110). Tais escolhas metodológicas remetem ao *ato responsável* da docente (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) e só podem ser feitas à luz de sua *ética*, das suas *práticas de letramento*, segundo as quais fazer uma leitura compartilhada em voz alta, ou ouvir a leitura de outro interlocutor com uma “boa pronúncia”, implicaria uma atenção maior por parte dos alunos e, consequentemente, a compreensão do texto lido. São *apropriações* de *RNC.1*, compreendidas como modos de participação nas práticas sociais e possibilidades de produção de sentido, tal qual aponta Smolka (2000).

Em relação ao ato de copiar do quadro, presenciamos diversos *eventos de letramento* nos quais *RNC.1* lançava mão dessa *estratégia de dizer*, o que incluía tanto definições/caracterizações dos *objetos culturais* listados no Quadro 2 – tópicos gramaticais e *gêneros do discurso* – quanto atividades do livro didático – enunciados das questões e respostas completas, copiadas do ‘livro do professor’. Eis alguns exemplos desses *eventos de letramento*:

- (111) *A professora RNC.1 escreve toda a matéria referente ao conteúdo da aula em questão – orações coordenadas –, copiando de seu próprio livro didático, a partir de anotações pessoais. Ela escreve definição e exemplos dessas orações, enquanto a maior parte dos alunos estão conversando sobre a formatura. A docente pede para a turma ir copiando, e convoca João.1 a sair da sala, acompanhando-o até a coordenação, enquanto os alunos riem alto. Alguns minutos depois, ela retorna com João.1 e o manda ocupar assento nas posições próximas ao quadro na sala. Ela ainda traz a coordenadora até a sala e determina que mais um aluno saia da sala. Então, volta a escrever no quadro, enquanto o barulho continua alto, proveniente das conversas paralelas e de sons que alguns alunos do fundo fazem com papel na boca. (Notas n. 142-143, Diário de Campo, ALP10, Escola 1, 2014).*
- (112) *Para corrigir uma atividade do livro didático, como muitos alunos não estão com o material, RNC.1 começa a escrever todas as questões no quadro – referentes a conjunções coordenativas. Ela explica que vai transcrever no quadro para quem está sem livro, e pede a quem trouxe o material didático que copie apenas as respostas no caderno. A docente, então, começa a copiar as orações no quadro, enquanto os alunos conversam entre si, alguns se deslocam pela sala para conversar com colega distante, outros riem alto. Os alunos sentados ao fundo montam uma ‘roda’ com as carteiras para discutirem sobre a gincana. Aparentemente, apenas uns cinco alunos – dos 24 que estavam em sala de aula – copiam a atividade da professora. Em certo momento, RNC.1 para de escrever e se dirige ao fundo da sala, reclamando das risadas altas. Vai passando entre as carteiras, olhando os cadernos dos estudantes, pedindo para copiarem o que está no quadro. Quando a docente se aproxima, alguns começam a escrever – a exemplo de Letícia.1. Quando ela se afasta, voltam a conversar sobre assuntos divergentes do tema focalizado na aula. (Notas n. 155-157, Diário de Campo, ALP11, Escola 1, 2014).*
- (113) *Após fazer a chamada, RNC.1 pergunta quem trouxe o livro, ao que poucos alunos respondem assertivamente. Há muita conversa paralela em sala, então, a docente começa a escrever várias sentenças no quadro para serem preenchidas com as diferentes formas de porquês. A*

atividade é copiada de outro material didático da profissional, diferente do utilizado naquela turma. Aparentemente, apenas cerca de sete alunos – de 24 que estavam presentes em sala de aula – copiam as questões no caderno. O restante dos estudantes conversam entre si, um dorme na carteira, outros estão folheando revistas de vídeo-game, outros escutam música com fone de ouvido. Aos poucos, alguns começam a copiar. [...]. Ao final, a professora começa a colocar as respostas no quadro, explicando os diferentes usos dos porquês, pedindo aos alunos para anotarem a explicação. (Notas n. 225 e 230, Diário de Campo, ALP21, Escola 1, 2014).

Os excertos de (111) a (113) exemplificam a ação frequente de RNC.1 em escrever no quadro para os alunos copiarem: sejam conteúdos programáticos – excerto (111) –, respostas de atividade do livro didático – excerto (112) – ou nova atividade copiada de outro material didático – excerto (113). Reiteramos em tais *eventos de letramento* a materialização da ‘desistência’ de que vimos tratando, uma vez que esse modo de *dizer* não nos parece a serviço de objetivos de *ensino* e de *aprendizagem* delineados, a exemplo da educação das habilidades do *sujeito* para cópia, tal qual é feito em exercícios viso-motores e de ortografia realizados nos anos iniciais. O objetivo parece ser garantir que os alunos se ocupem enquanto copiam, e, uma vez ocupados, fiquem em silêncio. Assim, RNC.1 enuncia-se o tempo todo reportando o discurso do *outro* – seja por leitura em voz alta ou cópia no quadro – porque não há ausculta. Podemos estender tal análise a outros docentes da Escola 1, a exemplo do professor que afirmou transcrever tudo no quadro, na ocasião descrita no excerto (23), seção secundária anterior. O aluno Diogo.1 também comentou esse costume docente recorrente, em entrevista:

- (114) ((Ao ser questionado sobre material didático utilizado nas aulas)) *Bom, o único material, assim, que eu digo que a gente usa é só o de Português, né, o livro de Português que a gente recebe. Aí, tipo, a maioria dos alunos não trazem, e às vezes os professores acabam não trabalhando o livro, entendeu? Aí eles acabam pegando um livro da biblioteca ali, aleatório, e começa a passar o texto no quadro. [E o que você acha do livro didático de Português?]. Eu gosto, né... É::: pra mim é tudo igual, só muda o conteúdo, sabe? (...). A gente não usa material, só caderno mesmo, sabe? ((cita dois professores que trazem materiais extras)) Mas o resto mesmo é só caderno, só*

caderno... Copiam a matéria no quadro e a gente copia.
(Diogo.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Vale, ainda, reiterarmos nossa interpretação acerca da ausência da *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) em relação a esses *objetos* e aos *modos de dizer* – mencionada na seção anterior 3.2.1.2 –, o que tende a implicar ações inócuas sem objetivos previamente definidos, que não parecem fazer ‘sentido’ tanto para a professora quanto para os alunos. É o que depreendemos do excerto a seguir, que traz mais um *evento de letramento* cujo foco é o trabalho com o *gênero filme de animação*:

- (115) *A professora RNC.1 está doente, quase afônica; então leva os alunos para assistir a um filme de animação na sala de vídeo, Wall-E¹⁰⁰. Enquanto a docente liga a aparelhagem necessária para apresentação do filme, os alunos conversam entre si, alguns já com fones de ouvido e/ou mexendo no celular. A turma que sempre senta ao fundo fica animada ao saber que será um desenho, ao que a professora comenta: “Quem diria que vocês iriam se interessar por alguma coisa!”. Enquanto passa uma sequência de trailers de outras produções, alguns alunos vão chegando atrasados, e os que se encontram na sala continuam conversando muito alto entre si. RNC.1 bate na mesa para pedir silêncio, já que está sem voz. Quando o filme começa, os alunos sentados ao fundo continuam conversando e rindo, enquanto o restante da turma assiste ao filme em silêncio. Muitos escutam música alta no celular, o que é possível ouvir de longe. Os alunos do fundo chegam a cantar e dançar em suas cadeiras, como João.1 e Letícia.1. Enquanto assistem ao longa, RNC.1 ocupa-se de documentos institucionais. [...]. Na terceira aula de Língua Portuguesa posterior, a professora leva os alunos à sala de vídeo para terminarem de assistir ao filme em questão. Ela repete algumas cenas da aula anterior para os alunos que não estavam presentes. Restando 25 minutos para encerrar a aula, o filme termina, e os alunos pedem para continuar na sala de vídeo, quando iniciam uma conversa com RNC.1 sobre determinada novela da época. A docente tenta trazer a discussão para o filme,*

¹⁰⁰ Pixar Animation Studios, 2008. A história segue um robô chamado WALL-E, criado no ano 2100, para limpar a Terra coberta por lixo em um futuro distante. Ele se apaixona por uma outra robô chamada EVA, e a segue para o espaço em uma aventura que irá mudar seu destino e o destino da humanidade.

fazendo **perguntas pontuais de recuperação explícita de informação**, tais como: “como inicia a história”, “onde ele estava”, “o que era” etc. Alguns alunos da frente vão respondendo, enquanto a maioria mantém **conversas paralelas**, alheios às discussões propostas pela profissional. João.1 e Letícia.1 novamente ficam **ouvindo música e cantando alto**, sendo ‘ignorados’ pela professora. **A discussão entre alunos e a docente aborda a questão do lixo, um dos temas principais do filme, limitando-se a opiniões e experiências pessoais dos interactantes**. Ao final da aula, todos ficam aguardando o horário de saída. RNC.1 avisa que, na próxima aula, irá passar questões sobre o filme, ao que os alunos reclamam “**não dá só para assistir a um filme sem cobrança?**”. **O filme não foi mais discutido em nenhuma outra aula.** (Notas n. 249-264, Diário de Campo, ALP23 e 26, Escola 1, 2014, ênfase em negrito nossa).

Nessa longa vinheta transcrita em (115), reiteram-se as visíveis dificuldades de RNC.1 em delinear um *evento de letramento* que conte com um número significativo de *interactantes* de fato. Analisemos, aqui, o *evento* em (115) que consistia em assistirem a um filme de animação na sala de vídeo. Em relação à *esfera da atividade humana*, vale registrarmos que essa foi a *única aula de Português*, dentre as que vivenciamos, que ocorreu na sala de vídeo da Escola 1. O ater-se ao ambiente da sala de aula é considerado por RNC.1 como mais uma limitação de seu trabalho, causada pela negligência da maioria da turma em assumir-se como *interactante* nos *eventos de letramento*, conforme apontado em entrevista, exemplificando com a biblioteca:

- (116) **É MUITO estressante. Então, assim, VIR pra biblioteca, por exemplo, É MUITO DIFÍCIL! Porque eu chego aqui e me estresso com eles. Vir com uma turma inteira é impossível. Dividir metade também não dá. Mesmo que eu consiga alguém que fique lá, são MUITOS alunos pra vir. Pra eu vir só com os alunos disciplinados pra cá, também não dá, né. Pra fazer um bom trabalho não é isso que a gente quer. Então eu acabo não vindo muitas vezes. O que eu faço é deixar eles virem, um ou dois (...).** (RNC.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

No excerto (116), retornamos novamente a uma caracterização deste *cronotopo* em questão, mencionada em seção anterior: a alta

incidência do ‘não’, frequente nas entrevistas com os profissionais da Escola 1, decorrente das constrictões de dimensões diversas do Diagrama 5, que acabam por limitar a ação pedagógica empreendida nesta *ecologia*. Expressões como “é muito difícil”, “é impossível”, “não dá” materializam a ‘desistência’ que vimos mencionando, a qual, por sua vez, insulariza os *sujeitos* nos limites da *cultura* escolar em que se encontram, impedindo uma possível transposição, a partir da *memória de futuro* e do *horizonte de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) que se consegue projetar nesta realidade.

Retornando ao *evento de letramento* mencionado em (115), ambientado em outro espaço escolar, não conseguimos depreender objetivos de *ensino* e de *aprendizagem* previamente delineados para a exibição desse longa-metragem, parecendo-nos tratar-se mais efetivamente de estratégia de RNC.1 em ministrar as aulas sob sua responsabilidade com as limitações de voz em que se encontrava na ocasião, causadas por enfermidade. Entendemos tratar-se de um *evento de letramento* no qual parte da turma se colocou como *interactante* e no qual RNC.1 assumiu tal condição apenas ao final, nas discussões que emergiram ali, dado que, ao longo do filme, ocupou-se com atividade alheia ao *artefato*. Assim desenvolvido, o *evento de letramento* mostrou-se lacunar em vários sentidos, pois o foco se ateu às discussões temáticas – questão do lixo – realizadas ao final da animação, baseadas em opiniões e experiências pessoais – o tensionamento entre *conceitos cotidianos* a partir dos *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) pareceu-nos tangencial, com implicações sobre as relações entre *aprendizagem* e *desenvolvimento* (VIGOTSKI, 2008 [1968]). Atividades outras após essas aulas, em relação ao filme em questão, foram igualmente tangenciadas, a despeito de terem sido anunciadas por RNC.1 na ocasião.

As discussões temáticas, a exemplo do que ocorre em (115), foram frequentemente observadas em ambas as turmas campo de pesquisa, geralmente trabalhadas após uma leitura de texto ou antes de uma produção textual, como alimentação temática. Problematizamos o *evento de letramento* em tela que parece circunscrito a levantar experiências de vida dos *sujeitos* e opiniões pessoais acerca do tema tratado, ilhar-se no conhecido (BRITTO, 2012) – uma tendência das aulas de *linguagem*, tal qual também adverte Kleiman (2001 [1989]) –, sem facultar aos *sujeitos apropriações* do que foi *objetivado* pelo *humano genérico* (HELLER, 2014 [1970]), o que requer ‘movências’ em suas representações intrapsíquicas, no movimento que apontamos como ‘ensinar o novo’. O ‘lixo’, tema abordado no longa-metragem a que a turma assistiu, é uma questão que perpassa o *grande tempo* e o *grande espaço* (BAKHTIN,

2010 [1975]), e que, portanto, poderia ser problematizado a partir dos *conceitos científicos* (com base em VIGOTSKI, 2009 [1934]) em relação aos *conceitos cotidianos*, o que remete à tensão entre *letramentos vernaculares* e *dominantes* (com base em CERUTTI-RIZZATTI; ALMEIDA, 2013). Limitar-se a perguntas sobre experiências e opiniões pessoais acerca do tema tratado, assim, não contribui para a formação leitora, pois não traz o ‘novo’, não transcende à historização do *sujeito* tal qual se delinea até ali, não incide sobre a *Zona de Desenvolvimento Imediato do sujeito* (VIGOTSKI, 2008 [1968]).

Diante dessas caracterizações das *aulas de Português* que vivenciamos – as quais parecem se reiterar em outras disciplinas da Escola 1 –, depreendemos, ainda, as valorações problematizadoras dos próprios alunos em relação aos *eventos de letramento* propostos pela escola. Na *roda de conversa* empreendida com os participantes do estudo, encontramos indícios dessas valorações nos diálogos a seguir, ao serem questionados sobre as atividades trabalhadas em sala de aula:

(117) **Wilson.1:** *Eu também acho chato, não é só eu, todo mundo né..*

Diogo.1: *Só que tem gente que acha que é chato e acaba fazendo, e tem gente que acha que é chato e não faz.*

Renata.1: *Eu acho que é chato e faço. Mas eu só faço pra minha mãe não reclamar no meu ouvido.*

Felipe.1: *Se o cara não for pra escola, o cara é mandado pra fora de casa...*

(...)

[risos]

Diogo.1: *Ó, vai ser mandado pra fora de casa.*

Renata.1: *Acho que, se o cara não vier pra escola, tecnicamente ele é obrigado a vir até os 18. Depois ele não precisa fazer a faculdade, se não quiser.*

Wilson.1: *Porque tu vai ficar ali sendo sustentado pela tua mãe o resto da tua vida... E não vai trabalhar...*

/.../

Renata.1: *Acho que a ((RNC.1)) nunca fez uma aula... diferente né, só quando ela passou aquele filme nada a ver da menina ruivinha lá...*

Letícia.1: *Sem ser do livro...*

Diogo.1: *Mas eu acho a ((RNC.1)) melhor que...*

Felipe.1: *De qualquer outro professor que passou por nós ela foi a melhor.*

Renata.1: *Sim, ela é... É que a gente tá acostumada com ela...*

Leticia.1: *Mas eu acho que ela deveria parar de passar um pouco atividade de livro...*

Renata.1: *Por que não conversar, não é uma aula de Português?*

[risos]

Diogo.1: *Vamos conversar em língua de português, né?! (Roda de conversa, 2014).*

Na transcrição em (117), encontramos indícios da ‘falta de interesse’ dos alunos em relação aos *eventos de letramento* em curso nas *aulas de Português*, explicando que só fazem tais atividades – quando as fazem – por obrigação, pela cobrança dos pais. Em um segundo momento da *roda*, apesar de considerarem a professora RNC.1 como a “melhor professora” que já tiveram nesta disciplina, questionam o uso excessivo do livro didático. Em entrevista, Renata.1 também mencionou esse material didático de maneira crítica, ao ser questionada sobre o que mudaria nas *aulas de Português* que vivenciamos:

- (118) ***Eu tiraria os livros e::: faria mais uma aula/ ah, não sei. Mais conversação, essas coisas, sabe? Ler textos diferentes, mas do jeito que fizesse toda a turma interagir, sem atrapalhar, essas coisas. Eu não gosto do livro, acho que se a turma inteira interagir, a sala fica melhor, né, não haveria tanta bagunça, essas coisas. A professora ((RNC.1)) não vai precisar tirar tanto::: não lembro o nome/ [atestados médicos] o que ela tira, assim, sempre que ela fica mal, quando ela vai dar aula pra sempre. Eu acho que ela não precisaria ficar tirando tanto assim, e aí a gente não ficaria tão perdidos na aula de Português.*** (Renata.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Em (118), depreendemos mais uma avaliação crítica acerca do livro didático por parte de uma aluna participante de pesquisa, a qual admite a falta de engajamento da turma de que estamos tratando – é preciso outro trabalho pedagógico, como “ler textos diferentes”, para buscar essa interação que não há. Ao final do excerto, Renata.1 ainda afirma o quanto os alunos estão “perdidos” nessas *aulas de Português*, o que interpretamos como essa postura de não *interactantes* dos *eventos de letramento* em curso.

Nesse contexto, a ‘desistência’, portanto, é que nos parece mover a *cultura da (in)quietude* neste *cronotopo* – uma desistência que adocece a professora, ocupada de fato em pensar sobre as vivências ali, como

inferimos em (118). A exemplo do descrito na vinheta em (108), vivenciamos diversos *eventos de letramento* os quais, por essa ausência de *interactantes*, foram redirecionados pela docente – eis as implicações do modo como os *interactantes* se movem ali nos *atos de dizer*. Registramos a seguir um dentre vários *eventos* congêneres, o qual consistia em uma atividade avaliativa de interpretação de um texto de Machado de Assis. Tal atividade foi planejada por RNC.1 como uma avaliação do semestre, podendo ser feita em dupla; diante, porém, dessa falta de engajamento dos alunos, e dos resultados ‘negativos’ obtidos nesta *cultura* escolar – a não *aprendizagem* dos *objetos culturais* foco dos *atos de dizer* –, a professora ‘desistiu’ de dar nota, e avisou sua decisão para a turma. Dos 12 trabalhos entregues a que tivemos acesso, poucos responderam a todas as questões, conforme veremos mais à frente. A própria docente comentou sobre esse *evento* em entrevista, ao ser questionada sobre os desafios enfrentados na turma 83: (119) *A indisciplina (...). Eu tenho até o exemplo: aquele conto do Apólogo do Machado de Assis. A minha intenção era fazer um trabalho bem mais amplo, eu acabei desistindo ((suspiro)), cansada, sabe... (RNC.1, entrevista 2014)*. Seguem o *artefato* (HAMILTON, 2000) constituinte do *evento de letramento* em questão e a nota de campo que descreve esse *evento* em análise:

Figura 1 – Questões de interpretação na turma 83.

UM APÓLOGO

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É boai! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e infimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou à costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plic-plic-plic-plic* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faz como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Texto extraído do livro "Para Gostar de Ler - Volume 9 - Contos", Editora Ática - São Paulo, 1984, pág. 59. Disponível em <http://www.releituras.com/machadodeassis_apologo.asp> Acesso em 25/jul/2013.

Apólogo: narrativa com personagens inanimados que possuem defeitos e virtudes humanas, e que traz uma lição de moral.

Ínfimo: sem valor.

Galgo: cão pernalta, forte e rápido.

Diana: deusa da caça

MAIS UM POUCO DE MACHADO DE ASSIS

Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) nasceu no Rio de Janeiro. Seus pais eram pobres, por isso começou a trabalhar muito cedo. Seu primeiro emprego foi como tipógrafo. Mais tarde passou a trabalhar em jornais e tornou-se funcionário público.

Conseguiu superar inúmeras dificuldades e tornar-se um dos mais importantes escritores brasileiros. Sua obra representou um salto em nossa literatura, que deixou de ser periférica para ser universal.

Entre suas principais obras, temos os romances: *Helena*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Borba* e *Do Casmurro*; os livros de contos *Papéis avulsos*, *Várias histórias*, além dos livros de crônicas, *Bons dias* e *A semana*.

- Foi um dos fundadores e o primeiro presidente da **Academia Brasileira de Letras**.



ESTUDO DO TEXTO

1. Muitas vezes, um escritor reflete em sua obra aspectos da realidade da época em que vivia. Porém, quando uma obra apresenta aspectos que podem ser aplicados a qualquer época e a todas as pessoas, dizemos que o texto é **atemporal**, ou **universal**. Em sua opinião, os comportamentos mostrados no texto “Um apólogo” são atemporais? Por quê?
2. Quando o alfinete aparece no apólogo, é dito que ele é “de cabeça grande e não menor experiência”. Com que sentido foi feita essa relação? Explique.
3. No final, o narrador cita que contou a história a um “professor de melancolia”. Veja que ele não menciona seu nome, mas sim sua profissão.
 - a) A característica de sua profissão se relaciona ao comentário feito por ele? Por quê?
 - b) Em sua opinião, por que a moral da história acabou sendo dada pelo professor?

ESCREVENDO SOBRE O TEXTO

1. Releia os dois trechos a seguir.

A)

– Por que você está com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

B)

– Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

- a) Identifique a qual personagem os trechos se referem. À AGULHA.
 - b) Por meio desses trechos, que características psicológicas desse personagem podem ser percebidas? Ao longo do texto, que outras características psicológicas desse personagem podem ser percebidas?
2. O tempo e o espaço são elementos de uma narrativa, pois auxiliam no desenvolvimento da história narrada.
 - a) As ações que envolvem a linha e a agulha ocorreram em que lugar?

- b) Em quanto tempo transcorrem os fatos narrados envolvendo a agulha e a linha? E quanto tempo se passou do início do diálogo entre a linha e o dia do término da costura?
- c) Em qual tempo verbal o apólogo foi narrado? Explique por que há o predomínio desse tempo verbal no apólogo.
3. O texto lido é um **apólogo**, uma narrativa que provoca reflexão sobre atitudes humanas cotidianas e, conseqüentemente, sobre os próprios atos, por meio de ações realizadas por seres inanimados.
- a) O apólogo apresenta que ensinamento?
- b) Textos como esse têm como objetivo provocar uma mudança de comportamento nos leitores. Que atitude o texto lido busca provocar no leitor?
4. Releia o apólogo prestando atenção em quem conta a história.
- a) O narrador participa da história ou é apenas um observador? Explique.
- b) No final do texto, o narrador reproduz o comentário que ouviu a respeito dessa história. Explique quem faz esse comentário e o que você entendeu dele.
5. Em dois momentos do apólogo, o narrador dialoga diretamente com o leitor.
- a) Em quais momentos isso ocorre?
- b) Qual é o efeito desse diálogo para o texto?
6. O apólogo lido apresenta um confronto entre dois personagens.
- a) Em sua primeira fala, o tom usado pela agulha expressa qual é a intenção dela? Explique.
- b) Pela resposta dada pela linha, percebe-se que ela teve a mesma intenção da agulha ou não? Explique.
7. Observe o trecho.
- Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana – **para dar a isto uma cor poética.**
- O que o narrador quis justificar com a expressão em destaque? Que efeito o emprego dessa expressão causa ao leitor?
8. As conversas entre os personagens são apresentadas por eles mesmos, por meio do discurso direto. Assinale a(s) alternativa(s) a seguir que revela(m) o efeito que o uso do discurso direto transmite ao leitor em relação aos diálogos estabelecidos pelos personagens.
- A) O emprego do discurso direto diminui a dinamicidade dos diálogos no apólogo.
- B) O emprego do discurso direto dá a impressão de que o leitor está presenciando a conversa entre os personagens.
- C) O emprego do discurso direto dificulta a compreensão dos diálogos no apólogo.

Fonte: Geração nossa.

(120) *A professora RNC.1 entra na sala, onde há muito barulho, e pede aos alunos que se organizem nos lugares determinados pelo espelho de classe. A docente fica parada esperando um mínimo de silêncio para iniciar a aula. Explica que irá fazer uma atividade avaliativa de interpretação de texto, podendo ser em dupla. Os alunos demoram para se organizarem, enquanto que os do fundo continuam conversando entre si e nem ouvem as diretrizes da professora. RNC.1 precisa se dirigir ao fundo da sala e dividir as equipes. Passados mais de 10 minutos,*

finalmente a docente entrega fotocópias referentes à atividade – sem indicação de fonte, o que inferimos ser de outro material didático – e começa a explicar, com muita dificuldade por conta das conversas paralelas discentes: pede para responderem às questões em folha separada, identificada por nome e data. Frequentemente RNC.1 para a explicação ou levanta o tom de voz para esperar silêncio. Ela, então, começa a ler o texto em voz alta, enquanto alguns alunos ainda conversam e riem. Um aluno do fundo comenta em voz alta: “não estou entendendo nada”; a docente prossegue a leitura. /.../. Algumas aulas de Português depois, RNC.1 entrega a correção da atividade de interpretação do texto de Machado de Assis, comentando que os alunos foram ‘muito mal’, deixando a desejar, por isso a docente avisa ter decidido não dar mais nota à avaliação, considerando-a apenas como um ‘exercício’. (Notas n. 97-100 e 171, Diário de campo, ALP7 e 13, Escola 1, 2014).

Reiteramos não ser nosso intuito analisarmos a atividade em discussão – visualizada na Figura 1 –, cujas questões exigiam inferências e reflexões que associassem informações explícitas no *texto-enunciado* e/ou que demandassem agenciamento de conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e interacionais (KOCH, 2003; ANTUNES, 2003); a partir da leitura de um texto em um *gênero do discurso* – um *conto* – dissociado da *esfera* e do *suporte*. Nosso olhar interpretativista volta-se para o *evento de letramento* em que se fez essa atividade, descrito em (120), o qual reitera o não engajamento dos alunos ante o convite de interação da docente. Também aqui poucos alunos assumem o papel de *interactantes* do *evento* em tela, não havendo, dessa maneira, *encontro* desses *sujeitos*. Assim, não há *aprendizagem* almejada no planejamento desta atividade – no caso, a formação de leitores de *conto* –, por isso RNC.1 ‘desiste’ de considerá-la uma avaliação do semestre. O que nos interessa, aqui, é apontar como a ‘desistência’ que entendemos caracterizar esta *cultura* escolar é ‘verbalizada’ para os alunos, como aparece ao final do excerto (120).

A falta de interesse discente na atividade empreendida no *evento* em (120) foi mencionada na ocasião da *roda de conversa* entre os alunos participantes deste estudo, uma vez que o *artefato* que constitui tal *evento* – Figura 1 – foi alvo de discussão desse instrumento de geração de dados:

- (121) **Letícia.1:** *As perguntas era chato, tudo era chato!*
João.1: *Só o fato de olhar para essa folha já é chato!*
 ((risos))
Diogo.1: *Ninguém gosta de falar o que que entendeu do texto.*
Renata.1: *Também, a gente só leu porque era obrigação. E fez pra ganhar nota.*
Diogo.1: *Agora já percebeu que quando você lê um texto que você realmente importa. Assim... Que nem um artigo, assim, sobre uma fofoca, ou um livro... **Aí você conversa sobre.** E se alguém perguntar “por que você gostou do livro?”. Vou falar: “aí, cara, de boa, achei aquela parte que o cara fala isso e tal...”*
Renata.1: *É que na aula é obrigação, a gente tem que ler se não os professores vão reclamar...*
Diogo.1: *É verdade.*
Wilson.1: *Os professores deveriam passar coisa que a gente gosta, né, cara...*
Renata.1: *Principalmente a professora de ((referência a uma disciplina)). Ela devia, sei lá, levar uns livros pra sala.*
Felipe.1: *Acho que única vez que gente se importou com a escola foi no prezinho ou no segundo ano. Depois nunca mais.* (Roda de conversa, 2014).

Depreendemos em (121) a perspectiva desses alunos que não se assumem como *interactantes* nos *eventos em aula* – ou, quando se assumem, fazem-no com foco exclusivamente na nota, como parece ser o caso dos alunos Diogo.1 e Renata.1, integrantes do ‘grupo da frente’. O excerto sugere o quanto tais *fazeres prototípicos* da *esfera escolar* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]) não têm sentido para os alunos, como a ação de ‘se fazer perguntas ao texto’, quando a leitura é ‘imposta’ e sem ‘interesse’ – não “responde a necessidades” nem “provoca necessidades”, conforme defende Gerdali (2003 [1991]). Além disso, teríamos, ainda, na fala de Felipe.1, indício da resistência desses alunos para os *encontros* propostos na escola, por conta de não projetarem nenhuma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) em relação à *esfera escolar* – “não se importam mais com a escola”. Tal apontamento, provavelmente, apresenta implicações das *práticas de letramento* dos familiares desses estudantes, as quais serão alvo de análise na seção 3.3 seguinte. Por ora, fiquemos com essas considerações acerca dos movimentos desses *interactantes* – quando assumem essa posição – nos *eventos de letramento* os quais nos foi possível vivenciar.

3.2.2.2 *Os sujeitos na cultura da (re)afirmação: interactantes dos eventos de letramento*

Já em relação à Escola 2, o excerto a seguir descreve um *evento de letramento* também representativo das *aulas* que vivenciamos na turma 801. Nele, depreendemos inter-relações recorrentes em nossa imersão em campo, no período de estudo. Seguem o *artefato* (HAMILTON, 2000) constituinte do *evento de letramento* em questão e a nota de campo que descreve esse *evento* em análise – também aqui, uma longa vinheta narrativa, porque configurada por um todo de inter-relações características da *ecologia* em estudo:

Figura 2 – Questões de interpretação na turma 801.

Leia atentamente o texto abaixo e, em seguida, responda às questões:

OUSADIA

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A passagem já está paga - disse o motorista.
- Paga por quem?
- Esse cavalheiro aí.

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É um engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.
- Mas já está paga...
- Faça o favor de receber! - insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: - Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faça questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo; melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua, sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura:

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

- Cinha ele aí! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!
- Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça.
- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.
- Marcelo? Qua Marcelo? - a moça se voltou, surpreendida.
- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só falou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado.

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

FERNANDO SABINO

1. O rapaz pagou a passagem da moça e a esperou, com um sorriso, junto à calçada.
 - a) Como a moça entendeu esse sorriso?

.....
 - b) O que na verdade significava esse sorriso?

.....
2. Qual foi a reação da moça para deixar bem claro que não aceitava a iniciativa do rapaz?

.....
3. Por que o rapaz seguia a moça pela rua?

.....
4. Releia o 15º parágrafo e escreva quantas orações tem esse período e como ele se classifica?

.....
5. Considere o seguinte trecho:

Em vez do médico do Milan, o doutor José Luiz Runco, da Seleção, é quem deverá ser o responsável pela cirurgia de Cafu. Foi ele quem operou o volante Edu e o atacante Ricardo Oliveira, dois jogadores que tiveram problemas semelhantes no ano passado.

O termo "ele", em destaque no texto, refere-se:

a) ao médico do Milan.	b) a Cafu.	c) ao doutor José Luiz Runco.
d) ao volante Edu.	e) ao atacante Ricardo Oliveira.	

*tentando responder aos questionamentos da docente. Percebo uns dois ou três alunos alheios ao tema focalizado na aula, com conversas paralelas. O restante da turma parece prestar atenção às falas da docente. Após a discussão, MPB.2 entrega fotocópias de uma atividade de interpretação de texto, cuja fonte não é identificada. Pede para sentarem em duplas para responderem às questões, para o que os alunos demoram, fazendo bastante barulho para se ajeitarem. A atividade consiste em questões de interpretação – a partir de dois textos, implicando recuperação explícita ou implícita de informações – e de tópicos gramaticais, com base nos textos lidos – recuperação de referente, distinção entre frase e oração, variação linguística, nova ortografia e polissemia. Um aluno pergunta se vale nota, ao que a professora responde que não, que vai apenas verificar a participação dos alunos a partir dos cadernos. (...). **No decorrer da atividade, uns três grupos conversam muito alto, mas discutem sobre a atividade.** A professora vai passando pelas duplas, auxiliando os estudantes que, por sua vez, fazem muitas perguntas à docente, sobretudo de ortografia. Em certo momento, MPB.2 explica definições de período e parágrafo, ao que os alunos também levantam diversos questionamentos. E, assim, a cada nova dúvida discente, a professora explica no quadro. (...). **Percebo o quanto os alunos conseguem responder aos questionamentos gramaticais feitos pela docente.** Ao bater o sinal, MPB.2 faz a chamada de maneira silenciosa, sem enunciar os nomes em voz alta. Depois questiona alguns alunos que faltaram às últimas aulas, e pergunta sobre quem faltou nesta aula. Para iniciar a correção, a professora pede cinco voluntários para ler o texto em voz alta, referentemente a cada personagem do texto, ao que muitos alunos se oferecem prontamente. **Faz-se um silêncio em sala durante a leitura em voz alta, com apenas um grupo conversando entre si, em voz baixa.** A docente, então, faz diversas perguntas sobre o texto, ao que muitos estudantes respondem com suas próprias palavras, incluindo os que estavam conversando entre si. Depois, começa a correção, solicitando-se a um aluno por vez ler em voz alta cada uma das respostas, do que toda a turma participa ativamente, ora respondendo, ora questionando a docente sobre suas dúvidas. MPB.2 ainda propõe mais algumas questões no quadro, relacionadas aos textos lidos, pedindo que contem*

parágrafos e orações em alguns trechos selecionados. Os alunos fazem essa complementação da atividade em menos de cinco minutos, e logo a corrigem com a professora. (...) Ao final da aula, MPB.2 deixa uma tarefa no quadro para a aula seguinte: pesquisar sobre polissemia. **Após o sinal, alguns alunos se dirigem à docente para tirar dúvidas acerca da tarefa solicitada.** (Notas n. 1-36, Diário de Campo, ALP1 e 2, Escola 2, 2014).

Essa longa vinheta em (122) descreve uma *ecologia* visivelmente distinta da que vivenciamos na Escola 1, de acordo com as impressões materializadas em (108). Primeiramente, encontramos *fazeres prototípicos* da *esfera escolar* (HALTÉ, 2008 [1998]) no trabalho com a gramática descontextualizada, com vistas à memorização dessas regras, ou a partir do texto, na chamada leitura *pretexto* – tal qual encontramos em relação à Escola 1. Assim, reiteramos as similitudes nas estratégias por meio das quais o *ato de dizer* se efetiva e nas escolhas dos *objetos culturais* tematizados nas *aulas de Português* em ambos os espaços. Aqui, porém, temos um *evento de letramento* que conta com a maioria dos *sujeitos* assumindo sua posição de *interactantes* – praticamente a maioria da turma atende às expectativas da docente, participando ativamente da interação, *respondendo* em seu *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Dessa maneira, o *encontro acontece* porque tal *evento*, embora seja delineado para finalidades de acomodação social de atender a demandas externas – foco em tópicos gramaticais, com vistas a concursos e exames de natureza diversa, tal qual apontado anteriormente –, conta com todos seus constituintes, havendo interação, com visível engajamento dos *interactantes*. Com a interação acontecendo, o *evento* se presta à finalidade para a qual existe nessa *esfera*, que é *haver ensino e aprendizagem* daquilo que está sendo *objeto cultural* do *ato de dizer*.

Reiteramos nossas interpretações de que não haveria diferenças significativas no trabalho empreendido nas duas turmas campo de pesquisa em relação aos *objetos culturais*. Assim, semelhantemente à Escola 1, depreendemos também na Escola 2 o *ensino* de *objetos* ditos como ‘tradicional’, o que converge com as já mencionadas *práticas sociais de referência* (com base em HALTÉ, 2008 [1998]). No *evento* descrito em (122), por exemplo, o foco são dois *gêneros do discurso* – uma *crônica* e uma *tira em quadrinhos* – dissociados das *esferas* e dos *suportes* respectivos, sendo trabalhados a partir de uma leitura *pretexto*, objeto de crítica de Lajolo (1993 [1982]; 2009) para atividades de interpretação – fazer perguntas ao texto – e de ‘teste de memorização’ de

regras prescritivas gramaticais. Trata-se de *eventos* prototípicos da *esfera escolar*, sobretudo a partir das décadas de 1970 e 1980, com influências *cognitivista* – nos estudos da leitura – e *sistêmica* – nos estudos da escrita – nesta *esfera* (com base em WEEDWOOD, 2002).

Já em se tratando do *ato de dizer*, no que respeita às professoras, ainda que esse *ato* se materialize sob estratégias bastante semelhantes – ambas primam por reportar a palavra na leitura em voz alta e/ou na transcrição no quadro – implica configurações substancialmente distintas. Na Escola 1, institui-se no âmbito do “escafandro” que mantém os *álibis* docentes e reitera a *diferença indiferente* em se tratando dos alunos; na Escola 2, por sua vez, inferimos um entrelugar, uma busca de fuga no “escafandro”, um olhar que ensaia o *não álubi* e foca na *diferença não indiferente*: quem são esses alunos, como eles aprendem, quando vêm ou não à escola e especificidades afins. Em (122), *MPB.2* questiona absenteísmo dos alunos, conversando com quem vêm apresentado faltas frequentes, num movimento que suscita ir além do seu “escafandro” de docente. Na *ecologia* da Escola 2, compartilha-se o enunciar-se entre professora e alunos; a leitura em voz alta é também feita pelos alunos, acompanhada de leitura silenciosa, em que o protagonismo é necessariamente discente, o que tende a favorecer a compreensão dos textos antes de serem lidos em voz alta perante a turma, colocando em xeque nossas problematizações levantadas anteriormente acerca dessa ação de leitura compartilhada.

De todo modo, mesmo com os *objetos culturais* foco do *ato de dizer* e as *estratégias de dizer* convergindo com a chamada *educação tradicional* (com base em DUARTE, 2011 [2000]), há engajamento por parte dos estudantes, há uma *resposta* favorável aos ‘convites de interação’ feitos pela docente – os estudantes realizam a atividade com ‘empenho’ a ponto de ‘discutirem sobre’, respondem aos questionamos feitos durante a aula e levantam diferentes dúvidas sobre os temas abordados, demonstrando um exercício de ‘reflexão’ sobre, além de uma possível posição de ausculta nos momentos em que, mais do que *silenciam*, parecem *calar* (com base em PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007). Assim, a *aula-encontro acontece*, há *ensino e aprendizagem* dos *objetos culturais* por meio dos *atos de dizer*. Dessa maneira, a professora participante do estudo afirma estar satisfeita com o trabalho empreendido, conforme apontou em entrevista, ao ser questionada sobre sua atuação na Escola 1:

(123) *Eu gosto de MIM como professora* ((risos)). *Eu gosto. Eu sempre fico pensando “puxa vida, eu não desi::sto, né”,*

*eu nunca desi::sto, apesar de tudo eu vou pra casa murcha no outro dia já tô TODA renovada. Como eu gosto de ensinar! Então eu acho que eu sou uma professora que realmente pode-se dizer, assim, “TEM O DOM de ensinar”. Eu gosto, sou mu::ito paciente, né, até ensino eles a palavra longânime, longanimidade, que é você estender a paciência, eu sou longânime até demais. Então eu digo olha pessoal/ às vezes tem certo abuso dos alunos, assim, mas... eu tenho o dom. Eu acho o seguinte: hoje, pra ser professor, ou você tem que ser, no mínimo, longânime, você tem que ter paciência. E assim, é o seguinte, eu **PREPARO as aulas**, sabe. Eu vejo assim, pra semana uma aula já puxa a outra, então eu **GOSTO** disso, pela experiência, acho legal, assim, uma coisa vai puxando a outra, então as ideias vêm, né. **É bem legal...** (MPB.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

E os próprios alunos fizeram elogios ao *evento de letramento* descrito em (122), na ocasião da *roda de conversa* realizada neste estudo – o *artefato* (HAMILTON, 2000) constituinte do *evento*, na Figura 2, foi alvo de discussões da *roda*:

- (124) **Leonardo.2:** *Sei lá, foi legal, porque a gente interagiu. A gente tava fazendo tudo junto, conversando, e ao mesmo tempo fazendo. /.../*
Graziela.2: *Eu gostei porque a professora traz texto, tipo...*
Leonardo: *Ela traz e deixa a gente fazer...*
Graziela.2: *Deixa a gente livre, no caso. (...)*
 ((Como assim ela deixa vocês “livres”?))
Graziela.2: *Ela deixa a gente, tipo, com os alunos (...). Com os colegas, entendeu? Daí sim, eu acho... Daí a gente faz. (Roda de conversa, 2014).*

Depreendemos no excerto (124) a reiteração, agora por parte dos alunos, do engajamento às *aulas* de MPB.2, conforme havíamos inferido em (122). As conversas paralelas entre os estudantes geralmente condiziam com o tema focalizado na *aula*, pois eles pareciam interagir entre si acerca dos *objetos culturais* foco do *ato de dizer*, tal qual apontou Leonardo.2. Dessa forma, a maioria dos alunos da turma 801 assumia a posição de *interactantes* do *evento de letramento* em curso, facultando, assim, os processos de *ensino* e *aprendizagem* de tais *objetos culturais*.

Essa *resposta* convergente com ‘o esperado’ sinaliza para a possibilidade de, nesta *cultura* escolar, prescindir-se de estratégias

coercitivas, a exemplo do que depreendemos na Escola 1, buscando diferentes estratégias de *dizer*. Inferimos em *MPB.2* a necessidade/o comprometimento de buscar *objetos culturais* e atividades para além do livro didático, com o fito de atender às demandas externas que mencionamos anteriormente – projeções de *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) de *adaptação social*. Assim, presenciamos poucas aulas em que *MPB.2* valeu-se do livro didático – por ser tão rara tal utilização, ela geralmente avisava aos alunos quando trazê-lo. Nas raras ocasiões nas quais presenciamos referência ao material didático da turma, o objetivo do uso era fazer atividades gramaticais e estudar em casa. Em entrevista, a profissional confirma a utilização apenas pontual do livro didático, justificando-o não por uma perspectiva crítica do material, mas por considerar outros *artefatos* mais ‘atrativos’:

- (125) ((Ao ser questionada sobre o livro didático utilizado pela escola)) *Eu não gosto muito. Não, não, não. Esse livro (+) quase não uso! Tô usando agora um pouquinho pra questão da crase, porque tem explicação da crase, e tal. Mas eu mesmo hoje, com tantos recursos que eles têm, eles vivem no computador, eu mando “gente, vocês vão pro youtube ver vídeo-aula – crase, vídeo-aula – concordância”, pra qualquer prova. Então vocês não precisam/ vocês vão ter aulas mu:::ito boas, aulas mu:::ito chatas, professores que usam o quadro e tal, outros que são mais atuais, né, na apresentação... Vocês vão amar! (...)* *Porque são aulas diferentes pra eles, né.* (MHS.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

No excerto (125), depreendemos uma caracterização dos *eventos de letramento* que vivenciamos nas *aulas* dessa docente, nos quais utiliza a tecnologia como mediatização para acesso a *artefato* da cultura escrita para o *ensino e aprendizagem* dos *objetos culturais* foco do *ato de dizer*. Novamente, buscamos compreender as concepções de *MPB.2* acerca de uma ‘aula interessante’ em sua avaliação axiológica, pois suas escolhas, reiteramos, dependem de sua constituição *subjéctiva*, nos *encontros* empreendidos, e partindo de suas *práticas de letramento*. Assim, *MPB.2* parece abrir mão de leituras exaustivas do livro didático, sobretudo de regras gramaticais – conteúdo com espaço significativo nessas *aulas de Português*, conforme visto anteriormente –, para utilizar a tecnologia como *artefato* no *ensino* desses *objetos culturais* – assistir a vídeo-aulas no *youtube* seria, assim, mais interessante para os jovens que são habituados a essas mídias eletrônicas. Metodologicamente, *MPB.2* parece

buscar se ‘afastar’ da *educação tradicional* de usar exclusivamente o livro didático, porém, os conteúdos continuam sendo prototípicos dessa *educação*, sendo o propósito ainda, a nosso ver, de *adaptação social* – o que inferimos da expressão “para qualquer prova”, no excerto (125).

Em muitas *aulas de Português* vivenciadas, presenciamos essa busca da docente por diferentes estratégias de *dizer*, o que se tornava possível – na perspectiva dos *sujeitos* imersos nesta *cultura* escolar – por haver um número significativo de *interactantes* dos *eventos de letramento* que ali aconteciam. Por valer-se pouco do livro didático, *MPB.2* trouxe muitos textos e atividades xerografadas de outros materiais, cujas fontes não eram identificadas – contabilizamos o total de 17 fotocópias com essas características, das quais traremos alguns exemplos à frente. *MPB.2* valia-se frequentemente de aparatos tecnológicos – a exemplo de *datashow*, disponível em sala de aula, conforme mencionado em seção secundária anterior –, bem como acompanhava a turma a outros ambientes escolares como biblioteca, sala de vídeo e laboratório de informática. A professora, ainda, primava por uma configuração lúdica em suas aulas, com materiais como palavras-cruzadas e caça palavras, além de fazer jogos de perguntas e respostas com os alunos, geralmente utilizando *datashow* – os chamados *quiz*. Ela descreve essa variedade de atividades com aparente empolgação:

- (126) *Você pode variar as suas aulas de diversas formas: você vai pra vídeo, você vai pra informática, faz uma pesquisa aqui, vamos sair pra fazer leitura fora (...). Tento dar aulas diferentes, sempre, sempre. Eu digo que minha aula tem que ser boa PRA MIM, eu tenho que ter PRAZER em dar aula, eu tenho que ter prazer! Então eu tento pensar em estratégias pra mudar. (...).(MHS.1, entrevista 2014).*

Segue um exemplo desses materiais de que se valia *MPB.2* – preferencialmente nas aulas das sextas-feiras –, os quais tinham o propósito de memorização dos *objetos culturais* foco do *ato de dizer* nas *aulas* em estudo, sem caráter avaliativo – no caso a seguir, foco nos segmentos morfológicos formadores de adjetivo:

Figura 3 – Exercícios de caça-palavras, na turma 801.

Palavras Para Encontrar:

DESCARINHOSO | DOLOSO | FRUTUOSO
FUMOSO | JOCOSO | LAVOSO
MELOSO | NODOSO | PERIGOSO
PRETENSIOSO | RACEMOSO | RAIVOSO
SONEGADOR | TORVO | TRAIADOR

Fonte: Geração nossa.

A seguir, um exemplo de *evento de letramento* constitutivo de uma dessas ‘aulas diferentes’ de *MPB.2*, na busca por tornar ‘agradável’ o *ensino dos objetos culturais* já mencionados em quadro anterior:

- (127) *MPB.2 utiliza a segunda aula de Português para realizar um quiz com os alunos, sobre Estrutura das Palavras. Pede para a turma se organizar em grupos de três a quatro integrantes, e vai ligando o Datashow. Os alunos ficam empolgados com o jogo e se dividem em quatro grupos. A docente entrega placas feitas com cartolinas com as letras das opções, e pede para não utilizarem nenhum material didático, pois é para responderem com “o que sabem”. Começa o jogo, com perguntas sobre prefixo, sufixo e radicais – questões de múltipla-escolha. Já na primeira questão, todos os grupos acertam. MPB.2 vai explicando cada questão, num clima descontraído. Os alunos ficam em silêncio, prestando atenção às explicações da professora. No final do jogo, houve empate entre dois grupos, diante do que a professora faz mais um jogo para desempatar, dessa vez de soletrar, com vocábulos da nova ortografia. Os alunos se divertem com o final do jogo, e a equipe vencedora comemora muito. (Notas n. 213-216, Diário de Campo, ALP21 e 22, Escola 2, 2014).*

Em que pese o foco da aula, o que importa apontar nessas vinhetas narrativas em tela é o engajamento desses alunos nos *eventos* empreendidos, na posição de *interactantes*, participando, interagindo, enfim, *encontrando-se* com a professora *MPB.2*. A tecnologia entra, nesse espaço, não como ‘aparato de fuga’, tal qual depreendemos na Escola 1, mas como instrumento mediatizador do processo de *ensino e aprendizagem* desses *objetos culturais*, conforme apontamos na seção 3.1 anterior. É o que depreendemos, também, dos *eventos de letramento* que vivenciamos no laboratório de informática, um ambiente muito visitado por *MPB.2* em companhia dos alunos:

- (128) *MPB.2 acompanha os alunos à sala de informática, onde lhes solicita para, em duplas, pesquisarem sobre radicais gregos e latinos – em torno de 15 exemplos de cada –, escrevendo no caderno e atribuindo significado e exemplos de palavras formadas com tais morfemas. Logo que chegam à sala – dirigem-se em grupos, por vez –, os alunos logo começam a pesquisar radicais. MPB.2 caminha pela sala para auxiliá-los. Silêncio total no*

laboratório, os alunos só falam com a docente, tirando dúvidas sobre o exercício. Ao passar pelas duplas, MPB.2 vai questionando-os se acham interessante/importante tal atividade, ao que muitos alunos respondem afirmativamente, valorando o conhecimento acerca do significado das palavras. À medida que vão terminando, algumas duplas começam a conversar entre si, em tom baixo. Parece que não tiveram dificuldades na pesquisa, mostrando-se familiarizados tanto com o aparato tecnológico em uso – computador – quanto com o objeto cultural foco do ato de dizer – radicais. Quem ia finalizando, poderia se dirigir à biblioteca, uma vez que a aula seguinte seria de leitura, naquele outro ambiente. (Notas n. 68-74, Diário de campo, ALP5, Escola 2, 2014).

Esses excertos referentes à Escola 2 – (122), (127) e (128) –, dentre outros tantos que constituíram o corpo de dados gerados para esta tese, ancoram nossa inferência acerca do *acontecimento* ali da *aula-encontro*: há *interactantes* nos *eventos* empreendidos – engajamento dos alunos – e, por implicação, estabelecem-se os processos de *ensino* e *aprendizagem* dos *objetos culturais* tematizados nessas *aulas*. Por outro lado, vale problematizarmos tais *objetos*, os quais, em nosso entendimento, visam à preparação desses estudantes para as demandas externas que mencionamos anteriormente: passar no vestibular ou em processo seletivo para Ensino Médio e/ou Ensino Superior em instituições com credibilidade, concursos públicos de diversas naturezas ou conseguir um ‘bom emprego’, o que remete a uma perspectiva não crítica de educação, afeta à conformação social (com base em SAVIANI, 2012 [1983]).

Assim, entendemos que as escolhas de *objetos culturais* tematizados nas *aulas*, bem como as estratégias de *dizer* neste *cronotopo*, não seriam fruto de uma clara ancoragem em fundamentos educacionais teórico-epistemológicos específicos, mas conformação a demandas de outras *esferas* externas – por isso *(re)afirmação*. Grande parte das atividades trabalhadas com os alunos – as fotocópias ‘extras’ a que nos referimos anteriormente – eram de exames classificatórios e alimentadores de indicadores oficiais, a exemplo da Prova Brasil; por isso seguiam a estrutura típica de tais provas, com prevalência de questões de múltipla escolha. A seguir, um exemplo desses exercícios trabalhados na turma 801, o qual tematizava *formação de palavras* – disponibilizamos apenas a primeira página para visualização, mas o exercício em questão continha quatro páginas:

Figura 4 – Exercícios de *formação das palavras*, trabalhados na turma 801.

Exercícios: Formação das palavras

1. (BB) A palavra "aguardente" formou-se por:
 - a) hibridismo
 - b) aglutinação
 - c) justaposição
 - d) parassíntese
 - e) derivação regressiva

2. (AMAN) Que item contém somente palavras formadas por justaposição?
 - a) desagradável - complemento
 - b) vaga-lume - pé-de-cabra
 - c) encruzilhada - estremeceu
 - d) supersticiosa - valiosas
 - e) desatarraxou - estremeceu

3. (UE-PR) "Sarampo" é:
 - a) forma primitiva
 - b) formado por derivação parassintética
 - c) formado por derivação regressiva
 - d) formado por derivação imprópria
 - e) formado por onomatopéia

4. (AMAN) Assinale a série de palavras em que todas são formadas por parassíntese:
 - a) acorrentar, esburacar, despedaçar, amanhecer
 - b) solução, passional, corrupção, visionário
 - c) enrijecer, deslealdade, tortura, vidente
 - d) biografia, macróbio, bibliografia, asteroide
 - e) acromatismo, hidrogênio, litografar, idiotismo

5. (FFCL SANTO ANDRÉ) As palavras couve-flor, planalto e aguardente são formadas por:
 - a) derivação
 - b) parassíntese
 - c) hibridismo
 - d) composição
 - e) prefixação

6. (FUVEST) Assinale a alternativa em que uma das palavras não é formada por prefixação:
 - a) readquirir, predestinado, propor
 - b) irregular, amoral, demover
 - c) remeter, conter, destemido
 - d) irrestrito, antídoto, prever
 - e) dever, deter, antever

7. (CESGRANRIO) Assinale a opção em que nem todas as palavras são de um mesmo radical:
 - a) noite, anoitecer, noitada
 - b) luz, luzeiro, alumiar
 - c) incrível, crente, crer
 - d) festa, festeiro, festejar
 - e) riqueza, ricaço, enriquecer

A Figura 4 é representativa de boa parte das atividades trabalhadas pela professora *MPB.2* com a turma 801, referentemente aos exames externos que mencionamos. Assim, tal espaço em estudo permanece nas configurações da chamada *escola tradicional* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]), por primar pela memorização dos *objetos culturais* selecionados por essas demandas externas, visando à *adaptação social* e possivelmente respondam a zelo dos mantenedores com posições das escolas da rede municipal em indicadores oficiais, mas essa questão foge ao escopo desta tese.

Tendo levantado essas caracterizações ‘gerais’ dos *eventos de letramento* que vivenciamos – nos quais, o *ato de dizer* docente na Escola 1 é constitutivo da *cultura da (in)quietude*, que se exacerba na ‘desistência’; enquanto que, na Escola 2, o *ato de dizer* busca referendar/atender a demandas externas, em uma *cultura de (re)afirmação* dessas demandas –, concluímos, aqui, que a *adaptação social* move a *cultura da (re)afirmação*, enquanto que a ‘desistência’ move a *cultura da (in)quietude* – o que, indiretamente, traz também consigo a reiteração das estruturas sociais tais como estão postas. Após analisar os *objetos culturais* nos *atos de dizer* e os *interactantes* dos *eventos de letramento* que vivenciamos nas *aulas de Português* em estudo, finalizaremos esta seção secundária 3.2 discutindo as prováveis ressignificações dos alunos – se/como se dão – a partir dessas duas *ecologias*, resgatando esses constituintes na relação com a *esfera* e os *cronotopos* em tela, foco seção 3.2.3 a seguir.

3.2.3 Processo de ensino e aprendizagem dos objetos culturais em aulas de Português: inter-relações dos quatro constituintes dos eventos e das práticas de letramento

Conforme anunciado, o objetivo desta seção ternária é relacionar os *objetos culturais* nos *atos de dizer* – foco de análise da seção 3.2.1 – e os movimentos dos *interactantes* envolvidos – foco da seção 3.2.2 – com especificidades da *esfera* e das configurações *cronotópicas* em tela; buscando depreender, aqui, possíveis ressignificações das *práticas de letramento* suscitadas nos *encontros* empreendidos nesses *eventos* – quando *acontecem*. Em outras palavras, traremos novos *eventos de letramento* que tematizam aqueles *objetos culturais* mencionados anteriormente, discutindo como/se o *ato de dizer*, em se tratando desses *interactantes*, faculta aos alunos transcender os limites da *esfera escolar*, e como se relaciona com os *cronotopos* em tela.

3.2.3.1 Configurações cronotópicas na Escola 1: insularização na própria esfera escolar

Buscando compreender se/como os *objetos culturais* foco do ato de dizer horizontalizam as *práticas de letramento* desses estudantes, em se tratando da Turma 83 da Escola 1, inferimos que, em relação a *eventos de letramento* em que tais *objetos culturais* foram tópicos gramaticais, não parece ter havido *aprendizagem* desses mesmos *objetos nas especificidades cronotópicas* da turma em estudo, por não haver os *encontros* que vimos tratando nesta tese. Segue exemplo de um *evento* desse tipo:

- (129) *Após os alunos copiarem as respostas do quadro, referentes às questões de interpretação de texto do livro didático, a professora RNC.1 escreve no quadro uma nova atividade: copiar os verbos do primeiro parágrafo de um determinado texto do livro. A professora pede silêncio para começar a explicar a atividade, quando MHS.1 entra na sala de aula para entregar um bilhete a um aluno, e fica conversando com ele. Ao começar a explicar a atividade, alguns alunos perguntam o que é verbo, e RNC.1 explica a definição. Também solicita que separem adjetivos e pronomes do texto em questão, escrevendo no quadro os tipos de pronomes. Para deixar os alunos trabalharem, a professora se senta à mesa e fica à disposição para ajudar, se alguém não lembrar de tais classes gramaticais. Diogo.1 pergunta o que são essas classes gramaticais, e RNC.1 responde que já lhes ensinou isso. Ele pede que passe a definição antes da prova. RNC.1 começa a chamar o nome de cada aluno sentados à frente da sala para apresentar suas respostas, mas ninguém terminou ainda. Os ‘alunos do fundão’ continuam discutindo o lanche que será servido pela turma no dia seguinte¹⁰¹. Por fim, a professora começa a andar pela sala e pede, para quem está sem o livro didático, que trabalhe com livros de outras disciplinas. Para um aluno que estava com um livro*

¹⁰¹ É costume da Escola 1 que os alunos das turmas de oitava série e nono ano tragam lanches de casa para vender na cantina do colégio, a fim de arrecadar dinheiro para formatura. A gestão escolar, na ocasião, escolhia alguns dias por semana e definia uma turma por vez para ser responsável pelo lanche, decisões estas que implicavam as inúmeras interrupções externas em sala, conforme mencionamos – sobretudo de MHS.1, responsável por repassar os avisos referentes a esse assunto – e rendiam muitas conversas entre os alunos no decorrer das aulas que vivenciamos.

literário à mesa, pede para procurar verbos nesse livro.
(Notas n. 216-217, Diário de campo, ALP18, Escola 1, 2014).

Encontramos na nota de campo (129) sinalizações outras acerca da não *aprendizagem* desses *objetos culturais* em foco por parte dos alunos: a solicitação da professora RNC.1 para selecionarem exemplos das *classes gramaticais* em estudo não parece fazer ‘sentido’ para os alunos, pois se trata de *conceitos científicos* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) dos quais eles não se *apropriaram* efetivamente, a partir de uma perspectiva dialética com os *conceitos cotidianos*. Os questionamentos de Diogo.1, referentes a conteúdos já trabalhados por RNC.1 naquela turma, indicam essa não *apropriação*, cujo interesse maior parece estar na nota – ele pede à professora para passar a definição “antes da prova”. Trata-se de mais um *evento de letramento* neste espaço em estudo, no qual grande parte da turma não se assume como *interactante* – continuam as conversas paralelas focadas em assuntos divergentes ao foco do *ato do dizer da aula* –, o que implica essa não *apropriação* dos *objetos culturais* em foco, estando substancialmente difícil o estabelecimento de *estados de intersubjetividade* ali (WERTSCH, 1985). Dessa maneira, haveria *ensino e aprendizagem* dos *objetos culturais* em foco nessas *aulas* somente para os que participam dela, interagem com a professora, sendo *interactantes* do *evento* em curso. Ainda assim, trata-se de uma ressignificação limitada à *educação tradicional*, cujos propósitos são a memorização de regras prescritivas da *gramática normativa*.

Já em relação aos *eventos de letramento* que traziam determinados *gêneros do discurso*, vale o registro do *evento* a seguir, visualizado a partir do *artefato* e da vinheta narrativa respectivos:

Figura 5 – Produção textual de *fábula* na turma 83.

A FÁBULA E O APÓLOGO

"Quem conta um conto, aumenta um ponto". O ditado popular pode bem se referir à fábula que, assim como o conto, é um tipo de narrativa.

A fábula é um texto narrativo curto utilizado desde há muito tempo para se opor à opressão, para criticar usos e costumes e mesmo pessoas.

Para fugir da repressão que poderia haver por parte de quem fosse criticado, os autores usavam, muitas vezes, animais como personagens de suas histórias.

A fábula apresenta um fundo moral e geralmente é utilizada com fins educativos. A moral das fábulas adquiriu vida própria transformando-se em provérbios - frases prontas, vindas do conhecimento popular, transmitidas de boca em boca e que encerram um certo ensinamento sob algum aspecto da vida.

Por se tratar de um gênero transmitido oralmente, as fábulas costumam ter muitas versões. A mesma história ganha roupagens diferentes, em épocas e regiões diferentes.

Essas histórias permitem que a humanidade construa explicações sobre o mundo: as manifestações da natureza, as relações entre as pessoas (seus defeitos, paixões e virtudes), as relações entre a humanidade e a natureza... Enfim, são histórias que nos permitem conhecer a nós mesmos.

No Brasil, o mais conhecido fabulista é Monteiro Lobato, autor das fábulas "A coruja e a águia", "O cavalo e o burro", "O carvo e o pavão", entre outras.

LEIA AS FÁBULAS SEQUINTES.

A CABRA E O ASNO

Uma cabra e um asno viviam na mesma casa. A cabra ficou com ciúme porque o asno recebia mais ração do que ela. Ela lhe disse:

— Que inferno é a sua vida! Quando não está no moinho, está carregando um fardo! Quer um conselho: quer descansar? Faça como se estivesse tendo uma crise de epilepsia e caia num buraco.

O asno achou que era um bom conselho: caiu de propósito e quebrou os ossos. Seu dono foi atrás de um médico para socorrê-lo.

— Se lhe der um chá de pulmão de cabra, ele vai se restabelecer. A cabra foi sacrificada e o asno ficou curado.

Quem maquina contra os outros termina fazendo o mal a si própria.

(Esopo. Fábulas. Porto Alegre: L&PM, 1997, p. 132.)

Fábula virtual

Um ratinho virtual vinha por uma floresta de signos. Perto de uma caverna, avistou um leão, desses grandes, ameaçadores, desenhados em programas coloridos, bem modernos.

— Vou te devorar — disse o leão. — E não adianta disfarce de ratinho virtual, cibernético ou seja lá o que for.

— Não faz isso — suplicou o ratinho.

— Por que, se sou o leão?

— Não sou compatível.

— Ah — rugiu leão — essa é boa. Vou te processar no meu texto. Mas eu acordei de bom humor, perdoo tua arrogância.

— Arrogância? Que arrogância?

— Arrogância de existir. O ratinho percebeu que aquele seria um diálogo difícil. Estava diante de um leão que ignorava o direito dos mais fracos. Melhor afastar-se dali o mais depressa possível.

— Ah — exclamou o ratinho — me perdoa por existir.

— Está bem, mas desaparece.

Antes de sumir no mato, o ratinho disse:

— Um dia vou te salvar. Ou vou salvar outro leão. Nem que seja numa fábula.

— Isso é boa — disse o ciberleão, achando acintosa a atitude do ratinho.

Alguns anos depois, porém, o leão estava ao computador. Aperta uma tecla aqui, outra ali, e teve a ideia de conversar, via Internet, com os leões do zoológico de Tóquio. Acontece que ele deu um comando errado e caiu numa rede de caçadores.

Esses homens, virtuais, rudes, riram de satisfação e discutiram o que fazer com tão preciosa caça. Sem chegar a nenhuma conclusão, deixaram o leão na rede e foram conversar com seus companheiros. O leão lutou ainda muito tempo, mas, mesmo assim, não conseguiu sair. Cansado, ficou cibertriste. Sabia que os caçadores iriam apagá-lo. Ou então levá-lo para um zoológico bem longe.

Passado algum tempo, ouviu uma voz junto de seu ouvido.

Era a voz do ratinho virtual.

— O que estás fazendo aí, nessa rede? — quis saber o ratinho, que passava por ali, procurando um leão preso em rede, a fim de cumprir sua promessa.
 — Cai aqui por acaso e não consigo sair.
 — Vou te livrar dessa armadilha.
 Como um animal tão insignificante poderia ajudá-lo?
 — Chama alguém maior e mais forte. Nem disco rígido tens. Nunca conseguirás me tirar daqui — rugiu o ciberleão, rei dos programas mais sofisticados do mundo e amigo pessoal do Bill Gates.
 — Sou pequeno, mas tenho os bits afiados — disse o ratinho.
 O ratinho roeu então algumas malhas da Internet, e o leão pôde escapar. Quando os caçadores voltaram, a rede estava vazia.

(CAPARELLI, Sérgio. 33 ciberpoemas e uma fábula virtual. Porto Alegre: L&PM, 1996.)

A cigarra e a formiga

Cantava a Cigarra

Em dós sustentadas

Quando ouviu os gemidos

Da Formiga,

Que, bufando e suando,

Ali, num atalho,

Com gestos precisos

Empurrava o trabalho:

Folhas mortas, insetos vivos.

Ao ver a Cigarra

Assim, festiva,

A Formiga perdeu a esportiva:

"Canta, canta, solafífrica,

E não cuida da espiral inflacionária!

No inverno,

Quando aumentar a recessão maldita,

Você, faminta e afilta,

Cansada, suja, humilde, morta,

Virá pedinchar à minha porta.

E, na hora em que subirem

As tarifas energéticas,

Verá que minhas palavras eram proféticas.

Aí, acabado o verão,

Lá em cima o preço do feijão,

Você apelará pra formiguinha.

Mas eu estarei na minha

(Millôr Fernandes. Poemas. Porto Alegre: L&PM, 2001. P. 43-4.)

E não te darei sequer

Uma tragada de fumaça!"

Ouvindo a ameaça,

A Cigarra riu, superior,

E disse com seu ar provocador:

"Você está por fora,

Ultrapassada sofredora.

Hoje eu sou em videocassete

Uma reprodutora!

Chegado o inverno,

Continuarei cantando

— sem ir lá —

No Rio,

São Paulo

Ou Ceará.

Rical

E você continuará aqui

Comendo bolo de fífica.

O que você ganha num ano

Eu ganho num instante

Cantando a Coca,

O sabãozinho gigante,

O edifício novo

E o desadorante.

E posso viver com calma

Pois canto só pra multifuncionalma".

APÓLOGO

O apólogo é uma narrativa breve que se assemelha à fábula pelo fato de também expressar uma verdade moral. No apólogo, contudo, os personagens principais são seres inanimados que, por meio de suas ações, ilustram lições de sabedoria ou ética.

Esopo, o conhecido fabulista grego, também escreveu apólogos, assim como os escritores espanhóis Quevedo e Cervantes, no século XVII.

Como os escritores Millôr Fernandes e Sérgio Caparelli, recrie a fábula "A cabra e o asno".

Siga as Instruções:

- As personagens das fábulas devem ser as mesmas de sua história.
- Caracterize as personagens.
- Lembre-se de que a fábula caracteriza uma narrativa curta. Se quiser, escreva sua narrativa em forma de diálogo. A linguagem empregada deve estar de acordo com a variedade padrão da língua.
- Como nas fábulas o tempo e o lugar são imprecisos, procure iniciar seu texto de forma direta, isto é, com as personagens em plena ação. Lembre-se de que sua história deve transmitir um ensinamento.
- No final, escreva a moral da história, adaptada a nova situação, e dê um título a sua fábula.
- Faça um rascunho e só passe seu texto a limpo depois de realizar uma revisão cuidadosa, seguindo as orientações. Refaça o texto, se necessário.

Fonte: Geração nossa.

(130) *A professora RNC.1 explica que vai fazer uma nova atividade de produção textual, e pede para 'capricharem' mais no texto – em comparação à produção anterior. Primeiramente, pergunta se lembram o que é um apólogo,*

que foi explicado em aula anterior. **Apenas alguns alunos da frente respondem.** Então ela entrega um novo material xerografado, sem indicação da fonte de origem – o que inferimos ser de outro material didático –: um pequeno texto sobre o gênero fábula – com definição, história e características –, seguido de três fábulas, com as respectivas referências, e um outro texto explicando o que é um apólogo. Por fim, a proposta de produção textual: recriar a fábula “A cabra e o asno”, seguindo uma lista de instruções. Ao distribuir as fotocópias, **a professora RNC.1 pede para algum voluntário ler em voz alta a primeira fábula, mas ninguém se prontifica, por isso ela mesma a lê.** Na segunda fábula, como havia diálogo direto entre personagens distintos, dois alunos ‘da frente’ aceitam empreender a leitura para a turma. Cada um assume um personagem, enquanto a professora é a narradora. **A leitura é reiniciada duas vezes por conta das conversas paralelas. Os alunos que interpretam o texto apresentam dificuldade para diferenciar as falas de cada personagem, e, por isso, perdem-se na divisão da leitura, e um deles lê muito baixo, quase não dá para ouvi-lo.** Para a terceira fábula, RNC.1 pede para alguém ler na frente de todos, mas **novamente ninguém aceita o convite.** O aluno que lê muito baixo se oferece e lê o terceiro texto. A professora tenta ajudá-lo na leitura, lendo junto com ele, enquanto **há muitas risadas na turma.** Novamente o aluno não consegue diferenciar as falas dos personagens. **Durante a leitura, os alunos “do fundo” ficam mexendo no celular.** (Notas n. 196-198, Diário de campo, ALP15, Escola.1, 2014).

No excerto (130), encontramos reiteraões do trabalho com o gênero empreendido neste espaço – remissão ao *artificialismo constitutivo* (HALTÉ, 2008 [1998]) –, bem como das estratégias do *dizer* de RNC.1, na leitura em voz alta. Em relação às leituras realizadas neste evento em (130), depreendemos o ‘desvio de atenção’ dos alunos nesse tipo de atividade, conforme apontado anteriormente, que pode implicar as aparentes dificuldades de decodificação do texto, bem como a não percepção das marcações gráficas para distinguir as falas dos personagens, no caso descrito – provável indício, ainda, de uma não familiarização com textos de gêneros que apresentem diálogos diretos, como os da *esfera literária* o que poderia implicar ainda não domínio da decodificação (BORGES, 1998). Tais dificuldades, também observadas

nas aulas de Irigoite (2011), parecem gerar sentimentos de ‘timidez’ e ‘vergonha’, motivando, ainda, risos e zombarias por parte dos colegas, tal qual descrito nessa vinheta narrativa – prováveis motivos da escassa aceitação por parte dos alunos do convite da professora para as leituras em voz alta. É o que explica Diogo.1 sobre sua pouca assiduidade nesse tipo de atividade em sala de aula: (131) *Eu acho fácil ler para você mesmo. E acho difícil ler pra turma. Quando ela ((professora RNC.1)) pede, assim, eu sou obrigado, né, mas às vezes fica um pouco nervoso, aí erra, sabe, trava a língua... É mais fácil ler pra você.* (Diogo.1, entrevista 2014). Temos, aqui, a clara afirmação do aluno sobre “ser mais fácil ler para si mesmo”, pois a leitura silenciosa permite estratégias que contribuem para a compreensão leitora – a exemplo de parar para pensar, levantar os olhos do texto um momento para refletir (PONZIO; CALEFATO; PETRILLI, 2007) –, as quais não são possíveis na leitura em voz alta. Parece, portanto, que o trabalho empreendido neste espaço campo de estudo não está formando alunos leitores de textos em diferentes *gêneros do discurso*, a exemplo, ainda, do que aponta o aluno Felipe.1 em entrevista: (132) *Eu não consigo ler muito. Eu nem tenho vontade de ler. Eu peguei um livrinho de quadrinho e nem conseguia ler tudo. (...) Eu vejo tudo aquelas letras ali e não consigo. Eu tento ler mas não consigo, eu me distraio.* (Felipe.1, entrevista 2014).

Além dessas dificuldades com a leitura desses textos trabalhados, os alunos também apresentaram dificuldades com a produção textual solicitada ao final da Figura 5 – recriar uma das *fábulas* lidas. O resultado das produções foram ‘histórias’, como a que segue:

Figura 6 – Texto produzido por Letícia.1.¹⁰²

A mimada Capricho na letra

Bora uma vez uma garota muito marrenta que costumava humilhar os outros, nunca estava de bem com a vida, tinha muitos problemas, sempre defeito em tudo, não tinha amigos, mas por baixo de toda essa coisa, ela havia se apaixonado. Um dia, uma garota tentou coagir e perguntou:

— Rita, porque tu ^é tão egoísta? Não gostas de ninguém e não dá para ninguém, furiosa, não vai para nada e bateu a porta. Ninguém entende porque tu és assim? Não, mas a garota tinha seus motivos, ela ^{estava} tão desiludida, pois sua mãe não era presente e não dava amor suficiente para Rita.

Enfim, um dia apareceu uma menina muito boa que foi capaz de mudar seu coração. Rita, não tem que deixar a felicidade escapar ^{em} sua vida, você pode ter amigos, ter muitos bons trabalhos, sua mãe te ama, só não sabe demonstrar sentimentos, pois cada um tem sua forma de amar. ^{concluir}

Porém, mãe é mãe, o amor dela não se muda.

Fonte: Geração nossa.

Deprendemos do texto na Figura 6 as características apontadas anteriormente. Primeiramente, tangenciou a resposta à questão – reescrita da fábula – reiterando-se a não participação desses alunos como *interactantes* do evento em desenvolvimento. A inexistência de posição de auscultante diante das leituras em voz alta feitas pela professora, bem como suas explicações e diretrizes sobre a atividade proposta, estavam na origem desse tangenciamento em relação ao que lhes era solicitado. Vale apontarmos também que, como tal exemplo sugere, o gênero fábula

provavelmente constitua um *conceito científico* (VIGOTSKI, 2009 [1934]) para esses alunos, tendo em vista uma provável não familiarização com textos nesse *gênero* em suas vivências – a dificuldade em ler e escrever diálogos diretos pode ser um indício de não saturação de experiência no campo da leitura de narrativas de ficção. Já em relação ao não domínio das estruturas linguísticas correspondentes à norma padrão escrita, que acaba afetando a compreensão do texto no âmbito da coesão e da coerência, foi foco de correção de RNC.1, conforme mostra Figura 6, o que sugere, novamente, prevalência da dimensão verbal do *gênero* (VOLOCHÍNOV, 1930), secundarizando relações e *encontros* empreendidos com outros textos, conforme defende Ponzio (2013b, p. 205), fazendo-o com base em Bakhtin (1970):

A noção de texto supera [...] a de signo como elemento, mas ela própria, entendida como complexo coerente de elementos, resulta superada na dialética entre texto e contexto, visto que cada sentido do texto leva para fora dos seus limites, existe na correlação com outros textos e enriquece-se continuamente devido a novas relações intertextuais nas quais acaba por encontrar-se. O texto escrito ou oral, verbal ou não-verbal, não tem limites definidos e não é definido de uma vez por todas. Justamente aquilo que constitui a especificidade, a singularidade de certo texto não está conectado com os elementos repetíveis do sistema dos signos aos quais pertence, mas se revela somente na corrente dos textos [...], é ligado com outros textos (irrepetíveis) por particulares relações dialógicas e dialéticas.

¹⁰² Traremos as transcrições de alguns textos produzidos pelos alunos, os quais julgamos difíceis para leitura por conta da caligrafia, como é o caso deste texto.

Reescrita do texto (desconsiderando a correção da professora):

Era uma vez uma garota muito marrenta que costumava humilhar as pessoas, nunca estava de bem com a vida, tinha muitas frescuras, botava defeito em tudo, não tinha amigos, mais por baixo de toda essa casca dura havia um coração doce. Um dia, uma garota tomou coragem e perguntou:

Rita, porque eis tão brava? não gosta de ninguém e nada, a menina, furiosa, saiu da sala e bateu a porta.

Ninguém entendia porque tão irritada com a vida, mais a garota tinha seus motivos; era tão revoltada, pois sua mãe não era presente e sem dava amor suficiente para Rita.

um dia apareceu uma menina muito boa que foi capaz de amolecer seu coração mole

Rita, você tem que deixar a felicidade entrar na sua vida, você pode ter [ilegível], ter muitas coisas boas. sua mãe te ama só não sabe demonstrar sentimentos, pois cada um tem sua forma de amar mas mãe é mãe, o amor dela não se mede.

Nessa perspectiva, os próprios alunos também se preocupam mais com a ‘forma’ do texto, ao apontarem suas dificuldades com atividades de escrita: (133) *O difícil é botar vírgula, os pontos, parágrafo* ((risos)). *Escrever no Português certo!* (Bruna.1, entrevista 2014); (134) *O que eu acho difícil (+) acho que é::: escrever certo, porque tem que tá tudo certo, se tiver uma letrinha errada já desconta ponto, erro de português, ortografia, acho um pouco difícil, porque eu sou muito desatento e acabo cometendo erros óbvios.* (Diogo.1, entrevista 2014); (135) *Sei lá, sempre gostei de fazer um texto desde as primeiras séries, mas depois não consegui, depois me distraí e, aí, sei lá. (...). Difícil é colocar pontuação na hora que tá criando alguma coisa... Essas coisas que tem que lembrar sempre.* (Felipe.1, entrevista 2014).

Com isso, entendemos o trabalho pedagógico nas aulas que vivenciamos como implicando leitura e escrita *para* a escola, remetendo, assim, à dimensão circular que os usos da escrita tendem a assumir na *esfera escolar* (com base em KLEIMAN, 2001 [1989]). Assim, as produções textuais realizadas ali, mesmo sendo nomeadas como *gêneros*, aproximam-se da concepção de *redação* apresentada por Geraldi (2003 [1991]), porque são escritas *para* a escola – a ausência de interlocutor previamente definido é uma das caracterizações dessa escrita. Não vemos, aqui, a presença da escrita sob a configuração formadora de uma educação para a interação por meio de textos escritos em diferentes *gêneros do discurso*, tal qual defende Britto (2012). Partindo desses delineamentos dos *eventos* em estudo, concluímos que há possibilidade de ressignificação das *práticas de letramento* apenas do pequeno grupo que se assume como *interactante* nesses *eventos*; porém, tal ressignificação acontece sob uma perspectiva insularizada na *esfera escolar*, porque implica questões viso-motoras, e/ou de *aprendizado* de normas prescritivas gramaticais e de *configurações composicionais* dos *gêneros* trabalhados, questões que não horizontalizam as *práticas de letramento* desses alunos.

Nesse sentido, problematizamos, aqui, o que é *aprendido* de fato e o que horizontaliza – ou não – os usos sociais da escrita já de domínio desses *sujeitos*. Para tanto, vale apontarmos que, em convergência com a ausência de interação nos *eventos de letramento* propostos por RNC.1, os estudantes revozeiam concepções do senso comum, ao serem questionados, na ocasião das entrevistas, sobre “razões que justificam a disciplina de Português”. As respostas, de conteúdo vago, limitam-se à *imitação* de discursos já-dados, sem haver indícios de sua transcendência para um processo de *apropriação* cultural (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]), conforme os excertos a seguir: (136) ***Pra melhorar a***

linguagem, o aprendizado (+) *sei lá.* ((risos)). *E agora... NÃO SEI. Poxa...* ((risos)) (+). *É, querendo ou não, é necessário né. Não vai lá escrever “coisa” com “z”, ai meu Deus* ((risos)). (Bruna.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa); (137) *Ah, uma aula de Português é pra::: ensinar os alunos a::: ter uma ortografia melhor, a ler melhor, assim, acho que é isso. Porque ENSINAR a falar Português, assim, todo mundo já sabe. É só mesmo pra aprender e pra ler direito.* (Diogo.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa); (138) *Ai, sei lá, acho que eles me falaram e eu esqueci.* (...) *Sei lá, pra melhorar o nosso modo de falar, escrever, se comportar... É importante pro futuro, sei lá, se encaixar melhor na sociedade.* (Fernando.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa); (139) *Pra gente ter um alfabetismo bom, né... (+) Só isso. Pra gente ter mais conhecimento na vida.* (Letícia.1, entrevista 2014);

(140) *Ah, eu acho que é pra fazer você falar melhor, não ter tanto erro na fala, na escrita também. Mas acho que fora isso eu não sei. Eu digo que eu não vou precisar da aula de Português quando eu crescer, que nem eu digo que não vou precisar da aula de Inglês.* (...) *Se você for arrumar um emprego, que todo mundo diz pra mim, você tem que saber falar e escrever certo, fica mais fácil até pra você conseguir arrumar, então... Acho que serve pra isso.* (Renata.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Tomamos os excertos de (136) a (140) como ancoragens outras para nossas inferências anteriores: as respostas bivocalizam discursos de *outrem*, na perspectiva bakhtiniana, – o que já ouviram falar sobre a disciplina, na busca por responder ‘aquilo que se espera’ –; materializadas em expressões como “eles me falaram e eu esqueci” (Fernando.2), “todo mundo diz pra mim” (Renata.1). Vale resgatar que, para Vigotski (2009 [1934]; 2008 [1968]), *imitação* – a ação de revozear o *outro* – é parte inicial do processo de *apropriação*; lembrando, ainda, que “[...] uma pessoa só consegue imitar o que está no seu nível de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2008 [1968], p. 100). Quando, porém, as representações limitam-se a tal *imitação*, isso sinalizaria para uma provável ausência de sentidos acerca do que é feito – na perspectiva vigotskiana que relaciona *apropriação* ao problema da *significação*, tal qual aponta Smolka (2000) –; uma vez que implicam mera ação para atender a demandas externas, permanecendo nos limites dessas demandas – o ‘fazer’ porque o professor exige e dá nota. Assim, não depreendemos, nesta *cultura* escolar, a possibilidade de haver projeções de *memória de futuro*, porque não se

construíram sentidos para isso. É a *(in)quietude* sendo referendada na Escola 1: a vida desses *sujeitos*, as suas experiências com a escolaridade, as percepções que eles têm da escola, dentre outras caracterizações da historicidade deles, assim, aproximam-se mais da *(in)quietude*, no *continuum* que mencionamos. Interpretamos, ainda, essa não projeção de *memória de futuro* – não perspectivas com o estudo – em alguns dizeres de alunos durante determinados *eventos* que vivenciamos na turma 83, como no excerto a seguir:

- (141) *Enquanto os alunos produzem textos do gênero conto, RNC.1 vai passando pela sala, conferindo quem está fazendo a atividade solicitada. Ao passar pelo fundo da sala, um aluno começa a conversar com a docente, perguntando sobre o desempenho dele na disciplina de Português, ao que RNC.1 responde não lembrar das notas. O aluno, então, afirma **querer parar de estudar e fazer um supletivo na ((Escola 2)) para começar a trabalhar logo**. A professora fica conversando com ele, tentando convencê-lo a continuar nos estudos regulares. O aluno conta que tem 16 anos, que tem “um monte de coisas na cabeça” e que **acorda de manhã sem vontade de estudar, de ir para escola**. Ainda avalia como “chata” a disciplina de Português, que se resume em “colocar acentos”, ao que a professora rebate não ser só isso. Por fim, comenta ser viciado em cigarro. RNC.1 encerra a conversa pedindo para produzir o texto solicitado, mas o aluno não faz a atividade, passa o restante da aula andando pela sala e conversando com os colegas.* (Nota n. 18, Diário de Campo, ALP1, Escola 1, 2014).

O aluno mencionado no excerto (141) pertencia ao grupo sob o “escafandro” categorial (com base em PONZIO, 2013; 2014) de ‘a turma do fundão’, e acabou sendo expulso da escola no meio do semestre letivo em que acompanhamos as *aulas de Português* nesta turma. Reiteramos, nessa conversa presenciada em meio a um *evento de letramento* em curso, a postura de *(in)quietude* dos estudantes em relação à escola, o que provavelmente tem implicações advindas das relações *ecológicas* estabelecidas nesta *esfera* – conforme vimos apontando –, bem como das relações com a *esfera familiar*, foco de análise da seção 3.3 à frente. Por ora, apontamos tal diálogo entre este aluno e a professora RNC.1 como indício dessa falta de expectativas com o estudo por parte dos alunos participantes de pesquisa, em um evidente desestímulo para se assumirem como *interactantes* dos *eventos de letramento* que mencionamos.

Também não depreendemos nesses *sujeitos* reflexões acerca da escolha de profissão futura, mais um indício dessa postura *resignada* em relação não apenas à escola, mas à vida em geral. Interpretamos essa afirmação na ocasião de outro *evento de letramento*, no qual RNC.1 trabalhou com um *artigo de opinião* que tratava desse tema. Seguem o *artefato* e parte da vinheta narrativa referentes ao *evento* em questão, seguidos de algumas respostas dos alunos:

Figura 7 – Atividade de interpretação de texto na turma 83.

Fazer o que se gosta

"Se você não gosta de seu trabalho, tente fazê-lo bem feito. Seja o melhor em sua área, destaque-se pela precisão".

A escolha de uma profissão é o primeiro calvário de todo adolescente. Muitos tios, pais e orientadores vocacionais acabam recomendando "fazer o que se gosta", um conselho confuso e equivocado.

Empresas pagam a profissionais para fazer o que a comunidade acha importante ser feito, não aquilo que os funcionários gostariam de fazer, que normalmente é jogar futebol, ler um livro ou tomar chope na praia.

Seria um mundo perfeito se as coisas que queremos fazer coincidissem exatamente com o que a sociedade acha importante ser feito. Mas, aí, quem tiraria o lixo, algo necessário, mas que ninguém quer fazer?

(...)

Então teremos de trabalhar em algo que odiamos, condenados a uma vida profissional chata e opressiva? Existe um final feliz. A saída para esse dilema é aprender a gostar do que você faz. E isso é mais fácil do que se pensa. Basta fazer seu trabalho com esmero, bem feito. Curta o prazer da excelência, o prazer estético da qualidade e da perfeição.

Além, isso não é um conselho simplesmente profissional, é um conselho de vida. Se algo vale a pena ser feito na vida, vale a pena ser bem feito. Viva com esse objetivo. Você poderá não ficar rico, mas será feliz. Provavelmente, nada lhe faltará, porque se paga melhor àqueles que fazem o trabalho bem feito do que àqueles que fazem o mínimo necessário.

Se quiser procurar algo, descubra suas habilidades naturais, que permitirão que realize seu trabalho com distinção e o colocarão à frente dos demais. Muitos profissionais odeiam o que fazem porque não se prepararam adequadamente, não estudaram o suficiente, não sabem fazer aquilo que gostam, e aí odeiam o que fazem mal feito.

Sempre fui um perfeccionista. Fiz muitas coisas chatas na vida, mas sempre fiz questão de fazê-las bem feitas. Sou até criticado por isso, porque demoro demais, vivo brigando com quem é incompetente, reescrevo estes artigos umas quarenta vezes para o desespero de meus editores, sou superexigente comigo e com os outros.

Hoje, percebo que foi esse perfeccionismo que me permitiu sobreviver à chatice da vida, que me fez gostar das coisas chatas que tenho de fazer.

Se você não gosta de seu trabalho, tente fazê-lo bem feito. Seja o melhor em sua área, destaque-se pela precisão. Você será aplaudido, valorizado, procurado, e outras portas se abrirão. Começará a ser até criativo, inventando coisa nova, e isso é um raro prazer.

Faça seu trabalho mal feito e você odiará o que faz, odiando a sua empresa, seu patrão, seus colegas, seu país e a si mesmo.

Stephen Kanitz é administrador por Harvard (www.kanitz.com.br). Veja. São Paulo, Abril, 24 nov.2004, p. 22.

1. Você concorda com a posição de Stephen Kanitz? Por quê?
2. Registre alguns argumentos para defender as posições escolhidas.
3. Segundo Stephen Kanitz, "a escolha de uma profissão é o primeiro calvário de todo adolescente".

☛ Você já se preocupa com essa questão?

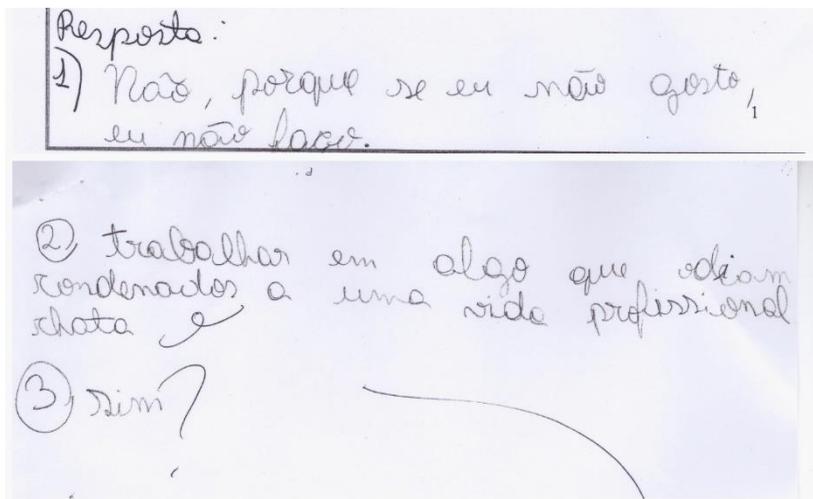


Fonte: Geração nossa.

- (142) *A Professora RNC.1 entrega fotocópias com um artigo de opinião veiculado em livro didático, seguido por três questões de interpretação – duas têm como foco a opinião pessoal do aluno, e uma focaliza o levantamento de argumentos utilizados pelo autor. A professora lê o texto em voz alta com muita dificuldade, pois muitos alunos, sobretudo os do ‘fundo da sala’, conversam entre si, alheios à leitura. Um aluno interrompe a leitura para passar um recado sobre os lanches, o que dispersa ainda mais a turma. RNC.1 tem dificuldades em retomar sua leitura e fica aguardando um mínimo de silêncio. Alguns alunos cantam em voz alta. No decorrer da leitura, vejo a maioria dos alunos com atividades diversificadas, sem posição de ausculta: mexem no celular, escutam música com fone de ouvido, passam a limpo a produção textual da aula passada ou fazem atividade referente a outra disciplina. Finalizada a leitura, **RNC.1 fala sobre o tema abordado no texto, chamando os nomes dos alunos que estão conversando. Sem nenhuma resposta ativa por parte dos alunos, a professora pergunta sobre quais profissões querem seguir. Ninguém responde, e muitos alunos continuam conversando entre si, alheios aos questionamentos da docente. RNC.1 insiste na pergunta, mas ninguém responde.** Apenas um aluno do fundo aponta querer ser policial, pois muitos homens de sua família são – comenta, ainda, que é o “único perdido da família”. E Diogo.1 responde querer ser veterinário. MHS.1 interrompe a aula para falar em particular com alguns alunos, a docente aguarda. Enquanto a Assistente permanece em sala conversando com esses alunos, RNC.1 volta à discussão do texto, com muita dificuldade. Relembra os argumentos do autor e pergunta o que os alunos acham, ao que poucos respondem, a maioria continua conversando. E, assim, a docente continua discutindo o texto, parando o tempo todo para pedir silêncio e chamar a atenção de certos alunos, ameaçando expulsá-los da sala. Afirma ter se decepcionado com a aula, esperava mais com o texto. Finalmente, RNC.1 lê e explica as questões de interpretação, solicitando que sejam respondidas em dez minutos, ao que os alunos reclamam, pedindo mais tempo. A professora vai passando pelas carteiras, explicando mais o texto e as questões. Os ‘alunos do fundão’ andam pela sala, conversam alto, jogam o livro didático no chão. (...). Muitos perguntam sobre a questão dois, RNC.1 tenta explicá-la à frente da*

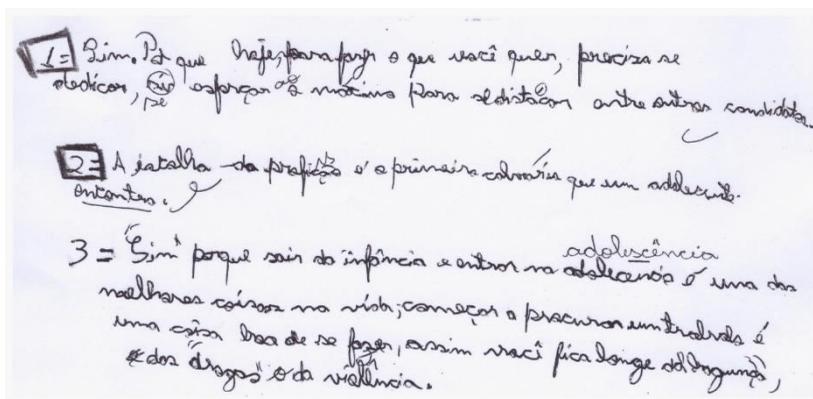
sala, mas desiste por conta do barulho. Faltando cinco minutos para o final da aula, alunos já começam a guardar o material e contam os minutos para tocar o sinal. (Notas n. 79-96, Diário de Campo, ALP6, Escola 1, 2014).

Figura 8 – Respostas do aluno João.1.



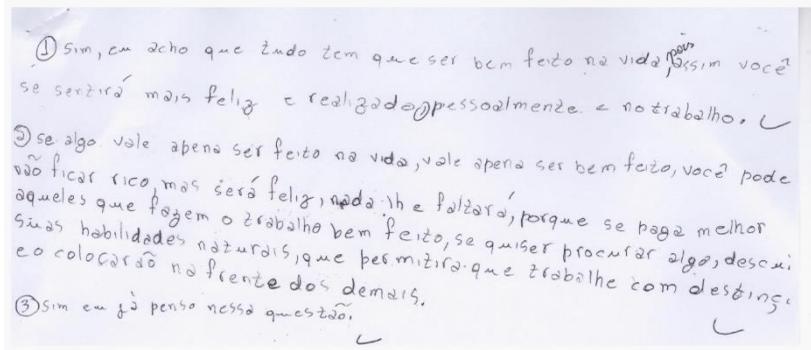
Fonte: Geração nossa.

Figura 9 – Respostas do aluno Felipe.1.



Fonte: Geração nossa.

Figura 10 – Respostas da aluna Renata.1.



Fonte: Geração nossa.

Em (142), descrevemos mais um *evento de letramento* que conta com um grupo mínimo de alunos assumindo a condição de *interactantes* no *evento* em andamento. O resultado materializa-se nas Figuras de Figura 8 a Figura 10, com as respectivas respostas dos alunos João.1, Felipe.1 e Renata.1, as quais não convergem com o encaminhamento dado ao *ato dizer*. Eis postura de *(in)quietude* de que estamos tratando: ninguém responde aos questionamentos de RNC.1 sobre profissões futuras, bem como à terceira pergunta de interpretação, referente a essa reflexão – mesmo respondendo afirmativamente, não desenvolvem a resposta. Temos, ainda, outros indícios da não formação leitora desses alunos, pois todas as respostas remetem a questões do senso comum, reportando o texto lido apenas como cópia de trechos. Assim, na primeira e na terceira questões, que focalizam a opinião do leitor – a discussão temática que mencionamos na seção anterior 3.2.2 –, não há reflexão sobre o tema abordado de modo a implicar a transcendência do texto em si mesmo a partir da leitura. Já na segunda questão, os alunos não conseguem identificar estratégias argumentativas do autor, por não haver a compreensão do texto no sentido bakhtiniano da compreensão responsiva.

Com isso, recapitulamos as conclusões apontadas em relação à Escola 1, ao longo desta seção secundária, com enfoque na *esfera* e no *cronotopo* como diretrizes de análise: muitos alunos não se assumem como *interactantes* do *evento de letramento* em curso, o que incide sobre as estratégias por meios da quais se dá o *ato de dizer* de RNC.1, ao buscar um silenciamento discente ou mesmo ‘desistir’ dessa busca, em ações como ler em voz alta e escrever no quadro; essas ações, por sua vez, não

condizem com os objetivos da *esfera escolar*, que é facultar *ensino e aprendizagem* de *objetos culturais* constitutivos da historicidade humana, incluída ali a *sociogênese* (VYGOTSKI, 2000 [1931]) de que são parte esses alunos. Considerando ainda a configuração *cronotópica* dessa turma, problematizamos tais *eventos* em que prevalece a transcrição no quadro, haja vista que manuscruver por si só já está se constituindo um desafio para as novas gerações, situação que ganha contornos inquietantes em se tratando de copiar um texto que já conta com *suporte* impresso disponível aos alunos, como no caso do *livro didático*, conforme excertos da seção 3.2.2.1.

Assim, consideradas as relações entre os quatro constituintes do *evento de letramento* – Diagrama Integrado 4 – inferimos a insularidade na própria *esfera*, em absoluta dissociação do *cronotopo* mais específico – a sala de aula – com o *cronotopo* mais amplo – a sociedade atual e seus desafios em relação à cultura escrita – em que se coloca. Em outras palavras: entendemos que há ressignificação apenas das *práticas* daquele pequeno grupo que participa como *interactante* dos *eventos* que acontecem ali, mas ressignifica sob uma perspectiva insularizada na escola, já que inexistem relações entre os *objetos culturais* que ocupam os *eventos de letramento* na *esfera escolar* e o modo como tais *objetos* se colocam fora da escola, em outras *esferas da atividade humana*.

3.2.3.2 *Configurações cronotópicas na Escola 2: transição de adaptação para outras esferas*

Já em relação à turma 801 da Escola 2, reiteramos que a *adaptação social* parece mover a *cultura da (re)afirmação* de que vimos tratando, na busca por atender a demandas externas de outras *esferas*. Considerando a configuração *cronotópica* em que têm lugar os *eventos de letramento* nessa turma, tais *eventos de letramento* atendem aos objetivos da *esfera escolar* de facultar os processos de *ensino e aprendizagem* dos *objetos culturais* selecionados ali. Partindo dessas inferências, apontaremos, também aqui, exemplos de *eventos* que vivenciamos, agora neste outro espaço em estudo, também organizados de acordo com a natureza dos *objetos culturais* tematizados – na busca por compreender se/como esses *objetos* horizontalizam as *práticas de letramento* desses estudantes.

Primeiramente, em relação aos *eventos de letramento* cujos *objetos culturais* focos do *ato de dizer* consistiam em regras prescritivas da *gramática normativa*, reiteramos as similitudes nas estratégias por meio das quais o *ato de dizer* se efetiva e nas escolhas dos *objetos culturais*

tematizados nas *aulas de Português* em ambos os espaços. A diferença seria que, aqui, os *sujeitos* se assumem como *interactantes* dos *eventos de letramento*, conforme visto na seção 3.2.2 anteriormente. Inferimos ter vivenciado um processo de *aprendizagem*, no sentido vigotskiano do termo, desses *objetos culturais*, se considerarmos haver condições para o estabelecimento do *estado de intersubjetividade* (WERTSCH, 1985), em que pese a vinculação a processos de *adaptação social*. A seguir, mais um exemplo de *evento de letramento* em que tópicos gramaticais normativos constituem *objeto cultural* de que se ocupa o *ato de dizer*, visualizado pelo *artefato* e pela vinheta narrativa correspondentes:

Figura 11 – Exercícios de Morfologia trabalhados na turma 801.

1) **ATIVIDADES:**

A uma ausência (Antônio Barbosa Bacelar)

Sinto-me, sem sentir, todo abrasado (3,2)

No rigoroso fogo que me **alenta**;

O má, que me **consome**, me **sustenta**;

O bem, que me entretém, me dá cuidado.

Ando sem me mover, falo calado;

O que mais perto vejo, se me **ausenta**,

E o que estou sem ver, mais me **atormenta**;

Alegro-me de ver-me atormentado.

a) Indique o radical das palavras destacadas em negrito no texto.

b) Forme famílias de palavras (2 palavras) a partir dos radicais das palavras sublinhadas no texto. _____

c) Indique o radical e a vogal temática das seguintes formas verbais presentes no texto:

Abrasado: _____

Atormenta: _____

Fonte: Geração nossa.

- (143) *A professora MPB.2 entrega os exercícios xerografados [parte deles na Figura 11], sobre Morfologia – radicais. São 13 questões gramaticais para se responder em sala, podendo ser em dupla ou individualmente. A professora senta à mesa para fazer silenciosamente a chamada, enquanto os alunos vão formando as duplas. Depois sai da sala para falar com a Coordenadora Pedagógica, enquanto a aluna Laura.2, líder da turma, também faz a chamada referentemente a outro material – relatórios que a líder deve fazer para entregar à coordenação. Muitos*

alunos já começam a trabalhar na atividade, mesmo a professora não estando em sala. Ao voltar, MPB.2 vai passando nas carteiras para ajudar os alunos. Todos fazem a atividade em silêncio, com poucas conversas paralelas – a maioria fala sobre a atividade. Alguns alunos perguntam se é para entregar, e MPB.2 responde que é apenas para colar no caderno, e que será feito um quiz sobre os tópicos abordados na atividade. (Notas n. 199-200, Diário de campo, ALP20, Escola 2, 2014).

Depreendemos no *evento de letramento* descrito em (143) semelhanças metodológicas em relação aos *eventos* analisados na Escola 1, os quais também tinham como *objetos culturais* no *ato de dizer* tópicos da *gramática normativa* – neste caso, o já mencionado *fazer prototípico* de utilizar o texto como *pretexto* para exercícios gramaticais (LAJOLO, 1993 [1982]; 2009). Mesmo não se tratando dos *objetos culturais* convergentes com o que parametrizações nacionais e a literatura da área recomendem para a *aula de Português*, do que já tratamos anteriormente, ao menos, em relação às projeções que têm lugar no âmbito desta *ecologia*, na *esfera escolar*, os objetivos parecem-nos plenamente atingidos em se tratando dos *eventos de letramento* que nos foi dado vivenciar ali.

Já em relação aos *eventos* em que se tomam gêneros *do discurso* como objetos ontológicos, reiteramos a prevalência, neste espaço, do trabalho com o tipo textual *dissertação*, atendendo à orientação dessa *cultura* escolar em prol da *adaptação* – ensina-se *dissertação* por ser requisito de concursos e vestibulares em geral. Presenciamos, porém, um *evento* cujo *ato de dizer* focou em gêneros da *esfera jornalística*, conforme descrição no excerto a seguir:

- (144) *A professora MPB.2 inicia a aula avisando que irá trabalhar com gêneros do discurso, os quais foram vistos na aula especial voltada para a Prova Brasil, realizada no dia anterior. Explica que iria apresentar um resumo no site do Youtube, mas como estão sem internet na sala, não será possível. MPB.2, então, explica a nova atividade: que a turma se divida em equipes com três integrantes para procurarem exemplos de textos em determinados gêneros no jornal – a docente levou diversos exemplares do Diário Catarinense, do qual a Escola 2 é assinante. Selecionados os gêneros, devem buscar os textos e identificar: nome, autor, público-alvo e objetivos. MPB.2 entrega cartolinas aos alunos para colarem os recortes e escreverem as*

informações solicitadas. O mínimo pedido é de textos em cinco gêneros para cada equipe. Os alunos mostram-se animados com a atividade, e todos trabalham, apesar do barulho. (Notas n. 379-380, Diário de campo, ALP67, Escola 2, 2014).

No excerto (144), novamente os *gêneros* são tomados distintamente da dimensão *operacional-reflexiva* (GERALDI, 2003 [1991]; BRITTO, 1997), fazendo-o sob a dimensão conceitual, tratamento objetificado de que já nos ocupamos anteriormente, colocando-se em convergência com a *ecologia* em questão: foram trabalhados a partir de uma ação adaptada a demandas externas, neste caso, da Prova Brasil. Assim, os *gêneros do discurso* entram nesta *cultura* escolar não como decorrência de uma compreensão teórico-epistemológica em que as práticas sociais têm relevância nos processos de educação linguística, mas com o intuito de responder a demandas de organização social focada na meritocracia de provas externas e exigências afins.

Estendemos essa problematização às produções textuais empreendidas neste espaço escolar, também voltadas à *adaptação* de que estamos tratando – todas foram do tipo textual *dissertativo-argumentativo*. Em relação aos *eventos de letramento* que tiveram esta atividade como mote, apontamos para uma ação recorrente de *MPB.2*, anterior a essas produções textuais, a de alimentação temática, foco da atenção de abordagens cognitivistas – o *ter o que dizer*, aqui dissociado do *a quem dizer*, das *razões para dizer* e das *estratégias* para tal (GERALDI, 2003 [1991]). Assim, sempre antes de pedir uma *dissertação*, a professora disponibilizava diferentes materiais que tratavam do tema a ser solicitado na produção textual, conforme apontou em entrevista, ao ser questionada sobre o trabalho empreendido com a produção textual:

- (145) *A produção é assim, normalmente eu tento variar também esse caminho, pra não ficar, simplesmente, a escrita pela escrita, né. Por exemplo, através de um filme, sempre que a gente passa um filme, eu passo a cada bimestre, terminamos a matéria, vem a prova ali e tal, e aí eu passo um filme. Pra reflexão, pra/ eu aproveito, é como se ele fosse um PRETEXTO também, né. Então eu tenho aquele texto/ eu sempre falo que tem a LEITURA que a gente faz do filme, como tem uma leitura do livro, se é baseado no livro ou não. Mas normalmente assim, alguma coisa que*

*eles GOSTEM, que tem a ver com eles e que eu possa tirar alguns temas. Esses temas são desenvolvidos na sala, eles discutem os temas, e depois eu peço que eles **ESCREVAM** sobre aquele tema específico. O grupo mesmo/ pode fazer uma escrita em grupo, pode ser em dupla, OU individualmente também. Então, quando eu passo um filme eu costumo fazer assim, **depois do debate, depois que todo mundo já escutou bastante, eles estarão APTOS para escrever (...).** O aluno não pode ir para uma escrita roendo unha, “o que que eu faço agora, não tenho ideias”, ele deve estar **CHEIO** de ideias, né. Agora, eu sempre digo: “prestem atenção nas discussões, porque vocês vão receber informações aqui e acolá, pra vocês terem base e enriquecer o seu texto”. Então esse é um tipo de escrita que eu faço. **Posso aproveitar um texto também que a gente trabalha, uma interpretação textual de um determinado TEMA,** por exemplo, o tema do livro que eles leram, sobre **INFÂNCIA**, que falam sobre as crianças que trabalham nos laranjais, por exemplo. Então **eu aproveito, depois de discutirmos toda aquela TEMÁTICA, eu peço uma escrita, como eu fiz com um dos livros. E eles escreveram muito bem, você é testemunha né, como eles escreveram bem. Por quê? Porque discutimos antes, porque eles LERAM o livro antes, eles tinham base para escrever, eles tinham conteúdo. Então foi muito legal.** (MPB.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

A seguir, um exemplo de *evento* que consistia em uma produção textual solicitada por MPB.2 acerca do tema “chocolate”, o qual exemplifica o trabalho apontado pela docente no excerto (145). Seguem, respectivamente, o *artefato* trabalhado antes da produção textual – objetivo de alimentação temática –, a vinheta narrativa correspondente ao *evento de letramento*, e dois exemplos de textos produzidos por alunas participantes do estudo:

Figura 12 – Caça-palavras sobre chocolate, trabalhado na turma 801.

30 + CAÇA-PALAVRA COQUETE!

Prós e contras do chocolate

Confira os principais benefícios e malefícios do **CHOCOLATE** para a **SAÚDE**.

Pontos **POSITIVOS** (até 50 g por dia):

- Atua como **ANTIDEPRESSIVO** e acalma a TPM (tensão pré-menstrual);
- Reduz o risco de doenças **CARDÍACAS**;
- Aumenta o colesterol bom (HDL) e diminui o ruim (LDL);
- Estimula o **SISTEMA** nervoso central;
- Libera o "hormônio da **PAIXÃO**", causando a sensação de **PRAZER** e euforia.

Pontos **NEGATIVOS** (acima de 50 g por dia):

- Provoca **ENXAQUECA**;
- Eleva o nível de **GORDURA** no **SANGUE**;
- A ingestão exagerada aumenta o **COLESTEROL** e engorda;
- Causa **IRRITAÇÃO** da **PELE**.



Word search grid with words circled:

E	W	F	A	Y	O	A	X	O	N	A
N	A	T	Z	P	R	A	Z	E	R	R
X	T	E	L	E	A	I	I	U	U	V
A	Y	R	L	M	E	M	D	U	L	A
Q	G	U	S	A	U	D	E	J	M	N
U	E	A	E	M	F	A	Y	X	T	
E	X	A	O	E	U	X	F	K	T	I
C	A	R	D	I	A	C	A	S	I	D
A	U	O	R	Z	A	M	U	A	L	E
U	L	U	V	E	G	X	B	A	Q	P
P	O	S	I	T	I	V	O	S	R	R
Z	E	E	D	O	W	N	V	C	V	E
C	A	R	U	D	R	O	G	I	I	S
Q	B	U	A	L	I	O	I	Q	O	S
U	O	W	L	L	H	A	C	T	D	I
K	C	B	T	G	O	O	O	S	A	V
W	H	T	O	H	E	S	L	N	D	O
A	O	A	O	O	N	Z	E	O	Z	E
C	C	A	S	Ã	I	I	S	Q	V	A
Z	O	U	U	Ç	Q	I	T	L	A	M
A	L	U	D	A	O	B	E	A	S	E
U	A	I	X	T	G	P	R	N	S	T
G	T	I	E	I	J	A	O	E	U	S
P	E	I	O	R	D	I	L	G	N	I
E	I	B	U	R	O	X	M	A	S	S
L	O	V	U	I	U	Ã	E	T	F	I
E	O	U	V	U	R	O	I	I	Q	I
C	Z	G	M	P	Y	W	V	V	A	W
S	S	A	N	G	U	E	S	O	X	V
N	G	C	K	X	O	N	A	S	A	J

Fonte: Geração nossa.

- (146) *A professora MPB.2 inicia uma conversa com os alunos sobre chocolate – pergunta quem gosta, quem se considera ‘viciado’ e por que são ‘viciados’ nesta iguaria. Os alunos respondem prontamente aos questionamentos da docente, e a discussão prossegue. A professora explica que eles irão receber um caça-palavras sobre prós e contras do chocolate, para, depois, produzirem um texto dissertativo argumentativo sobre esse tema. Ao entregar as fotocópias com o caça-palavras, todos os alunos o fazem em silêncio. Enquanto isso, MPB.2 escreve as orientações para a produção textual no quadro: Aproveitando o tema “chocolate – prós e contras”, produza um texto dissertativo-argumentativo sobre o assunto (use aproximadamente 20 linhas). A docente, então, conversa com Laura.2 sobre como produzir um texto desse gênero. Depois, vai à frente da sala explicar para todos, e, após um aluno ler em voz alta o texto do caça-palavras, a docente aponta como discutir o assunto neste tipo de texto, dando exemplos. Poucos alunos conversam entre si durante as explicações da professora, alguns já começam a fazer seu texto, outros permanecem em silêncio. MPB.2 finaliza afirmando que tal texto é “simples de se fazer”, o problema é que eles ainda estão com a ideia de “redação” – “aquela coisa chata e imposta”. Ela pede ao menos para começarem em sala, a fim de aproveitarem o auxílio dela, podendo finalizar em casa. A professora vai andando pela sala, ajudando os alunos que a chamam frequentemente para ler o que já escreveram. Ao bater o sinal, muitos alunos já escreveram metade do texto, mas pedem para terminar em casa, preferindo, na aula seguinte – aula-faixa –, dirigirem-se para a biblioteca. (Notas n. 217-223, Diário de campo, ALP23, Escola 2, 2014).*

Figura 13 – Texto produzido pela aluna Gisele.2.

Chocolate Dima! ☹️

Muitas pessoas adoram o chocolate - algumas até o amam - porém, a maioria, não conhece os seus benefícios ou malefícios (que o chocolate faz.) ^{desnecessário (repetitivo)}

Existe uma quantidade recomendada para o consumo diário - 50 gramas por dia -, mas quando esta quantidade é excedida, o chocolate, pode sim, acabar fazendo mal.

Excedendo a quantidade recomendada, o tão amado chocolate pode provocar enxaqueca, e, causar uma série de irritações na pele. Pode também aumentar o colesterol, elevar o nível de gordura do sangue e, para a infelicidade de muitos, ele faz engordar.

Mas quem disse que o chocolate só faz mal? Por incrível que pareça, o "donagie" faz mais bem do que mal. O chocolate em doses certas estimula o sistema nervoso central, reduz o risco de doenças cardíacas, aumenta o colesterol bom (HDL) e diminui o ruim (LDL).

Libera o "hormônio do prazer", causando sensação de prazer e euforia é uma de suas especialidades. Muitas mulheres adoram comer chocolate no período menstrual, e,

elas estão parcialmente certas, pois o chocolate é um antidepressivo e acalma quando na TPM (Tensão pré-menstrual).

Percebendo seus pontos negativos e positivos, o chocolate faz mais bem do que prejudica, mas, extrapolando na quantidade ingerida, ele vai piorar a situação. Chocolate é bom, e comê-lo muitas vezes agrada, mas moderar é sempre essencial.

Gostei!

Fonte: Geração nossa.

Figura 14 – Texto produzido pela aluna Laura.2.

História

Os prós e contras do chocolate

Hoje em dia o uso de chocolate é muito comum entre as pessoas. O chocolate causa benefícios e também malefícios, ~~causa~~ causa demgan e causa, em entanto, muitas situações boas.

O ~~excesso~~ uso dele pode causar demgan, ~~exatidão~~ excitação e ingorda, e uso exagerado pode, sim, ~~causar~~ causar malefícios aos "chocolateiros".

Existe também o lado bom, os benefícios, como o aumento do colesterol bom, a diminuição do colesterol ruim. Ajuda na estimulação de sistema nervoso, libera hormônios da paixão causando sensação diferenciada.

Apesar do chocolate apresentar ~~uma~~ lado bom para a nossa saúde, ele, por sua vez, é um ^{delicioso} lado agrada para todos.

M. Bem!

Fonte: Geração nossa.

Vimos, no *evento de letramento* descrito em (146), um exemplo de discussão temática, frequentemente realizada por *MPB.2* – no caso, fez-se um caça-palavras que trazia informações sobre “chocolate”, tema a ser desenvolvido na produção textual, em articulação com demandas de atenção ortográfica. Essas discussões temáticas também remetem à *pedagogia tradicional* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2011 [2000]), em posturas cognitivistas da produção textual que tomam a alimentação temática como questão capital do ato de produzir textos – remissão, reiteramos, ao *ter o que dizer*, das condições apontadas por Geraldí (2003 [1991]) –; em uma postura também *subjetivista* (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Nessa perspectiva, tem-se uma ideia de que, tendo conteúdos cognitivos a veicular, pode-se produzir qualquer texto. Isso é referendado por uma postura de *(re)afirmação* que, sob vários aspectos, coloca o sujeito em outro “escafandro” (com base em PONZIO, 2013a, 2014), no atendimento à *adaptação social* de que estamos tratando. Assim, se o objetivo de fato é que eles façam boas *dissertações* para passar em concursos e exames de naturezas diversas, *MPB.2* está fazendo escolhas relevantes, na configuração axiológica que parece subjacente a esta *ecologia* – conforme a própria docente avalia ao final do excerto (145).

O resultado materializa-se nos exemplos de produção textual nas Figuras 13 e 14, referentes aos textos produzidos, respectivamente, pelas alunas Gisele.2 e Laura.2, exemplares muito próximos do que lemos em se tratando da maior parte dos demais alunos. Ali, podemos perceber que os textos atendem às configurações *composicionais* da *dissertação*, desde a estruturação dos parágrafos às informações apresentadas de maneira coesa a coerente – informações essas derivadas em boa medida do caça-palavras que corresponde à Figura 12. Nesse sentido, para atender aos propósitos de *adaptação* desse *cronotopo* específico e da *esfera* em questão – os *eventos de letramento* em curso atingem seus objetivos, e as *aulas* correspondentes *acontecem* como *encontro*. Em entrevista, Laura.2 menciona as facilidades que apresenta na hora de produzir um texto, confirmando a apropriação dessa alimentação temática empreendida pela professora – ao menos aos propósitos deste *gênero*, reiteramos:

- (147) *Ah, eu gosto, produzir texto é o que eu mais gosto em português, ler e produzir texto. (...) Eu acho que entrar no assunto, entrar no que ela tá pedindo, é fácil. Eu gosto quando ela tá pedindo uma coisa, e a gente consegue entrar no assunto que ela tá pedindo e escrever. (...) Difícil*

seria ela não dar o tema, eu ter o meu tema e fazer.
(Laura.2, entrevista 2014).

A aluna Cíntia.2 reitera essa ‘tranquilidade’ para produção de textos nas aulas de Português: (148) Eu gosto de escrever texto. Meio que a minha imaginação::: vai, ela dá um tema e tu tem que desenvolver tudo aquilo, eu gosto. Pra mim é tranquilo. (Laura.2, entrevista 2014).

Entendemos que, mesmo tendo esse fito, ao trabalho empreendido por MPB.2 agregam-se outros propósitos que escapam do “escafandro” delineado nesta esfera, numa postura que se delinea menos (re)afirmativa: trata-se dos temas escolhidos pela docente, valorados como ‘importantes’ para conhecimento desses alunos, de acordo com as faixas etárias. Nesse sentido, vivenciamos eventos de letramento nos quais se desenvolviam discussões longas e significativas acerca dos temas selecionados para as produções textuais, tais como trabalho infantil, abuso sexual e limitações físicas decorrentes de deficiências. Assim, no âmbito dessa cultura escolar, as práticas de letramento de MPB.2 e sua constituição subjetiva implicam que ela faça escolhas no ato ético (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) – “dar um passo” (PONZIO, 2010a) – na busca pela transcendência eventual desse tipo de comportamento meramente obediente, uma vez que essas escolhas sinalizariam para outros olhares. Mesmo sob as contingências dessa atividade adaptativa, ela tem rasgos de outro tipo de postura, mas que possivelmente não vicejem pelo modo como esta ecologia se desenha.

Com isso, reiteramos, para os propósitos desse estudo, nossa avaliação acerca das aulas que acontecem como encontro entre a outra palavra e a palavra outra, neste espaço campo de estudo. Concluímos haver ensino e aprendizagem dos objetos culturais mencionados anteriormente, o que se materializa nos textos produzidos pelos alunos, bem como nas possíveis ressignificações de suas práticas de letramento, indicada pelos hábitos de leitura desses sujeitos. Nas entrevistas realizadas com os alunos, muitos confirmaram as facilidades nas atividades de leitura e escrita propostas pela professora MPB.2, mencionando como dificuldades o atender a essas exigências prototípicas da educação tradicional que depreendemos neste espaço em estudo:

(149) ((Ao ser questionada sobre as atividades de leitura)) ***Se é só pra ler, eu não me importo. Aí, mas quando ela vem com MUITA pergunta de interpretação, aí eu não gosto, aí complica. (...). Eu não tenho dificuldade pra ler. Seria mais uma questão de interpretação, porque eu nunca sei***

o que ela vai pedir ((risos)). *Eu interpreto da minha maneira, ela interpreta da maneira dela, sai coisa errada.* ((Ao ser questionada sobre as atividades de produção textual)) **Não gosto muito, mas eu produzo.** (...) **Não é FÁCIL** escrever um texto. **Até/ quando é dissertativo-argumentativo então, que você GOSTA de dar sua opinião e você não pode se colocar, aí é difícil, assim...** *Porque tu não consegue:: formar muito bem sem ficar, “ah, eu não posso ficar/ não posso colocar eu acho::”, essas coisas. Então acho que a maioria das vezes é:: complicado pelo fato de a gente não conseguir, é::, focar muito no texto/ no assunto pra ficar com medo de escrever errado, assim, de fugir do dissertativo-argumentativo.* (Gisele.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

(150) ((Ao ser questionada sobre as atividades de leitura)) *Não gosto. Eu tenho muita dificuldade pra interpretar. Tipo, pra mim tem que tá muito na cara, senão não... (...).* **Eu não consigo responder as questões que vêm depois.** *Tipo, ontem teve uma prova aí tinha uma::: ((explica a questão, que continha uma charge)) a pergunta falava o que tava querendo dizer, eu já não consegui, entendeu? (...).* ((Ao ser questionada sobre as atividades de produção textual)) **Não gosto, mas eu::: meio que me dou bem, tô aprendendo agora.** (...) *Eu não gosto de escrever texto em Português porque tem que ficar pensando, aí tem máximo/ mínimo de linhas, aí tu tem que ficar pensando, tem que ficar aprofundando teu pensamento pra chegar naquele tanto de linha, entendeu?* (Graziela.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

(151) ((Ao ser questionado sobre as atividades de leitura)) *São umas aulas diferenciadas que ajuda nós ler, interpretar melhor. (...).* **O texto é fácil em si, só tem umas palavras que eu não conheço e aí dificulta ou pouco, só isso.** ((Ao ser questionado sobre as atividades de produção textual)) **Não gosto muito de escrever texto, mas eu escrevo.** (...). *É na parte, assim/ agora eu aprendi melhor, mas eu não sabia as partes introdução, desenvolvimento e conclusão, assim, porque desde o ano passado eu fazia capa, índice, desenvolvimento (...).* **Agora já tô aprendendo. Fácil pra mim é a pontuação.** (Leonardo.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Dos excertos de (149) a (151), depreendemos indícios da formação do aluno como leitor e produtor de *textos-enunciado*, ao menos nos *gêneros* trabalhados neste campo de estudo. As dificuldades mencionadas referem-se ao atendimento a certas exigências prototípicas da *educação tradicional*, a exemplo de: interpretação de texto com única resposta aceitável (de acordo com Gisele.2 e Graziela.2) e léxico desconhecido (Leonardo.2) – referentemente ao trabalho com leitura –; caracterizações *composicionais* do tipo *dissertativo-argumentativo*, como escrita impessoal (Gisele.2), extensão mínima em linhas (Graziela.2) e organização estrutural (Leonardo.2) – referentemente ao trabalho com produção textual. Todas essas exigências, reiteramos, respondem às demandas externas de *adaptação social* que vimos mencionando, pois são típicas dos exames dessa natureza.

Além disso, tanto nas entrevistas, como nas vivências nas *aulas de Português*, os alunos ainda demonstraram familiaridade com a *prática* da leitura, sobretudo de tipo extensivo, com textos da *esfera literária*. Um indício eram as mencionadas aulas semanais de leitura, realizadas pela professora MPB.2 na biblioteca da escola, conforme exemplo a seguir:

- (152) *A professora MPB.2 acompanha os alunos para a aula de leitura na biblioteca, liberando grupos por vez para não irem todos juntos. Ao chegarmos nesse ambiente, já havia alguns alunos lendo livros, muitos já traziam de casa. Um aluno estava lendo Dom Casmurro, de Machado de Assis, no aparelho de celular, e pergunta para MPB.2 se pode prosseguir com essa leitura. Ela pergunta se está entendendo a linguagem, que é considerada “difícil”. Ele responde que sim, e pergunta apenas o significado de uma palavra. A professora responde a dúvida e deixa o aluno lendo, afirmando ser “apaixonada” por Machado de Assis, e que vale a pena ler, se está entendendo. O restante dos alunos continua lendo livros em silêncio, alguns pegaram revistas. (Notas n. 80-81, Diário de Campo, ALP6, Escola 2, 2014).*

Vemos, no excerto (152), caracterizações acerca dos *interactantes* dos *eventos* que vivenciamos neste espaço em estudo, as quais indicam familiaridade desses alunos com *gêneros* da *esfera literária*, na leitura de textos que ganharam o *grande tempo* (BAKHTIN, 2010 [1979]), como é o caso do aluno lendo Machado de Assis no celular. Aqui, temos alunos leitores que assumem uma postura de maior (*re*)*afirmação* nessas aulas de leitura, na escolha do material a ser lido e no aproveitamento da *aula*.

Essas inferências também são indicadas nas *aulas* em que se discutiu a escolha dos livros para o projeto mencionado seção 3.1 deste capítulo analítico – o projeto “troca-troca literário”. Na ocasião dessa escolha, os estudantes participantes do estudo também se assumiram como *interactantes* desse *evento*, criticando a imposição da escola para essas leituras e querendo escolher o material a ser trabalhado – conforme vinheta narrativa a seguir:

- (153) *A professora MPB.2 apresenta o próximo livro a ser lido no projeto “troca-troca literário”, escrevendo o título – Infância Roubada – e o preço no quadro. Explica que será enviado um carnê de pagamento para os pais. Além desse, a docente apresenta os outros três títulos que serão trabalhados no semestre. O aluno Leonardo.2 questiona se é obrigado a comprar, ao que MPB.2 aponta que sim, pois já havia “dado certo” no semestre passado. Ela, então, começa a falar um pouco sobre o livro em questão: classifica-o como romance, explicando sobre esse gênero do discurso. Também comenta as outras três obras que também serão lidas no semestre. Laura.2, juntamente com outras colegas, reclama dos títulos escolhidos pela escola, e sugere outras obras “mais conhecidas”, como, por exemplo, A menina que roubava livros. MPB.2 defende o livro escolhido, afirmando haver temas relativos às faixas etárias dos alunos, e que os títulos do projeto não foram totalmente impostos pela escola, foram escolhidos juntamente com estudantes de outras turmas, para quem foram lidas as sinopses de cada obra para se fazer essa seleção. Ainda insiste que eles irão gostar do livro, avaliando a postura deles como “preconceituosa”. Os alunos continuam reclamando sobre a imposição da escola, ao que a docente ainda argumenta que já os deixa ler o “que querem” nas aulas de leitura. Ela avisa que haverá pesquisa e debates sobre os assuntos dos livros do projeto. (...). Cíntia.2 também reclama que terá que abandonar o livro que recém está lendo para ler um livro imposto pela instituição, “contra sua vontade”. Argumenta que, pelas exigências da escola com atividades e leituras obrigatórias, os alunos não têm mais tempo para lerem o que querem. MPB.2 promete não fazer tantas avaliações, por primar pela “leitura prazerosa”, o que interessa é discutir sobre o tema abordado no livro em questão. E conta com a participação discente para, posteriormente, escolherem o ‘tipo de avaliação’ a ser*

feita, podendo ser debate, teatro, entre outros. (...). A docente, então, distribui os bilhetes endereçados aos pais sobre a compra do livro, enquanto os estudantes continuam reclamando sobre a imposição da escola. Graziela.2 questiona sobre a possibilidade de não poder pagar, ao que MPB.2 responde que, quem não puder pagar, pode tentar negociar com a escola. Júlio.2 conta a história de um aluno que não podia pagar pelo projeto, e a turma dividiu o pagamento para comprar o livro pelo aluno. Os alunos reivindicando cada vez mais alto, até que MPB.2 levanta o tom de voz e encerra a discussão. (Notas n. 124-127, Diário de Campo, ALP9, Escola 2, 2014).

Inferimos, no excerto (153), indícios de que se trata de alunos leitores, já familiarizados com esse tipo de leitura, que se impõem perante às demandas da *esfera*, em uma postura de maior *(re)afirmação*. Nesse sentido, tomamos tal *evento* como também exemplo de como a *(re)afirmação* é referendada na Escola 2, tal qual mencionamos anteriormente: a vida desses *sujeitos*, suas experiências com a escolaridade, as percepções que eles têm da escola, aproximam-se mais dessa *cultura da (re)afirmação*. Ainda para compreendermos essas reverberações, buscamos nas famílias – alvo de análise a seguir – caracterizações das *práticas de letramento* desses alunos e suas possíveis implicações no *acontecimento da aula-encontro*.

Com essas características, entendemos haver, em se tratando desses alunos participantes de pesquisa, expectativas com a continuação dos estudos após a Educação Fundamental, ao contrário dos alunos da Escola 1, mencionados anteriormente. Na *roda de conversa* com os participantes desta turma da Escola 2, emergiram afirmações acerca dessas expectativas com o Ensino Superior:

- (154) **Laura.2:** *Eu pretendo fazer faculdade.*
Leonardo.2: *Eu pretendo fazer faculdade. Quanto mais puder aprender, continuar, né...*
Júlio.2: *É, porque você sempre vai aprender, né. O aprendizado...*
 /.../
Graziela.2: *O que tu pretende ser, Júlio?*
Júlio.2: *Eu já sei, já,*
Graziela.2: *Faculdade de música?*
Júlio.2: *É, eu vou fazer uma faculdade de música...*
Graziela.2: *E tu, pretende fazer o quê?*
Leonardo.2: *Informática.*

Graziela.2: *Sério? Eu ainda não sei.*

Cíntia.2: *Também não.*

Leonardo.2: *Se eu conseguir entrar no IFSC e se eu acabar... Eu vou voltar aqui de novo pra fazer o Senac... (Roda de conversa, 2014).*

A partir da análise desses *eventos de letramento* que vivenciamos na Escola 2, entendemos que haveria, naquele espaço, um trabalho com leitura e escrita para além da *esfera escolar*, mas com o fito de atender a demandas externas que mencionamos, oriundas de outras *esferas*. Assim, dentro dessa *ecologia*, a *(re)afirmação* de que tratamos colocar-se-ia como afeta aos limites da *esfera escolar*: nela, os sujeitos agem, mobilizam-se reciprocamente, ali os sujeitos não ‘desistiram’. Ocorre, porém, que parece se tratar de uma *(re)afirmação* em favor da *adaptação* da *esfera escolar* a outras *esferas da atividade humana*. Essa seguramente é uma questão que abre relações *ecológicas* com outros desdobramentos de complexidade e de relevância e cujo tratamento requereria outra tese. O que nos interessa é ver que as relações entre os quatro constituintes do *evento* – Diagrama Integrado 4 –, aqui, indicam uma transição para outras *esferas* além da *escolar* – não há insularidade –; trata-se, porém, de uma transição de *adaptação*. Conforme já mencionado, nas especificidades *cronotópicas* que temos hoje, o papel da escola coloca-se, em tese, muito além desses propósitos de *adaptação social*, de preparar os alunos para demandas tecnoburocráticas externas – formação para outro “escafandro”. Dessa maneira, nenhuma das escolas campo de estudo parece contribuir significativamente para o desenvolvimento do *sujeito*, tal qual vimos no ideário vigotskiano e considerando a perspectiva histórico-crítica (SAVIANI, 2012 [1983]), conforme apresentado em capítulo teórico.

Tendo analisado os *eventos e as práticas de letramento* no âmbito das turmas campo de pesquisa, interessa-nos, ainda, depreender as implicações dessas relações *ecológicas* na *esfera familiar* desses alunos, buscando compreender se/como as *culturas* escolares aqui estudadas reverberam nessa outra *esfera*, facultando – ou não – a transição também desses familiares para outras *esferas*. Em outras palavras, depreender posturas dessas famílias no espectro delineado no Diagrama 5 entre *(in)quietude* e *(re)afirmação*, bem como as possíveis implicações desse movimento no *acontecimento da aula-encontro*, no movimento de ‘vai e vem’ que implica a complexidade em que nos propomos imergir. Trata-se do terceiro e último desdobramento de pesquisa, a ser analisado na seção secundária a seguir.

3.3 TERCEIRO MOVIMENTO (F1 E F2): *PRÁTICAS DE LETRAMENTO DAS FAMÍLIAS DOS ALUNOS*

Nesta terceira e última seção secundária de análise – terceiro movimento no Diagrama 5 –, buscamos criar inteligibilidades sobre implicações das *práticas de letramento* dos familiares de alunos participantes no (não) *acontecimento da aula-encontro*; remetendo-nos, agora, a uma nova *esfera*, a *familiar*. Assim, interessa-nos, aqui, olhar para as inter-relações no âmbito das *ecologias* em estudo, no encontro entre as *esferas escolar e familiar* – relações entre F1 e F2 com as outras ecologias do Diagrama 5 –, na busca por depreendermos como cada *cultura* se projeta para/na família e como, por sua vez, a própria família retroalimenta – ou não – essa *cultura*, referendando as possíveis projeções de *memória de futuro* e de *horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) advindos da *esfera escolar*; fazemo-lo no intuito de compreendermos, ainda, como os alunos participantes de pesquisa lidam com essa *memória de futuro* no âmbito da escola e na relação com a família. Esta seção, portanto, visa responder ao seguinte desdobramento da questão geral de pesquisa – alínea c: **Que implicações é possível depreender entre as *práticas de letramento dos alunos participantes desta pesquisa e o acontecimento da aula como encontro?***

Primeiramente, reiteramos nossa justificativa para a interpretação acerca de uma possível menor repercussão do *efeito de território* – alínea b da questão geral de pesquisa – na dimensão tripartite do Diagrama 5, a partir da qual desenvolvemos nossa análise: tal conceito é tomado neste estudo como implicação das *culturas* escolares em análise, mas na articulação com outros elementos constitutivos dessa *ecologia* maior. Não depreendemos uma relação explícita de *quase-mercado* entre as duas escolas campo de pesquisa – desdobramento do mote que nos levou à imersão em duas escolas de um mesmo entorno geográfico –, tal qual registram Érnica e Batista (2011), relação que estabeleceria uma ‘seleção velada’ por parte da escola de maior prestígio na região – neste caso, a Escola 2 –, referentemente tanto ao corpo docente quanto ao corpo discente. Na listagem de documentos exigidos por cada instituição em estudo para o processo de matrícula, por exemplo, questão importante em Érnica e Batista (2011), não encontramos em nosso campo de pesquisa diferenças significativas que pudessem indicar alguma seleção dessa natureza, salvo as especificações de cada rede de ensino – lembramos que a Escola 1 é do sistema estadual, e a Escola 2 é da rede municipal, o que seguramente tem relevância capital nesta discussão, mas foge ao escopo

da delimitação do Diagrama 5: abordar os mantenedores nos levaria para um desenho ecológico ainda mais amplo, uma outra tese. Seguem, para ilustrar, as fichas cadastrais a serem preenchidas pelos novos alunos, bem como a listagem de documentos necessários para a matrícula, respectivos a cada escola em estudo:

Figura 15 – Dados cadastrais do aluno e documentos necessários para matrícula na Escola 1.

Dados Cadastrais do Aluno / Matrícula 2014 – Série: _____ Turma: _____ Período: _____ Ensino _____

Aluno: _____ Matrícula: _____

Endereço do Aluno

Rua: _____ Nº: _____ CEP: _____

Bairro: _____ Município: _____

Fone Residencial: _____ Celular: _____ Fone Trabalho: _____

Ponto de Referência: _____

Filiação

Mãe: _____ Escolaridade: _____

Fone Mãe: _____ Fone do Trabalho (Mãe): _____

Pai: _____ Escolaridade: _____

Fone Pai: _____ Fone do Trabalho (Pai): _____

Responsável: _____ Fone do Responsável: _____

Outras Informações

Data Nasc.: ____/____/____ local: _____ Sexo: () F () M Possui Computador? _____ Necessidades Especiais: _____

Estado Civil _____ Número de Filhos _____ Cor / Raça _____ Ganha Bolsa Família? _____

Renda Familiar () até 1 salário mínimo () até 2 salários mínimos () até 3 salários mínimos () mais de 4 salários mínimos

Trabalha? _____ Profissão: _____ Empresa onde Trabalha: _____

Saúde

Possui algum problema de Saúde? () Sim () Não Quais: _____

Tem alergia a algum alimento? () Sim () Não Quais: _____

Transporte Escolar

Usa Transporte Escolar? () Sim () Não Zone de Moradia: () Urbana () Rural

Qual a distância da casa do Aluno até a Escola? _____ metros

Documentos

CPF: _____ Identidade: _____ Órgão Expedidor: _____ Data de Expedição: ____/____/____

Certidão Civil (Nascimento/Casamento) Número _____ Livro _____ Folha _____

Cartório _____

Opção em forma de Termo de Compromisso

O aluno do Ensino Médio opta pela disciplina: () Língua Espanhola () Língua Inglesa - Lei nº 11.161/2005

O aluno frequentará as aulas de Ensino Religioso? () Sim () Não - Lei nº 9.394/96

Autorização do uso de imagem () sim () não

Observações Complementares:

Data: ____/____/____ Assinatura Mãe, Pai ou Responsável Legal: _____

Funcionário Responsável pela Matrícula: _____

Documentos necessários para matrícula:

- 2 fotos 3X4
- Fotocópia comprovante de residência atualizado
- Histórico escolar
- ✕ Atestado de frequência atual
- ✕ Fotocópia certidão de nascimento
- Fotocópia carteira de identidade (Ensino médio)
- Fotocópia da carteira de vacinação
- 1 resma de papel A4
- Contribuição para APP. – R\$ 10,00

Fonte: Geração nossa.

Figura 16 – Dados cadastrais do aluno e documentos necessários para matrícula na Escola 2.

FICHA DE MATRÍCULA 2014		
Nome: _____		
Data Nasc.: _____	Cidade de Nasc.: _____	Estado: _____
Sexo: () Masculino () Feminino RG: _____ CPF: _____		
Nacionalidade: () Brasileira () Brasileira-nascido no exterior ou naturalizado () Estrangeira		
Cor/Raça: Branca () Negra () Parda () Amarela () Indígena () Não declarada ()		
Endereço Residencial: _____		
Nº: _____	Edifício: _____	Apto: _____
Bloco: _____	Bairro: _____	Município: _____
Cep: _____	Celular: _____	Fone Res.: _____
Em caso de Emergência ligar: _____		
Apresenta algum problema de Saúde? () Sim () Não () Qual? _____		
Alérgico a medicamento? () Sim () Não () Qual? _____		
Com quem mora: () com pai e mãe () somente pai () somente com a mãe		
outros: Quem? _____		
Como vai para casa? () ônibus () com irmão () com pais ou responsáveis		
() transporte escolar () outros: Quem? _____		
Nome do Pai (Responsável): _____		
End. Comercial: _____		
Grau de Instrução: _____	Profissão: _____	Fones: _____
Nome da Mãe(Responsável): _____		
End. Comercial: _____		
Grau de Instrução: _____	Profissão: _____	Fones: _____
Favor trazer 1 foto 3x4 colorida atual		
OBS: TROCA DE TURNO (SERÁ ATENDIDO NA MEDIDA DO POSSÍVEL)		
() MATUTINO () VESPERTINO. Senhores pais: O turno será respeitado de acordo com o número de vagas disponíveis por série. Teremos o maior em atende-los, caso não seja possível agradecemos a compreensão.		
Autorizo a divulgação de imagens para mídia do(a) meu(minha) filho(a): SIM() NÃO()		
Declaração: Declaro que as informações acima são verdadeiras, e que aceito as disposições expressas no Regimento Escolar deste Estabelecimento de Ensino.		
São José, ____/____/____		
_____ Assinatura do pai ou Responsável		_____ Funcionário responsável pela matrícula

É necessária a apresentação dos seguintes documentos:

- () Xerox da Certidão de nascimento ou Carteira de Identidade.
- () Atestado de frequência/transferência.
- () Histórico Escolar.
- () Notas dos _____ Bimestres/ou notas parciais _____
- () Xerox comprovante de residência

Fonte: Geração nossa.

Nas Figuras 15 e 16, podemos ver que não há diferenças significativas nas exigências dos processos de matrícula de cada instituição escolar campo de pesquisa, e pudemos vivenciar essas exigências em nossa imersão em campo, de modo a triangular os dados documentais (YIN, 2005) com observações empíricas, na busca por fugir à possibilidade de tais documentos colocarem-se como ‘letra morta’, de natureza meramente protocolar. Em relação à cobrança dessa documentação solicitada, as duas secretárias entrevistadas, cada qual de uma escola campo de estudo, confirmam que é exigida de fato, por completo. Segundo ARG.1, por exemplo, a Escola 1 conta com o auxílio do Conselho Tutelar para conseguirem os documentos necessários:

- (155) *Em entrevista, ARG.1 explica que o processo de matrícula na Escola 1 segue o calendário estadual unificado. Assim, ela nos entrega a listagem dos documentos solicitados e a ficha cadastral a ser preenchida, apontando serem exigências do Estado. O único documento específico da escola é o Termo de Compromisso a ser preenchido pelo familiar responsável pelo aluno. Ao ser questionada sobre a postura adotada pela instituição no caso da falta de algum documento exigido, ARG.1 conta que a escola entra em contato com o Conselho Tutelar, o qual, por sua vez, “vai atrás” dos documentos em falta e, sobretudo, do*

comprovante de residência. (Nota n. 169, Diário de campo, Escola 1, 2014)¹⁰³.

Segue o Termo de Compromisso exigido pela Escola 1, o qual foi mencionado por ARG.1 como a única exigência específica desta instituição:

¹⁰³ A menção aos apontamentos da secretária ARG.1 fez-se por meio de nota de campo, e não por excerto de entrevista, porque, conforme anunciado em capítulo metodológico, essa profissional não quis ter sua entrevista gravada.

Figura 17 – Termo de Compromisso exigido pela Escola 1 para matrícula.

TERMO DE COMPROMISSO

Eu, _____,
 RG/CPF _____, me comprometo a encaminhar
 para a escola meu/minha filho (a) _____,
 uniformizado (a), respeitar o horário de entrada e saída das aulas (Matutino
 – 7h45 às 11h45/ Vespertino – 13h30 às 17h30/ Noturno – 18h30 às 22h),
 cuidar da sua frequência, justificar o motivo da ausência, participar da sua
 vida estudantil e sempre atualizar a mudança de número de telefones na
 secretaria da escola.

Também sei da Lei Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008, que dispõe sobre a
 proibição do uso de eletrônicos e celulares na sala de aula. Desta forma,
 orientarei meu/minha filho (a) para fazer o uso adequado destes objetos e
 quando precisar comunicar-me com ele (a) farei contato com o (a) mesmo
 (a) no horário do recreio ou através de recado na secretaria da escola.

A Direção

 Assinatura do pai/mãe ou responsável

São José, ____/____/201__

Fonte: Geração nossa.

Em relação à Escola 2, a secretária ARF.2 também confirma a exigência, por parte da instituição, da documentação completa no ato da matrícula, sendo alguns documentos já solicitados anteriormente, na ocasião do sorteio e da espera pela vaga:

- (156) *Eu hoje eu tô no processo de:: inscrição pra alunos de primeiro a quinto ano, que **através de sorteio, porque são vagas LIMITADAS**, então tem que fazer um sorteio porque eu não quero que ninguém amanheça aí na rua. Então, pra esse **processo de INSCRIÇÃO PARA SORTEIO eu tô exigindo o comprovante:::/ a certidão de nascimento**, pra eu ter certeza da idade e do nome bem completinho, bem certinho, e **mais o atestado de FREQUÊNCIA da escola anterior pra eu saber REALMENTE que série ou ano que esse aluno estuda**. Porque com a mudança da nomenclatura da grade de oito e de nove anos, tem pais que estão, assim, bem desinformados ou desatualizados em relação a isso. Então pra gente ter CERTEZA, então esse é o nosso processo. E pra **LISTA DE ESPERA também pros alunos do sexto ao nono ano, quando não há disponibilidade de vaga, eu faço pra lista de espera, o documento mesmo, certidão e mais o atestado de frequência**. Aí vem o processo da matrícula, né, sorteio, se for contemplado, a gente no dia do sorteio a gente já dá a **FICHA, pra que o pai se organize o preenchimento, e o primeiro documento exigido certidão, a gente tá trabalhando agora muito também a IDENTIDADE** (...) ((Aponta todos os documentos exigidos no processo de matrícula)). *Ma:::s pro ato da matrícula é bem tranquilo, tá::: Até porque muitos quando já fizeram a inscrição, já tão com atestado de frequência na mão. Comprovante de escolaridade. Esse já/ é o primeiro momento então pra tá efetivando a matrícula. ((Ao ser questionada sobre a postura da escola diante a falta de certos documentos exigidos na matrícula)) Não (...), a gente TEM que conversar, TEM que ter um jeito, como eu disse, hoje a gente tem o E-MAIL, fax, é necessário/ eu não tenho como encaixar, como já aconteceram, eu já passei por essa experiência da gente aceitar, fica condicional, os pais dizem “não, eu vou trazer, vou trazer”, e não trazem, é um custo trazer essa documentação. E já aconteceu de eu acreditar na palavra dos pais e a criança esta:::r na:::/ no ano errado, tá. E ele teve que retroceder na metade do ano. (...) E:::, então, eu/ com essas experiências a gente vai vendo que::: **É NECESSÁRIO NO ATO DA MATRÍCULA, mesmo que os pais não tenham condições não, mas eu sou obrigada, é o MÍNIMO necessário**. (ARF.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).**

A partir dos excertos (155) e (156), em triangulação com nossas vivências nesses espaços, inferimos o cumprimento das exigências feitas, respectivamente, pelo estado e pelo município referentemente a cada escola campo de estudo, o que não caracteriza como ‘letra morta’ as listagens apresentadas nas Figuras 15 e 16. Em relação a esses processos de matrícula, ao contrário do que se poderia esperar, consideradas projeções de Érnica e Batista (2011), tais figuras, se cotejadas, sinalizam para solicitação de um conjunto maior de informações sobre os familiares responsáveis pelos alunos na Escola 1 – profissão e renda familiar –, sendo que o restante das exigências é bastante semelhante entre as duas escolas. A partir dessa interpretação, não encontrando ‘filtros’ velados nas escolas, fomos buscar nas famílias desses alunos o ‘filtro’ de escolha entre as duas instituições, endereçando o olhar para suas *práticas de letramento* e avaliações/apropriações acerca da *esfera escolar*. Nesse movimento, pudemos compreender que a vida desses *sujeitos*, suas experiências e as percepções que eles têm sobre/da escola, em tese, referendariam e retroalimentariam as *culturas* escolares de que estamos tratando neste estudo. Resgatando Lahire (2008 [1995], p. 154):

Damo-nos conta, ao mesmo tempo, de que aquilo que se “transmite” de uma geração a outra é muito mais que um capital cultural. É um conjunto feito de relações com a escola e a escrita, de angústias e de vergonhas, de reticências e rejeições, de sistema de defesa diante de julgamentos externos, de relações com a autoridade e com o tempo...

Além disso, reiteramos nossa defesa, apresentada em capítulo teórico, em prol de um olhar atento às *práticas de letramento* dos alunos, com o intuito de compreendermos os diferentes engajamentos – incluindo compreensão da ausência deles – nos *eventos de letramento* empreendidos na *esfera escolar* – uma vez que as *práticas*, em tese, oferecem suporte para os *eventos* propostos nesta *esfera* –, dadas as concepções de *língua* e de *sujeito* adotadas nesta tese. Assim, se tomamos a aula de Português como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010b), interessa-nos compreender vivências, valores e história carreados por esses *sujeitos* sócio-historicamente situados; por essa razão buscamos conhecer as famílias dos alunos participantes deste estudo, inferindo *práticas de letramento* e historicidade desses *sujeitos*, por meio do levantamento de *eventos de*

letramento e artefatos (HAMILTON, 2000) dos quais eles participam/os quais eles agenciam no cotidiano da *esfera familiar*.

Assim considerando, e para facilitar a leitura, dividimos, novamente, a seção secundária em subseções, desta vez em dois momentos. Primeiramente, apresentaremos os familiares entrevistados, ressaltando as respectivas experiências com a escolarização e as *práticas de letramento* depreensíveis pelas menções a *eventos de letramento*, priorizando a *voz* desses *sujeitos* – por isso essa subseção estará permeada de transcrições das entrevistas. Essas caracterizações seriam, em nosso entendimento, bases para possíveis projeções – ou não – de *memória de futuro* e de *horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]), nosso foco de análise na busca por depreender possíveis implicações dessas *práticas no acontecimento da aula-encontro*. Por fim, em um segundo momento, discutimos as inter-relações dessas caracterizações com as escolas campo de estudo, nas possibilidades de projeções e retroalimentações entre as *ecologias* de que vimos tratando, a partir de uma perspectiva dialógica entre as duas *esferas* em questão.

3.3.1 Familiares de alunos participantes deste estudo: experiências e valorações com a/sobre a escolarização

Conforme anunciado, iniciamos este último movimento analítico apresentando os familiares dos alunos participantes deste estudo, entrevistados em suas residências. Vale reiterar que não conseguimos fazer visitasões a todos os 14 alunos envolvidos na pesquisa, por diversas razões – a exemplo de perda de contato com alguns deles após nossa saída das escolas, e até mudança de cidade, no caso do aluno Leonardo.² –, limitando-nos a conhecer oito famílias no total, sendo quatro em cada escola.

Conforme anunciado, não abrimos mão de conhecermos essas famílias¹⁰⁴, no intuito de compreendermos caracterizações outras da constituição desses *sujeitos* participantes do estudo, advindas de *encontros* estabelecidos fora da *esfera escolar*. Discussões empreendidas no primeiro capítulo desta tese, acerca do *sujeito*, levam-nos a olhar para esses outros interlocutores diretos dos alunos, uma vez que nas relações afetivas da família estaria a *alteridade absoluta* de que trata Ponzio

¹⁰⁴ Por ocasião do processo de qualificação do projeto correspondente a esta tese, a banca respectiva compreendeu que esse movimento de visitação às famílias poderia ser dispensado em nome da complexidade que traz consigo; mesmo compartilhando dessa compreensão, arriscamos o movimento.

(2010b). É nessas relações de *diferença não-indiferente* que os *sujeitos* se constituem e se apropriam de valores e concepções acerca da *esfera escolar*, lócus desta pesquisa; podendo, ainda haver projeções de *memória de futuro* e *horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) que embasariam os *encontros* com/na instituição escolar. Partindo desses conceitos, pois, tomamos esses *encontros* no entrelaçamento entre passado, presente e futuro, buscando nas lembranças desses pais, em relação às vivências e experiências com o período escolar, subsídios para compreendemos as projeções atuais de *memória de futuro* – e se há tais projeções de fato – endereçadas à escola do filho, bem como caracterizações da constituição desse aluno que, em tese, implicam a ‘escolha’ de assumir ou não a posição de interactante dos *eventos* empreendidos na *esfera escolar* – no *continuum*, enfim, entre *(re)afirmação* e *(in)quietude*. Seguem, portanto, os perfis delineados respectivamente para cada conjunto de famílias entrevistadas.

3.3.1.1 *Perfis dos familiares da Escola 1: retroalimentação da (in)quietude*

Começamos, primeiramente, apresentando o conjunto de familiares entrevistados respectivamente à Escola 1, configurações bastante similares pelas características em comum, conforme descrições a seguir. Uma das primeiras casas visitadas foi da aluna Bruna.1, que mora com a mãe e o irmão mais novo, no bairro FMC, conforme mencionado no segundo capítulo desta tese. Ali, conversamos com a mãe, uma diarista de 40 anos de idade, natural de Porto Alegre (RS), com escolaridade de Ensino Médio incompleto. Em entrevista, a mãe de Bruna.1 contou ter estudado em diferentes escolas públicas, pois seus pais se mudavam frequentemente de endereço. Completou o Ensino Fundamental pela Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Escola 2.

Sobre as lembranças que tinha do período escolar, ela menciona somente os professores, sendo uma em particular: (157) *Ah, os professo::res, né, a::, eu lembro com muito carinho de uma professora que ela pedia pra mim guardar o vasinho, isso quando eu era pequena, né, menor. Eu lembro MU::ITO dessa professora (...) de professores eu lembro bem mais, gostava deles.* (mãe de Bruna.1, entrevista 2014). Ao ser questionada em relação a possíveis expectativas com os estudos, no desejo de seguir alguma profissão, a mãe de Bruna.1 aponta um desejo, ‘abandonado’ com o tempo: (158) *Cheguei a sonhar de se::r psicóloga. A::: eu/ era meu sonho, mas daí... Não, não terminei os estudo (...).*

Então::: sonhava em ser psicóloga, mas, daí depois, bem no fim, os sonhos foram embora. (mãe de Bruna.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa). Mesmo não tendo consolidado o propósito de completar a Educação Básica e seguir essa profissão, entende que os estudos a ajudaram a “falar com as pessoas”, uma característica que lhe permitiu trabalhar com produções empresariais durante um período, conforme conta:

- (159) ((Ao ser questionada sobre o impacto que o estudo teve em sua vida)) ***Tem no falar com as pessoas. É:::, né a gente estuda e, eu sou assim, eu, tipo assim, eu sou uma pessoa muito comunicativa, entendeu? Então não só trabalhei como diarista, como já trabalhei em EVENTOS, sabe, e tem que tá no meio do pessoal, e:::, como eu sou muito comunicativa, o estudo ajudou bastante em matéria de conversa:::r, de chegar na pessoa, entendeu? Isso ajudou MUITO, muito mesmo.*** (mãe de Bruna.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Se o estudo permitiu a essa mãe assumir um trabalho, ao que parece, mais ‘valorado’ em relação à profissão de diarista, inferimos ser essa mesma a importância que ela endereça à educação nos dias de hoje: (160) ***É mu:::ito importante. Pra que:::, é:::, a criança, o jovem, possa seguir uma CARREIRA, possa ter um bem estar, uma vida melhor. O estudo conta muito. Hoje a gente vê isso, né.*** (mãe de Bruna.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa). Assim, as valorações que a mãe de Bruna.1 atribui aos estudos convergem com a perspectiva do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), que, comumente, estabelece uma relação isomórfica entre *letramento*, escolarização e hierarquização socioeconômica, nos níveis individual e social – ainda no excerto (159), ela ressalta a modalidade oral da língua como principal implicação dos estudos em sua vida, provavelmente referindo-se ao ‘falar corretamente’, objetivo historicamente atribuído ao ensino da *gramática normativa*. Trata-se, novamente, de afirmações revozeadas do senso comum, *imitação* de discursos já dados em relação à ‘importância’ do estudo na vida de um *sujeito*, sem indícios da transcendência para um processo de *apropriação* cultural (com base em VIGOTSKI, 2008 [1968]) – tais quais depreendidos nos excertos de entrevista desses mesmos alunos participantes da Escola.1, na seção 3.2.3.1 anteriormente.

Em relação às suas *práticas de letramento*, a mãe de Bruna.1 ressalta, com aparente pesar, a dificuldade em ler um livro inteiro, o que

ela considera “prejudicá-la bastante”, sem detalhar no que exatamente consiste esse prejuízo:

- (161) *Não gostava muito de ler, e não gosto até hoje. ISSO me prejudica, BASTANTE, por não gostar de ler. Eu pego um livro, eu tenho VÁRIOS LIVROS, e NÃ:::O consigo ler, eu NÃ:::O consigo terminar, é terrível, eu começo, assim, a ler o livro no começo dele, assim, eu já tô pensando em desistir. Eu não sei o que acontece que eu não consigo ler! E eu acho muito interessante, a pessoa que consegue ler, a pessoa que consegue ENTENDER o que tá lendo, eu pego, assim/ isso tá me prejudicando bastante, pra hoje. Eu não sei o que eu faço, mas eu não gosto de ler não. Escrever eu gosto. Eu escrevo uma folha inteira. Mas de ler não.* (mãe de Bruna.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Vemos aqui uma remissão ao *livro* como *artefato* (HAMILTON, 2000) icônico do cânone, o que nos remete a interpretações da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]) muito próximas, novamente, do escopo do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984): ser escolarizado é quase sinônimo de ser leitor de livros, independentemente do *gênero do discurso* ao qual o texto nos livros diga respeito. Também condiz com esse modelo, conforme apontado em capítulo teórico, o olhar para o *sujeito cognoscente* na relação com a escrita numa perspectiva subjetivista, atribuindo-lhe a ‘culpabilização’ quando não se apropria de tal tecnologia (TINOCO, 2008) – o problema é ‘com ela’, que não consegue “ler um livro inteiro”, e ela admira quem o consegue fazer.

Assim, com essa dificuldade que parece ser extensiva à leitura de textos mais longos, os *eventos de letramento* mencionados por essa mãe restringem-se a atividades corriqueiras, tais como escrever bilhetes, pagar contas da casa e/ou da família, organizar despesas da casa, lidar com documentos da família, fazer compras no supermercado e anotar compromissos e obrigações em agenda. Dentre essas atividades, a leitura mais valorada é da Bíblia: (162) *Olha, importante que eu li até hoje:::, meu Deus do céu! A BÍBLIA. A Bíblia, eu leio a Bíblia e:::, o mais importante, assim, que eu li e entendo a Bíblia.* (mãe de Bruna.1, entrevista 2014); o que nos remete a discussões de Silva e Galvão (2007) sobre o papel da *esfera religiosa* na inserção dos sujeitos na cultura escrita. Já na *esfera laboral*, a mãe de Bruna.1 afirma lidar com poucos *artefatos* escritos, a exemplo de rótulos de produto, bilhetes com

orientação de trabalho, recados, números de telefone, endereço de clientes – no caso da leitura –, além de recados, listas de compras, relações de materiais para limpeza, número de telefones – no caso da escrita. Nesse contexto, encontramos material escrito rarefeito na casa de Bruna.1, circunscritos a essas atividades corriqueiras, conforme mostra a figura a seguir:

Figura 18 – Material escrito encontrado na casa de Bruna.1.



Bíblia



cântico religioso



Revistas



contas da casa



contas na geladeira



agenda da mãe

Fonte: Geração nossa.

Outro familiar que participou de nosso estudo foi a mãe de Felipe.1, de 31 anos, natural de Porto Lucena (RS). Reiterando o perfil desse aluno, além da mãe, ele mora com o padrasto e dois irmãos – uma irmã de nove anos e um irmão de 12 –, no bairro sede da Escola 1, o SJC. Com Ensino Fundamental completo, ela trabalhava, na ocasião da entrevista, como frentista, junto com o marido. Em relação à experiência escolar, a mãe de Felipe.1 estudou em uma escola pública em seu estado de origem. Sem detalhar lembranças do período de estudante, ela apenas menciona: (163) *Era diferente, é BEM diferente do que agora, né. Mudou muito, bah! O que eu estudei as criança não estuda hoje. É bem diferente, muita coisa.* (mãe de Felipe.1, entrevista 2014). Quanto às expectativas de vida, também não aponta nenhuma, por não as ter realizado: (164) *Ah, tinha, bastante, sonhei com muita coisa. Não, não consegui ((alcançar nenhuma expectativa)), porque tinha que estudar mais, tinha que fazer mais coisa, aí quando foi pra fazer mais coisas, daí:::/ ah, é um monte de*

coisa né. (mãe de Felipe.1, entrevista 2014). Esse “monte de coisa” refere-se a certos acontecimentos em sua vida: engravidou jovem, logo se separou do pai de seu primeiro filho, e conseguiu completar o Ensino Fundamental estudando à noite. Assim, ela aponta como única implicação que o estudo trouxe para sua vida a possibilidade de auxiliar os filhos nas tarefas escolares: (165) *A:::, tipo assim, muita coisa, a::: Matemática, Português, Ciências. Ajuda, ajuda bastante, muita coisa as criança vem, muita coisa que eu posso ajudar eu sei, né. Daí já ajudou bastante.* (mãe de Felipe.1, entrevista 2014). Essas interpretações nos remetem a Zavala (2010, p. 81), segundo a qual a vivência com a escrita

[...] se desenvolve como parte de como as pessoas dão sentidos a sua experiência no processo de sua socialização [...] as crianças não só adquirem certas habilidades, mas também certos valores, atitudes, motivações e maneiras de interagir, todas as quais [...] acabam sendo mais importantes que a habilidade para obter ganhos na escola mais adiante.

Ao ser questionada sobre a importância do estudo nos dias de hoje, ela também ressalta a possibilidade de um “trabalho melhor” – o que entendemos como sendo diferente do dela:

(166) *Se eles estudar agora, à frente eles vão ter uma oportunidade boa, né, não vão ser igual a gente que tem que::: às vezes enfrentar coisa ruim, às vezes tem que trabalhar serviço pesado. É:::, serviço assim, que tu não ganha aquele valor alto, tu ganha um valor baixo. Como agora, os guri já começam os dele agora, vão ter um valor mais alto, vão poder fazer a faculdade deles, o que eles quiser, né. Ah, eles querem ser tal coisa, vão ser né.* (mãe de Felipe.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

O conteúdo de (166) nos remete à ‘síndrome’ de que, em discussões sobre gênero antropológico, ocupa-se Cornes (1994, p. 107): “Most of us recognise what I have to call the ‘Jus a’ Syndrome: ‘I am jus a housewife’, ‘I am jus a wife and mother’, ‘I am just a office cleaner.’”. Nesse caso específico, e em associação ao mito do *letramento* de que trata Graff (1994), a escolarização seria concebida como possibilidade de os filhos se redimirem da ‘síndrome’ restritiva de que teria sido acometida a mãe. Além disso, depreendemos, novamente, resquícios do *modelo autônomo*

de letramento (STREET, 1984), a partir do discurso já naturalizado do senso comum que concebe a escola como sinônimo de ‘progresso’ e ‘modernidade’, sendo uma das principais implicações ao *sujeito* o acesso a ‘melhores empregos’. Assim considerando, em relação às *práticas de letramento*, a mãe de Felipe.1 também menciona que gostava de ler e escrever na escola, ressaltando a ação de descrever fatos do cotidiano em agendas pessoais como sendo sua escrita mais valorada:

- (167) *A, da história, do tempo da:::/ escrevi muito da história do tempo da minha vida, da minha idade 15 ano:::, de 16 ano:::, sabe, aquela idade::: mais. ((Ao ser questionada sobre o artefato a que se referia – se era agenda, diário)) É:::, isso, no tempo que tu fazia, né, aquele MONTE de cartinha, de coisa, do tempo da tua vida, o que tu passou, o que tu fez, né, praticou, sei lá. (...). No tempo que era, escrevia um MONTE de agendinha, de coisa. A:::, no tempo que eu era feliz, a:::, “porque eu era feliz assim”, só que hoje mudou muita, né, não é mais assim, né. (mãe de Felipe.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Chama-nos a atenção, aqui, a menção a um tempo feliz que passou, às condições de *disponibilidade* e *acesso* à cultura escrita de que trata Kalman (2003, p. 45), segundo a qual “[...] es en el contexto de la interaccion que se construye el acceso a la cultura escrita y se hace la apropiacion.”. Assim, o exemplo de escrita mais valorado por essa mãe é do âmbito dos *letramentos vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 1998), provavelmente apontado por conta das lembranças afetivas em relação a uma determinada época de sua vida, quando “era feliz”. Esse mesmo movimento de restrições se desvela quando a mãe de Felipe.1 é questionada sobre *eventos de letramento* dos quais costuma participar mais frequentemente, diante do que menciona atividades corriqueiras, a exemplo das já apontadas pela mãe de Bruna.1 – *eventos* no plano da ‘jus a syndrome’, para retomar Cornes (1994), apresentando, também, rarefação de material escrito em casa:

Figura 19 – Material escrito encontrado na casa de Felipe.1.

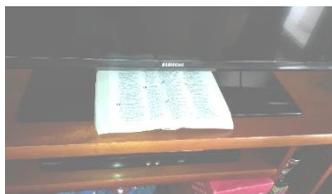


livros infantis

livros didáticos



jornais no banheiro



Bíblia



Calendário

Fonte: Geração nossa.

Uma terceira casa visitada foi de João.1 – bairro FMC –, na qual moram, além do aluno, a mãe, o padrasto e três irmãos, com idades, respectivamente, de nove, 18 e 23 anos. Quem aceitou participar da entrevista foi a mãe de João.1: 43 anos, auxiliar de serviços gerais, natural de Lages (SC), escolaridade de Ensino Fundamental completo. Semelhantemente à mãe de Bruna.1, também estudou em diversas escolas, sendo todas públicas. Como lembrança da época de estudante, menciona apenas um dia que faltou à aula por vontade própria: (168) ((risos)) *Eu gaseei uma vez pra ir no cinema, a mãe me deu uma COÇA, nunca mais. Saí da porta do cinema dei de cara com um moleque fofoqueiro, cheguei em casa a mãe já tava me esperando* ((risos)). (mãe de João.1, entrevista 2014). Sobre as expectativas da juventude, não se recorda de nenhuma profissão específica que tenha sonhado seguir: (169) *Tinha, mas fui burra, né. Fui casar e não estudei mais, me ferrei! (...)* *Eu sonhava em ser alguma coisa, pra hoje em dia ter um salário bem melhor, né.* ((Sobre qual profissão queria seguir)). *Não lembro mais, mas eu tinha.* (mãe de João.1, entrevista 2014).

Com essas experiências com a Educação Básica, a mãe de João.1 não consegue explicar suas valorações acerca do estudo, limitando-se ao revozeamento de afirmações do senso comum sobre a ‘importância da escolarização’: (170) *O estudo é importante, porque sem estudo ninguém faz nada, né. Tem que estudar.* (mãe de João.1, entrevista

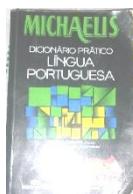
2014). Novamente, a exemplo das duas mães anteriores, tomamos essa valoração como mero revozeamento, não depreendendo nela a *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) –; essa mãe, ainda, menciona uma vontade de voltar aos estudos, mas logo justifica a impossibilidade de concretizar esse desejo: (171) *Eu gosto de estudar. Até hoje eu queria que tivesse u:::m (+) aqui por perto pra eu fazer o segundo ano, mas não tem, né. Se tem, não tem o número x de aluno que precisa, aí acaba não tendo, né.* (mãe de João.1, entrevista 2014). Aqui também inferimos questões de gênero antropológico substancialmente implicadas: mulheres submetidas à ‘just a syndrome’ (CORNES, 1994), que não se *apropriaram* de concepções/representações acerca do/sobre o papel da instituição escolar, limitando-se a revozearem o discurso do senso comum de que o “estudo é importante”, em uma provável ausência de sentidos sobre por que/para que é importante de fato. Assim, não depreendemos a possibilidade de haver projeções de *memória de futuro* nessas famílias em relação à escolaridade dos filhos, considerando que a sua própria *memória de passado* em relação à educação escolar reporta ao esvaziamento de vivências efetivamente significativas e com potencial de emancipação, no sentido que Saviani (2012 [1983]) dá a esse conceito à luz de uma *pedagogia histórico-crítica*.

Em relação às *práticas de letramento*, semelhantemente às outras duas mães entrevistadas, a mãe de João.1 enumerou atividades corriqueiras com a escrita mencionadas anteriormente, havendo, também aqui, rarefação de material escrito em casa, conforme sugere a Figura 20 a seguir, que reúne o que havia de escrita na residência segundo nos foi informado:

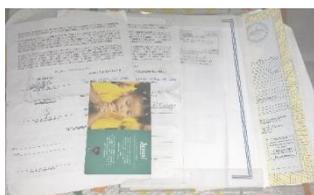
Figura 20 – Material escrito encontrado na casa de João.1.



Bíblia



Dicionário



documentos da família



panfletos na geladeira

Fonte: Geração nossa.

Antes de prosseguirmos na apresentação da última família visitada, referente à Escola 1, vale levantarmos as similitudes que vemos nessas três mães. Primeiramente, as três famílias em questão condizem com o perfil socioeconômico delineado a partir dos alunos participantes de pesquisa – seção 2.2 do segundo capítulo desta tese – e pelos profissionais da Escola 1 – seção 3.1.1 deste capítulo: advindas de contextos de fragilidade socioeconômica, moradoras de uma região de alta *vulnerabilidade social*, o bairro FMC. A casa de Felipe.1, apesar de ser localizada no bairro que sedia a Escola 1, encontra-se em ponto muito próximo ao bairro FMC. Outro ponto em comum a essas famílias é a ‘estrutura matriarcal’, característica predominante também nos alunos participantes do estudo em Irigoite (2011): nos três casos mencionados, as três mães interromperam os estudos para casar – geralmente por motivo de gravidez precoce –, passaram por uma separação e hoje não estão mais com o pai do primeiro filho, mas sim com novo companheiro. Compreendemos, ainda, estarem essas mães efetivamente interessadas no estudo dos filhos, cada uma com base em suas *práticas de letramento*, o que inferimos pela motivação delas em nos receberem para tratar da escolaridade dos alunos, mostrando-se de fato ocupadas de tratar desse tema, conforme registrado em nota de campo a seguir:

- (172) *Ao entrarmos em contato com as famílias, eram sempre as mães que nos atendiam e respondiam pelos filhos, aceitando participarem da entrevista proposta. Assim, na casa de Bruna.1, apenas a mãe estava presente no momento da entrevista; em relação ao aluno João.1, encontravam-se quatro familiares, que ficaram ouvindo a entrevista de perto enquanto a mãe do aluno respondia às questões; e na casa de Felipe.1, também fui recebida apenas por sua mãe, que conversou comigo na garagem em frente à residência, e, no momento de fotografar os artefatos escritos, deparei-me com o marido dela dormindo no quarto.* (Nota n. 307, Diário de campo, Escola 1, 2014).

Assim, entendemos que essas mães – com baixa escolaridade, não contando com um impacto significativo do estudo em suas vidas, com *práticas de letramento* de prevalência dos *letramentos vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 1998) e *artefatos* (HAMILTON, 2000) rarefeitos em casa – não parecem dispor efetivamente de *capital axiológico* em relação à escolaridade (com base em LAHIRE, 2008 [1995]), para compartilhar com seus filhos, questão nodal para a projeção de uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) para esses *sujeitos* distinta daquelas que alimentam e que alimentaram em relação a si próprias, *assinando* sua responsabilidade direta, sem *álibis* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) por esses alunos perante a escola. Além disso, as *práticas de letramento* depreendidas nessas famílias – ambientações nas quais os usos sociais da escrita parecem restritos a contatos mais pontuais, voltados para questões pragmáticas do cotidiano –, provavelmente não oferecem suporte às propostas de *eventos de letramento* que tendem a caracterizar a *esfera escolar*, na qual prevalecem *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) e *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), além de representações normativistas da escrita sob uma abordagem objetivista (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]), tomados como *objetos culturais* foco do *ato de dizer* nas *aulas de Português*, conforme visto na seção 3.2.1 deste mesmo capítulo. Com essas caracterizações referentes às *práticas de letramento* familiares, podemos compreender mais significativamente o não engajamento desses alunos nos *eventos* propostos – posição de não *interactantes* – e a consequente não *apropriação* desses *objetos culturais*.

Em relação a essa mesma *memória de futuro* no que concerne a si próprias, interpretamos, ainda, o posicionamento dessas mães como de *(in)quietude*, no que diz respeito às relações da escolaridade com essa

mesma *memória de futuro*, o que converge com a *cultura* escolar que entendemos delinear-se na Escola 1, conforme excertos anteriores: “os sonhos foram embora” (mãe de Bruna.1); “no tempo que eu era feliz, só que hoje mudou, não é mais assim” (mãe de Felipe.1), “não lembro mais [profissão que queria seguir]” (mãe de João.1). Parece, assim, que esses *sujeitos* estão silentes em relação à própria sorte, em um ciclo *reprodutivista* tal como mencionam Bourdieu e Passeron (2011 [1970]) – vale apontar que, no ano seguinte ao de nossas vivências na Escola 1, registramos a seguinte nota: (173) *Em conversa com a mãe de Felipe.1, no semestre seguinte ao de nossa imersão nas aulas de Português, ela conta que o filho está trabalhando, atualmente, como frentista, no mesmo posto que ela e o marido trabalham.* (Nota n. 309, Diário de campo, Escola 1, 2014). Dessa maneira, colocam-se, a nosso ver, em uma posição de *(in)quietude* perante as condições que lhe são dadas – a mãe de João.1 não volta a estudar por não ter “nada perto” –, silentes em serem como são, mantendo-se insularizados nos *cronotopos* em que vivem, em relação aos quais as possibilidades de *transcontextualização* (com base em BRANDT; CLINTON, 2002) e, arriscamos, *transtemporalização*, parecem substancialmente reduzidas. Dessa maneira, ainda que a forma como as mães se colocam em relação à *memória de futuro* de seus filhos – quando o fazem – distinga-se da forma como projetam a sua própria *memória de futuro*, ao que parece o modo como envidam esforços em favor da *memória de futuro* projetada para os filhos delinea-se mais uma vez como “sonho”, resignando-se, na realidade dada, a antever neles a reiteração de sua própria historicidade: o que a escola faz pelos seus filhos não faz efetivamente diferença na vida desses familiares. Resta-lhes apenas “sonhar” que o filho tenha uma vida diferente da sua – conforme mencionou a mãe de Felipe.1 –, na busca por projetar nele o protagonismo do qual já ‘desistiram’ – *(in)quietude* com a própria vida.

Aqui, há, ainda, uma questão adicional – mas não menos importante – a ser discutida: a compreensão acerca das condições objetivas para esse mesmo protagonismo, do que já trataram Bourdieu e Passeron (2011 [1970]) e Althusser (1985) sob a perspectiva do já mencionado *reprodutivismo*. Nessa ótica, a conformação socioeconômica e política determinaria, sob vários aspectos, a impossibilidade de emancipação social por meio da escola; logo, a *(in)quietude* seria esperada. O *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), sob outra base teórica, delegaria aos próprios *sujeitos* o desenho de seu futuro – apagamento das relações de poder –, sob um escopo acrítico de que foge o *modelo ideológico do letramento* (STREET, 1984), o qual atenta para as implicações sociais do desempenho dos *sujeitos* em se tratando dos

letramentos dominantes – relação entre *sujeito* e a escrita se dá na história e na *cultura* (STREET, 1984).

Com esse registro, queremos marcar nossa ciência acerca das implicações mais amplas da *(in)quietude* – tanto quanto a *(re)afirmação* – de que tratamos aqui, ou seja, não a concebemos no âmbito do subjetivismo e da desvinculação com a realidade social, o que nos inscreveria em um olhar acríptico (SAVIANI, 2012 [1983]). A concepção de *sujeito* que ancora este estudo o toma como *constituído* e não *instituído* (GERALDI, 2010b), o que remete à possibilidade de esse *sujeito*, contingenciado pelas condições históricas objetivas em que se encontra, responder a elas com a *assinatura* do *ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), o que, em se tratando da *esfera escolar*, leva-nos a um compartilhamento com as também já mencionadas concepções de Saviani (2012 [1983]), para quem a escola pode agir em favor da emancipação dos *sujeitos*, em uma perspectiva crítica, partindo da prática social e retornando a ela, mas na irreversibilidade à conformação inicial dessa mesma prática, considerada a transformação do *sujeito* por meio da educação. Assim concebendo, entendemos que as mães dos alunos das quais nos ocupamos até aqui, como *constituídas* e não *instituídas* por tais conformações históricas objetivas, parecem lidar com a *(in)quietude*. Não entendemos, pois, possível concebê-las nem como responsáveis por essa mesma condição, nem tampouco como reféns dela, mas como respondendo, a seu modo, a ela.

Já a quarta família visitada, da aluna Letícia.1, também moradora do bairro FMC, apresentou algumas caracterizações distintas das demais famílias deste primeiro grupo. A aluna divide a residência com a mãe, o padrasto, uma irmã de 17 anos e um sobrinho de quatro anos, filho de outra irmã mais velha e que fora adotado pelos pais de Letícia.1. Essa entrevista foi a mais difícil de se efetivar, sendo realizada apenas após a aprovação do padrasto, conforme nota de campo a seguir:

- (174) *Para entrevista com a família de Letícia.1, precisei telefonar algumas vezes a essa residência, onde era sempre a aluna que atendia. Ela prometia passar o recado para a mãe, mas nunca dava um retorno. Até que respondeu, por telefone, que a mãe não queria aceitar minha visita, por “ser muito ocupada”. Não satisfeita por receber o retorno apenas da aluna, liguei mais uma vez, quando consegui falar com o padrasto. Explicados os propósitos deste estudo e proposta a visita para entrevista, o padrasto aceitou, com a seguinte afirmação: “Isso deve ser importante para o futuro da ((Letícia.1))”. No dia da*

entrevista, que precisou ser em um final de semana, a mãe também estava presente e participou da conversa junto ao marido. (Nota n. 315, Diário de campo, Escola 1, 2014).

Essa mãe caracteriza-se por um perfil semelhante às outras mães até aqui mencionadas: natural de Chapecó (SC), 39 anos, cozinheira – trabalha para o marido, que mantém um negócio familiar de entrega de marmitas –, com Ensino Fundamental completado por Supletivo. A mãe de Letícia.¹ avalia como difícil sua época de estudante – cursada em uma única escola pública –, apontando as seguintes recordações:

- (175) *Meu Deus. É:::, mas era difícil! Era difícil, né, porque:::, como é que se diz assim, sobre material, entendesse? Aí a mãe não tinha condições de paga:::r, aí tu tinha que ir com uma folha de caderno pro colégio ((suspiros)). HOJE NÃO, hoje, que nem diz lá, nossos filho são RICO! Não é verdade? ((Dirigindo-se ao marido)) Que tu vê, teu pai e tua mãe conta, né, tu também já passou dificuldade. Então, né, hoje não, os filho da gente hoje::: tão bem. Aí parei na quarta série porque, tinha/ comecei a trabalhar com oito ano. Oito, nove ano já sei a trabalhar. Eu não tinha pai, meu pai morreu eu tinha seis mês. Então só tinha a mãe. Aí todos os filhos pararam de estudar pra ajudar a mãe. Praticamente todos os meus irmão, começaram a trabalhar novo, né. (mãe de Letícia.1, entrevista 2014).*

Tendo interrompido os estudos, fez Supletivo após os 20 anos de idade, por exigências do trabalho de que se ocupava – agente de saúde. Chegou a iniciar um curso técnico para auxiliar de enfermagem, mas desistiu. Sobre os possíveis impactos que o estudo teve em sua vida, a mãe de Letícia avalia:

- (176) *Eu devia ter tirado mais, não devia ter parado. Desisti cedo, né. Por causa que é assim ó, eu parei na quarta série, pouco. Aí o Supletivo não/ te ajuda mas POUCO, entendesse? É tipo uma pincelada, né, só pra dizer assim ó: tu fez! Mas, faz falta. **Faz muita falta o estudo.** ((Ao ser questionada se tinha alguma expectativa de profissão a seguir)) Não, não tinha. Tu ne:::m sonha, tinha que **enfrentar a realidade** ((risos))! (mãe de Letícia.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Questão que nos chamou atenção nesse conjunto de dados é a dicotomização entre ‘escola’ e ‘realidade’, a escolarização compreendida como ‘sonho’; inferimos isso em (176), como também em (158) e em (167). Assim, realidade, nas condições históricas objetivas de que tratamos anteriormente, colocar-se-ia de modo a abortar o ‘sonho’, evocando o *reprodutivismo* de que tratam Bourdieu e Passeron (2011 [1970]). Quer nos parecer, porém, que possivelmente nesses espaços as *práticas de letramento* não contivessem elementos de valoração para além das condições objetivas postas, elementos delineados de modo suficientemente consolidado para que a *assinatura* do ato convergisse em favor de outra *memória de futuro*, o que Lahire (2005 [1998]) entende ser possível mesmo em entornos de efetiva *vulnerabilidade social*. Aqui, evocamos Gee (2004a), arriscando estender suas considerações sobre *leitura* para o campo mais amplo da escolaridade: trata-se de um *processo cultural* e, nessa condição, implica, mais uma vez evocando Lahire (2005 [1998]), valorações que transcendam as vivências dos *sujeitos* nas condições objetivas em que se encontram para dar lugar a projeções de futuro distintas das condições atuais. Logo, em que pesem restrições de adversidades socioeconômicas, políticas e culturais de toda ordem, a condição de *constituídos* dos sujeitos (GERALDI, 2010b) lhes conferiria margem de protagonismo, na compreensão, reiteramos, de que a escola tem um papel para além da rendição ao *reprodutivismo* (BOURDIEU; PASSERON, 2011 [1970]) e à condição de aparelho ideológico do Estado (ALTHUSSER, 1985): ela pode criar condições para a emancipação – e não para a redenção acrítica – dos *sujeitos* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]).

Por outro lado, isso só ocorre se o filho se *apropria* dessas valorações, nas relações *intersubjetivas* estabelecidas com esses familiares (na concepção de WERTSCH, 1985). O que interpretamos nessas famílias, com base em Lahire (2005 [1998]), são representações familiares de *(in)quietude* em relação à escola, as quais são objeto de *apropriação* por parte dos filhos. Nesse contexto de pais com baixa escolaridade, o autor aponta para a importância, ainda, de possíveis investimentos cotidianos, por parte desses mesmos pais, para que os filhos participem – para as finalidades deste estudo – de *eventos de letramento*, o que não parece ocorrer em nenhuma dessas famílias apontadas até aqui. Assim, além da escassez de material escrito em cada residência visitada, tomamos os poucos *artefatos* (HAMILTON, 2000) fotografados como “patrimônios culturais mortos” (LAHIRE, 2005 [1998]), por não termos apreendidos nessas famílias efetivas *apropriações* deles.

Tendo presente essa ciência, importa retomar a discussão sobre os *eventos de letramento* cotidianos, considerando que a mãe de Letícia.1 praticamente não apontou nenhuma atividade em relação à modalidade escrita da língua em casa, afirmando não gostar de ler: (177) *Eu não, mais o ((nome do marido)) é que lê, e me diz: “Tu não vê televisão, tu não lê jornal, tu não!”*. Também, o tempo que eu tenho eu quero descansar, então. E o ((nome do marido)) já gosta, né. Eu já não. (mãe de Letícia.1, entrevista 2014). Os únicos *eventos* mencionados por ela limitam-se à *esfera laboral*, a exemplo de ler as receitas que deve seguir e bilhetes com instruções do trabalho.

Já seu marido, o padrasto de Letícia.1, apresenta-se como um empreendedor de 33 anos de idade, natural de Florianópolis (SC) e com Ensino Médio incompleto. Ao contrário da esposa, tem muitas lembranças boas da época escolar, referentes às duas escolas públicas nas quais estudou no município. Sobre a interrupção dos estudos, o padrasto explica:

- (178) *Eu casei cedo, mas antes de casar/ pobre não casa, pobre se junta, (...). Eu gostava muito ((de estudar)), eu sempre falei, eu sempre::: eu tinha um objetivo na minha vida que com 12 anos eu sabia o que queria ser na vida, né. Então eu treinei muito, eu queria ser jogador de futebol na época. Então tive muitas oportunidades, e quando completei 17 anos eu parei de estudar. Parei porque eu tava viajando muito, tava indo pra cá, pra lá, então não tinha mais tempo, aquele tempo. Então isso foi um dos motivo que eu parei de estudar. (...). E depois conheci uma menina, né, e foi indo o processo todo e::: se passaram quase 15 anos, aí em 2013 eu conheci a ((nome da esposa)). Então eu parei de estudar foi esse motivo, um sonho que eu tinha... esse foi o motivo de eu ter parado, mas eu gostava de estudar muito!* (padrasto de Letícia.1, entrevista 2014).

Repetindo frequentemente gostar de estudar, o padrasto de Letícia.1 avalia o quanto o estudo teve impacto em sua vida, apontando implicações circunscritas a um pragmatismo estreito (com base em BRITTO, 2012):

- (179) *Eu sempre falo pra ((nomes das duas enteadas)), a ((enteada mais velha, que parou de estudar)) até às vezes comenta muito, eu sei porque **eu sempre pego no pé das menina** porque justamente por causa disso: **estuda, estuda, estuda**. Por quê? **Os estudo**, é o seguinte, ele te dá*

uma formação, na realidade, pessoal, né, pessoal. É:::, até o irmão dela ((apontando para a esposa)), esses dias eu até fiquei assim, pra preencher um cheque. Isso ali que me deixou também (...) uma coisa que pra mim é uma coisa simples. Então O ESTUDO fez isso aí, porque eu aprendi ler, eu aprendi a escrever, né, eu tenho/ você sabe/ como diz na gíria da rua, você sabe entrar, sabe sair, entendeu? Então:::, sabe conversar. Essa é a real situação. Os estudos faz isso, né. Não é no fato às vezes assim, o que eu sei que tem muitas pessoas que::: têm medo às vezes até de abrir a boca porque ela tem medo de se expressar. Por quê? Porque nunca entrou dentro de uma sala de aula, que é o caso do irmão dela, é::: tem medo às vezes de falar, de ser às vezes um líder, colocar as palavras certas (...) Então é onde eu digo pras meninas: é isso que faz os estudos. Você aprender, ter um leque de informações. É isso. É onde eu sempre falo pra ela, passo/ a ((nome da esposa)) é prova viva disso, porque ela diz que aprendeu muito comigo. (padrasto de Letícia.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Inferimos no excerto (179) a aparente valoração desse padrasto em relação aos estudos, ressaltando o conhecimento adquirido, que faculta as implicações pragmáticas que aponta – como, por exemplo, “entrar e sair de certos lugares” e preencher um cheque. Entendemos tratar-se, novamente, de concepções advindas do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), com foco no desenvolvimento individual, ressaltando a promessa de mobilidade social que historicamente foi atribuída à escolarização. E essa valoração, ele tenta compartilhar com toda a família, sobretudo para as enteadas, o que evoca o *processo cultural* de que trata Gee (2004a):

- (180) *O estudo é::: na minha opinião, pra mim, os estudos ele tá::: no topo, né. É o mais importante hoje. (...) Pra mim é o mais importante que tem, é tu estudar, é/ que nem a gente trabalha com comida, precisa ter o CONHECIMENTO. Precisa ler receitas, livro, precisa ficar por dentro... Se tu não souber ler, tu não vai entender. (...). Então tem todo esse tipo de situação. E claro, através do que que é, pelos estudos. Às vezes eu falo pras meninas, até eu brinco com umas perguntas com elas assim: “Ah, tu sabe onde fica o polo norte, o polo sul?”, coisinhas simples que às vezes elas “a:::”, coisas básicas. Que nem às vezes eu faço uma pergunta assim/ eu até falo muito pra*

((nome da enteada mais velha que parou de estudar)), *eu pego muito no pé dela porque eu quero/ **QUERIA que ela voltasse a estudar, mas ela não quer. Aí eu assim: “Tu conhece Florianópolis?”**, eu falei pra ela, “Tu tem noção quanta:::s mil habitantes tem em Florianópolis?”. Não. “Por que o nome Florianópolis?”. “Antes de Florianópolis qual o nome que tinha?”. Então esse tipo coisa. A gente mora aqui, mora em Florianópolis, tu tem noção, tu conhece a cidade onde tu mora? Não. Pô, **então tu não sabe nem a cidade onde tu mora, não conhece a si próprio.** (...) Aí elas reclamam, “ah, pra que faz essas perguntas?”. Porque **tá no dia a dia.** (...) Uma outra situação que elas falam muito: minha esposa fala “cara, tu tens uma mania”, que **eu tenho uma mania feia, não é mania feia, mas uma mania. De pegar um jornal e tá sempre lendo.** ((fala da esposa)) [meu Deus, pode ser um jornal mil e quinhentos velho]. **Eu começo a ler, porque meu pai sempre me dizia: “isso são informações”.** Pode ter uma informação de um jornal de 30 dias atrás, mas **tá lá, documentado, certinho. É o que eu sempre falo pra elas.** (padrasto Letícia.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Inferimos nesse longo excerto (180), novamente, a valoração do padrasto de Letícia.1 em relação ao conhecimento dito como *enciclopédico*, que pode ser tomado sob uma perspectiva da *pedagogia tradicional*, objeto de crítica de Freire (2013 [1968]), ou sob uma perspectiva da *pedagogia crítica*, como propõe Saviani (2012 [1983]), para conhecer a cidade em que se vive e o mundo ao redor. Ainda que entendamos tratar-se de um olhar enciclopédico em si e por si mesmo, possivelmente desfocado da perspectiva emancipatória sob a qual os *conceitos científicos* são tomados no ideário vigotskiano (VIGOTSKI, 2009 [1934]) ou na *pedagogia histórico-crítica* a que já fizemos menção, entendemos, tanto em (179) quanto em (180), uma visível valoração de *objetos culturais* da *esfera escolar*, em enunciação que parece transcender um possível *paradoxo do entrevistador* (LABOV, 2008 [1972]), o que eventualmente faria com que o padrasto mencionasse tais *objetos culturais* porque estava respondendo a alguém que se colocava ali como *insider* (KRAMSCH, 2008 [1998]) da *esfera acadêmica*.

Para as finalidades deste estudo, a vontade de compartilhar com suas enteadas o interesse por tais *objetos culturais*, embora coloque o padrasto no alvo de críticas familiares, é atitude valorativa que nos remete, novamente, a Lahire (2008 [1995]), autor que aponta para a não

“transmissão”¹⁰⁵ de herança cultural quando não há vínculo afetivo entre as partes ou quando o “pólo cultural” não está presente o suficiente na vida da criança (pode ser um dos pais ou um irmão mais velho): “Ao contrário do patrimônio material que pode ser transmitido instantaneamente, sem prazo [...], as disposições, os esquemas mentais sociais só podem ser adquiridos ou construir-se através de relações sociais duráveis” (LAHIRE, 2008 [1995], p. 105). Não é nosso intuito adentrarmos em discussões de teor afetivo, mas mencionamos tal estudo na ciência de que não basta haver um integrante na família com valorações acerca do estudo para que o aluno se *aproprie* de tal *capital axiológico*, dada a complexidade de implicações nessas relações *intersubjetivas*. Estamos seguras de que as valorações constitutivas das *práticas de letramento* têm componentes afetivos que requerem estudos mais cuidados, mas que fogem ao escopo desta tese.

De todo modo, se consideradas as demais famílias da Escola 1, encontramos nesta última visitação *artefatos* escritos em maior número e mais efetivamente diversificados. A prevalência, porém, foi de materiais infantis do caçula da família, filho adotivo do casal; a criança parece ser destinatária de investimento efetivo do pai na imersão na cultura escrita, talvez em razão da idade precoce e da compreensão paterna da fecundidade de uma orientação dessa ordem na infância, o que nos remete mais uma vez a Gee (2004a) que toma a educação para a leitura como *processo cultural*. Seguem alguns desses *artefatos* (HAMILTON, 2000) fotografados:

¹⁰⁵ O próprio autor utiliza essa expressão sempre entre aspas, pois questiona seu uso e sugere, na conclusão, sua substituição por *construção*. Pela vertente teórica desta tese, entendemos tal trecho como se referindo ao processo de *apropriação*.

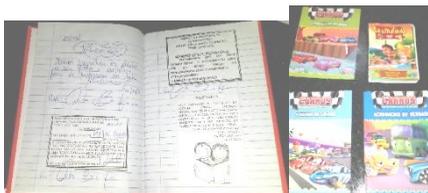
Figura 21 – Material escrito encontrado na casa de Letícia.1.



caderno de controle para entrega das marmitas



Livro



agenda e livros do filho caçula



documentos da família

Fonte: Geração nossa.

Finalizamos, aqui, a apresentação das quatro famílias visitadas respectivamente à Escola.1, reiterando os pontos em comum: todas pertencentes a contextos de fragilidade econômica, moradoras de regiões de alta *vulnerabilidade social* – com exceção de Felipe.1, que mora próximo à região dos demais –, vizinhas geograficamente da Escola1; constituídas pela formação familiar com mãe, padrasto e irmãos, cujos níveis de escolaridade limitam-se à formação básica; e *seus eventos de letramento* circunscrevem-se a atividades corriqueiras, com rarefação de material escrito em casa. Entendemos que é a partir dessas caracterizações que tais familiares projetam – ou não – determinada *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) em relação à escolaridade dos filhos: envidam ou não esforços para que os filhos tenham um ‘destino diferente dos seus’, que se projetem ou não para uma ‘vida melhor’ e uma profissão mais ‘rentável’, em compreensões muito estreitamente vinculadas ao *mito do letramento* de que trata Graff (1994). Nos casos apresentados aqui, na verdade, tais familiares parecem não ter *memória de passado* e possivelmente nem *memória de futuro* com relação as suas experiências com os estudos, condição a partir da qual calculam as *possibilidades* de um futuro para os filhos. As implicações dessa projeção no *acontecimento da aula-encontro* serão alvo de discussão na seção seguinte 3.3.2, conforme anunciado. Antes, porém, apresentaremos as

quatro famílias da Escola.2 cujas casas visitamos para a realização das entrevistas.

3.3.1.2 *Perfis dos familiares da Escola 2: retroalimentação da adaptação social*

Em relação aos familiares da Escola 2, inferimos haver nesse grupo uma significativa heterogeneidade nos perfis delineados, no que diz respeito à historicidade e à inserção socioeconômica desses *sujeitos*, bem como suas valorações em relação à escolaridade dos filhos, baseados na *memória de futuro* e no *cálculo de horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) que estamos ressaltando nesta última seção secundária de análise.

A primeira família entrevistada neste campo de estudo foram os pais – mãe e padrasto – da aluna Cíntia.2 –; na ocasião da entrevista, os três haviam recentemente se instalado no bairro *SJF*. A mãe, então com 47 anos de idade e natural de Florianópolis (SC), é administradora de empresa, com Ensino Superior completo – Curso Técnico em Gerência e Administração pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Na ocasião da pesquisa, não estava com emprego fixo, apresentando-se como “do lar”; mas, durante a entrevista, apontou alguns projetos desenvolvidos autonomamente por ela, em parceria com a irmã, atriz formada em Artes Cênicas:

- (181) *Agora eu auxílio/ eu sou dona de casa mas eu e minha irmã nós temos uma::: associação, projetos sociais. Ela é atriz de teatro, formada em Artes Cênicas (...). O grupo ((de teatro, da qual a irmã fazia parte)) se separou, ela ficou sozinha, recebeu um dinheiro, trouxe um diretor inglês pra criar um espetáculo solo, como eu falo inglês eu fui a intérprete, e aí já ajudei ela na produção, na montagem, aí nós criamos esse::: projeto. E ela é uma excelente atriz e produtora artística, mas na parte administrativa, zero. Aí eu comecei a auxiliar, e, tamo finalizando agora um projeto no ((bairro FMC)) com as crianças. (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014).*

Já o padrasto de Cíntia.2, que também participou da entrevista, tinha então 63 anos; natural de Itajaí (SC), é aposentado da Marinha, com Ensino Médio completo. Na condição de aposentado, assim como a esposa, ele também se envolve em projetos autônomos, conforme conta:

- (182) *Eu leio muita coisa/alguma coisa envolvido com movimentos de promoção de igualdade social, igualdade racial [esposa: ele é coordenador do::: ((incompreensível)) do Combate ao Racismo do Estado de Santa Catarina]. Então, eu recebo algum material, até esses materiais eu leio e tal, e::: tô sempre/ eu sou, aliás, eu sou não, o ser humano é um ser essencialmente político né, mas eu me interesse bastante pela política nacional e internacional e tal. Então eu procuro ler, sempre que possível tá lendo algum livro a respeito de/ pra não ter/ não ficar só com essa informação da::: imprensa marrom, né. [esposa: você também, às vezes, faz palestras da área]. É::: (...). Agora eu parei com quase tudo, né, tenho essas atividades na área social, política, espírita também (...). Agora eu quero escrever. Ontem eu tive na casa de um amigo meu (...), e você começa a recordar momentos da tua vida, e tal. Eu tenho muita vontade de transcrever isso aí, passar isso aí, passar pro papel e tal, e depois, quem sabe... [esposa: eu tenho um professor na Udesc (...) que quer escrever um livro com ele]. (padrasto de Cíntia.2, entrevista 2014).*

Em relação às experiências com os estudos – cursou o primeiro ciclo do Ensino Fundamental em uma escola de rede privada, e o restante em uma escola pública da rede estadual –, a mãe de Cíntia.2 não demonstra empolgação ao mencionar as lembranças das duas escolas em que estudou na capital catarinense: (183) *Na verdade:::, durante o Ensino Médio e Fundamental, eu DETESTAVA, detestava estuda:::r, eu só ia bem no Inglês, que eu gosto muito.* (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014). Após a Educação Básica, iniciou uma graduação em Serviço Social na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sobre a qual comenta, ao narrar sua trajetória com os estudos:

- (184) *Sinceramente, o único que eu realmente não gostei muito foi na Universidade Federal, onde fiz Serviço Social. Porque eu não queria fazer aquilo, na verdade, eu queria/ quando eu me formei no Ensino Médio, eu queria dar um tempo, trabalhar, conhecer algumas coisas pra poder, depois, decidir O QUE QUE EU QUERIA FAZER. (...). **Aí meu pai meio que me obrigou, né, a fazer/ que era normal, né, sair do Ensino Médio, estudar/ ele não teve oportunidade de estudo. (...). Hoje voltaria TRANQUILAMENTE e faria SUPER BEM o curso. Mas naquela época... (...). Detestei, um dia não quis mais, e***

*enrolava/ fique CINCO fases assim. Metade da quinta fase eu tive coragem, já trabalhava, já tinha autonomia (...), aí eu desisti. **Desisti.** Depois fui trabalhando, trabalhando, casei, tive a ((Cíntia.2)), a empresa onde eu trabalhava focava muito em liderança. E ela veio com/ queria que todas as lideranças tivessem um nível superior, então ela veio com essa proposta de pagar metade, foi um curso pago. E::: a gente pagava metade, a empresa pagava outra metade, nós faríamos o curso superior voltado para a área de atendimento, em parceria com a Udesc. (...). **Ah, foi a melhor fase, foi muito bom estudar!** Porque já tava com outra cabeça, um outro entendimento, eu fui a melhor aluna da classe, tem até/ ((mostra o prêmio estudantil na estante da sala de estar)). (padraço de Cíntia.2, entrevista 2014).*

Em (184), podemos depreender o momento em que a mãe de Cíntia.2 passou a valorar favoravelmente os estudos em sua vida, na ocasião do curso superior financiado pela empresa em que trabalhava e no qual se formou com ‘méritos’ – exhibe, orgulhosa, o prêmio estudantil à mostra na sala de estar:

Figura 22 – Prêmios da mãe visíveis na sala de estar.



Fonte: Geração nossa.

Antes disso, todas as experiências com educação pareceram ações ‘contra a sua vontade’, por exigências do pai – mas também, ali, já havia uma valorização, pois considerava ‘normal’ continuar os estudos após a Educação Básica. Esse orgulho da formação ‘tardia’ indicia para uma *memória de futuro* dessa mãe, a qual embasa suas concepções e valorizações em relação aos estudos nos dias de hoje. Percebemos como ela tem ciência sobre as ‘mudanças’ pelas quais passou no decorrer de sua vida – as movências em sua *constituição subjetiva* –, identificando as

valorações atribuídas às vivências educacionais nas diferentes fases – admite que, se hoje fizesse o curso da UFSC do qual desistiu no passado, teria outra trajetória, outra valoração. Aqui, vale menção a Baynham (1995, p. 1):

[...] literacy as practice involves investigating literacy as ‘concrete human activity’, not just what people do with literacy, but also what they make of what they do, the values they place on it and the ideologies that surround it. Practice provides a way of linking the cognitive with the social, opening up the possibility of an integrated approach to the study of literacy in use.

As mudanças de que trata a mãe de Cintia.2 em (185) suscitam impactos que o estudo trouxe para sua vida, incidindo sobre suas *práticas de letramento* e, por implicação, sobre a forma como interpreta a realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]), o que, em Baynham (1995), remete a questões de ordem cognitiva no imbricamento com as vivências. Aponta esta mãe:

(185) *E dali eu desabrochei! Comecei a usar todas as ferramentas que eu recebia na faculdade na empresa, pra lidar com pessoas. Até que a empresa fechou, foi vendida, enfim... **Só que dali em diante foi um BOOM.** Eu comecei a trabalhar, trabalhei na Federação do Comércio como::: eu trabalhava com o sindicato, era responsável por todo o sindicato de Santa Catarina, era intermediária da Federação e::: a gente trouxe cursos... Enfim. Então dali/ agora eu sou dona de casa, mas eu e minha irmã temos uma associação de::: projetos sociais, ela é atriz de teatro, formada em Artes Cênicas /.../. Então **foi um curso que eu GOSTEI de fazer, que me TROUXE OPORTUNIDADES, e cada vez mais eu vou crescendo, porque eu não paro! Eu continuo estudando, pesquisando, aprendendo, como é muito bom lidar com pessoas. (...)** Mas mudou **MU:::ITO a minha vida, eu digo que eu sou uma pessoa TOTALMENTE DIFERENTE de lá/ foi um divisor de águas, né, do curso pra cá.** (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

O padrasto de Cíntia.2 teve uma trajetória semelhante, ao contar que também “não gostava de estudar” no período da Educação Básica: (186) *Eu adorava a escola (+) pra brincar. BRINCAR e BRIGAR ((risos)).* (padrasto de Cíntia.2, entrevista 2014). Tendo frequentado uma escola pública no município de Itajaí (SC) – (187) *Na época, das escolas estaduais, era uma escola de referência, no centro da cidade ((Itajaí))* (padrasto de Cíntia.2, entrevista 2014) –, começou a trabalhar cedo, após a quarta série, completando os estudos no período noturno. Aos 17 anos entrou para a Marinha, onde cursou a Escola de Aprendiz por um ano. Foi, então, morar no Rio de Janeiro, de onde partiu para várias viagens internacionais pela Marinha, morando, também, por cerca de um ano na Inglaterra. Sobre essa trajetória, ele conta, apontando o momento exato em que se “conscientizou” sobre a importância dos estudos:

- (188) *Depois, no Ensino Médio, eu me conscientizei de que/ da necessidade de estudar. Porque eu sou numa família de três mulheres e homem. Minhas irmãs eram todas estudiosas. Eu era o único malandroco da família. O malandro, metido a esperto e tal. E aí, quando entrei pra Marinha, eu percebi o cenário da Marinha, como é que funcionava tal e, **cheguei a conclusão que era FUNDAMENTAL que eu estudasse, e estudasse MUITO. Na Marinha eu sempre:: me destaquei nos cursos que fiz, por essa razão eu fui escolhido pra ir pra Inglaterra acompanhar a construção de navios.*** (padrasto de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Em (188) inferimos um movimento que, com base em Heller (2014 [1970]), compreendemos tomar as atividades pedagógicas como devendo se organizar de modo a facultar ao *sujeito* uma compreensão crítica da realidade, na tensão entre o saber sensível-prático, do *cotidiano*, e o patrimônio científico produzido pela humanidade, o que implica estudo, esforço, *trabalho* – os tensionamentos entre o *homo laborans* versus o *homo ludens* no que respeita à problemática prevalência, em alguns contextos, da educação para o prazer, para o lúdico em detrimento da disciplina do estudo (com base em BRITTO, 2012). Assim, foi na Marinha, sobretudo, o contexto no qual o conhecimento adquirido fez diferença na vida do padrasto de Cíntia.2, pois lhe facultou acesso a concursos e a possibilidade de viajar por muitos países:

- (189) *Na minha vida ((o estudo)) atendeu plenamente! Eu viajei muito, viajei 21 anos, passei 21 anos embarcado.*

(...) E::: **mas foi FUNDAMENTAL na minha vida, eu não tenho a menor dúvida que:::, eu ter despertado naquele momento, quando iniciei o Ensino Médio, pra necessidade do::: conhecimento, né, foi fundamental. Os CONCURSOS que eu prestava, aquilo sempre tinha uma validade. Eu creio que eu saía na frente dos demais candidatos pelo fato de eu ter aquele conhecimento. (...)** As minhas irmãs/ eu tenho a minha irmã mais velha ela, naquela época, já fazia o Normal (...). então, eu pensei assim, **“puxa, eu vou ficar parado, estagnado em relação às minhas irmãs”**. (...). E depois eu criei uma responsabilidade com meus pais, **o meu pai tinha uma expectativa muito grande em relação aos filhos. Ele achava que::: só estudando, adquirindo conhecimento, a pessoa poderia progredir, evoluir (...)**. E **esses valores todos fizeram com que eu (+) DESPERTASSE pra NECESSIDADE de levar a coisa a sério. Mas assim, foi um momento, foi u:::m estalo!** (...). Uma outra coisa também que eu comecei a trabalhar bem cedo, com 12 anos de idade, ajudando no armazém, e aí os serviços que eu fazia eram serviços sem nenhuma qualificação, e que/ com pouca remuneração. E aí eu também **pensei assim: “não, eu não vo:::u ficar minha vida toda trabalhando muito e ganhando pouco”**. (padrasto de Cmtia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Parece-nos notória, tanto em (188) quanto em (189), a valoração do processo de apropriação de conhecimentos que ganharam o *grande tempo* (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]), o que nos remete a Saviani (2012 [1983], p. 65), ao propor uma pedagogia revolucionária que “[...] longe de secundarizar os conhecimentos descuidando de sua transmissão, considera a difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular”, compreensão com a qual compartilhamos no âmbito da já mencionada *assinatura do ato*, em que *istina* e *pravda* se integram (BAKHTIN, 2010 [1920/24]), já que, fora dessa integração tais conhecimentos soariam como mero teoreticismo.

Assim, dos excertos de (181) a (189), inferimos outra realidade nesta família – outra *memória de futuro* projetada –, uma vez que a *memória de passado* acerca do estudo parece ter tido impacto na vida desses pais, ressignificou suas *práticas de letramento* (STREET, 1988; 2003b). Ambos sugerem ciência das implicações que as formações consolidadas e os conhecimentos adquiridos tiveram em suas vidas, de

diversas maneiras – o crescimento na empresa em que trabalhava e a oportunidade de representar sindicâncias, no caso da mãe; passar em concursos e viajar pelo mundo, no caso do padrasto –, e se mostram satisfeitos com isso. Valorações dessa ordem tendem a incidir favoravelmente no engajamento dos estudantes em se tratando da forma como se colocam na *esfera escolar*, dado o *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) *apropriado* por essas famílias, a partir das relações *intersubjetivas* ali estabelecidas (WERTSCH, 1985). Escreve Street (1993, p. 97): “Different literacy practices position us differently in social space”. Outro ponto em comum na historização desses *sujeitos* foi o incentivo familiar para os estudos, mesmo em se tratando de famílias com poucas condições financeiras significativas e de baixa escolaridade, conforme registram os próprios entrevistados:

- (190) *Eu sou de uma família de educadores. Minhas irmãs são todas professoras. (...). E::: nós na família primamos pela educação, uma BOA educação. Às vezes em detrimento de uma melhor qualidade de vida, mas a educação em primeiro lugar. Nós sabemos que a escola pública no Brasil ainda não é o que nós esperamos, né, então a família, os filhos, sobrinhos, todos estudaram em escola privada, escola particular. (padrasto de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*
- (191) *Meu pai era uma pessoa muito inteligente, ele não tem o Ensino Fundamental completo, ele fez Supletivo. Menino pobre, do interior, músico, que começou a tocar na::: noite pra poder sustentar os irmãos porque ficou órfão, tem uma história muito bonita o meu pai! Então ele sempre valorizou muito e nunca nos deixou aprender música pra não passar o que ele passou. E muito, também, fazia flores, fazia bordado, foi se formar em Pedagogia com 40 anos. Também nunca nos deixou aprender nada de prendas doméstica pra não acontecer/ e::: hoje em dia tudo legal e a gente não sabe fazer nada disso. Então ele fazia muita palavra-cruzada, e eu me sentava do lado dele e ficava perguntando: “Pai, o que que é isso?”, “Pai, que letra é essa?”. Então eu comecei a me alfabetizar sozinha. Quando cheguei na escola eu já tava alfabetizada, as freiras ficavam até admiradas ((risos)). Então foi tranquilo, eu tinha ótimas notas, isso no primário. (...). E meu pai fazia uma coisa muito boa com a gente, ele trazia muito gibi. Nós tínhamos COLEÇÃO de gibi, se a gente*

entrasse de castigo, a primeira coisa que ele cortava era o gibi. (...). Então era gibi:::, livrinho de historinha... Aí eu digo até que eu criei um monstro em casa, porque::: eu trouxe o hábito, quando ela ((a filha)) era pequenininha, a gente já começou a introduzir livrinhos de paninho... Agora é uma loucura, não pode passar na frente de uma livraria, porque me enlouquece: “Mãe, compra livro, compra livro”. (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Nos excertos (190) e (191), inferimos caracterizações da historicidade desses *sujeitos*, advindos também de famílias de contextos econômicos não privilegiados, mas que investiam na educação dos filhos – a exemplo dos pais do padrasto, que envidavam esforços para além de sua condição econômica para manter os filhos em escolas da rede privada – e incentivavam a leitura e escrita, com o propósito de os projetarem – no caso do avô materno de Cíntia.2. Essas experiências singulares têm implicações na *memória de futuro* que será projetada em relação à aluna em questão, sobretudo considerando que “Acceder a las prácticas sociales depende, en gran medida, de la posibilidad de participar en su uso con personas que las conocen y utilizan.” (KALMAN, 2003, p. 4). Nesse caso, não se trata de conhecimento e uso, mas de valoração em favor do conhecimento e do uso por parte dos descendentes. As histórias desses *sujeitos* assemelham-se, assim, aos “casos de sucesso” avaliados por Lahire (2008 [1995]), nos quais crianças internalizam certas “regras” e consideram o sucesso escolar como uma “necessidade interna” pessoal. Depreendemos, aqui, algumas caracterizações em comum em se tratando das famílias descritas pelo sociólogo francês, a exemplo de autodisciplina, valorização da escola, controle dos estudos de forma não autoritária, estímulo à leitura, vínculos afetivos e valorização do sucesso escolar. Trata-se, a nosso ver, de valorações que transcendem as vivências dos *sujeitos* nas condições objetivas em se encontram, conforme mencionado anteriormente, para projetarem nos filhos perspectivas de futuro distintas das suas – como no caso dos esforços dos avós maternos de Cíntia.2 para que os filhos não replicassem a profissão dos pais –, seja ultrapassando possíveis constrições socioeconômicas, políticas e culturais – os investimentos financeiros dos avós paternos de Cíntia.2 com o ensino em rede privada –, seja na ação cotidiana de facultar a participação dos filhos em diferentes *eventos de letramento*, o que concebemos com base em Lahire (2008 [1995]) – o hábito do avô paterno de Cíntia.2 em fazer palavras-cruzadas com a filha.

Assim, ao serem questionados sobre a importância dos estudos nos dias de hoje, as respostas desses *sujeitos* transcendem o pragmatismo estreito em relação aos objetivos laborais apontados por familiares na Escola.¹ e, embora em muitas passagens as falas ancorem-se no *mito do letramento* (GRAFF, 1994) e no *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984) – como as concepções de senso comum, já mencionadas, que aproximam a escola com as ideias de ‘progresso’ e ‘modernidade’ –, ainda assim parecem ter presente que “[...] os conteúdos culturais são históricos [...] e a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação de conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos.” (SAVIANI, 2012 [1983], p. 64). Assim se enunciam:

- (192) *Sem educação o país não vai pra frente, uma família não vai pra frente. /.../. A educação dá oportunidade pro jovem PENSAR. Às vezes ele não consegue, mas vai chegar um tempo que ele vai ter um despertar, e vai começar a pensar por ele mesmo, a entender o mundo de uma outra forma, e como o conhecimento é importante pra gente se tornar um cidadão, um ser humano melhor.* (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).
- (193) *Eu acredito TANTO na educação que eu não vejo como uma criança que entre na pré-escola aos três, quatro anos de idade, ela, aos 18 anos de idade, ela possa dar errado, não possa ser um cidadão bem sucedido. Na escola com um mínimo de seriedade, lógico, né. E eu observo isso, eu tenho um neto agora com quatro anos de idade, que eu posso dizer que ele tem o tempo dele de aprendizado, porque ele nasceu com/ deve ter ouvido falar da Tetralogia de Fallot – Síndrome do Bebê Azul ((explicam essa deficiência no coração)). Mas ele tá na pré-escola desde os dois anos, e a gente vê o desenvolvimento da criança /.../. Então na realidade eu não tenho a menor dúvida, e isso tá provado mundialmente, os países se desenvolveram foi dessa forma, através da educação. O exemplo mais marcante é do Japão pós-guerra. /.../. Essa mudança que nós estávamos falando, de como o jovem é capaz de sofrer uma transformação de um ano pro outro... (padrasto de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Encontramos nos excertos (192) e (193) apontamentos outros acerca das valorações atribuídas aos estudos. A mãe de Cíntia.2, por exemplo, aponta indícios de uma formação ‘crítica’ dos jovens através da educação, enquanto seu marido ressalta o desenvolvimento da criança pela *aprendizagem*. Tal qual mencionamos anteriormente, entendemos estarem nesses excertos marcas do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), quando emergem compreensões muito focadas na subjetividade como responsável fundante pelo desempenho escolar, assim como marcas do *mito do letramento* (GRAFF, 1994), quando se toma a educação em uma perspectiva muito próxima à redenção dos sujeitos, o que nos remeteria a perspectivas acrílicas acerca do papel da escola em uma sociedade de desigualdades socioeconômicas tão acentuadas como a nossa. De todo modo, reiteramos, entendemos haver, nesses pais, uma confiança no papel da escola, uma anuência no sentido de que “[...] a finalidade da educação escolar é a ampliação do conhecimento de língua e de mundo.” (BRITTO, 2012, p. 93).

Essas concepções imbricam-se no desenho *ecológico* do Diagrama 5, pois implicam valorações desses pais em relação à escola da filha, incidindo nas ações de gestão e pedagógicas das dimensões G e EP desse Diagrama. Assim, aprender as regras prescritivas da *gramática normativa* – tomadas como *objetos culturais* foco do *ato de dizer* nas *aulas de Português*, conforme delineado na seção 3.2.1 anterior –, ser um leitor melhor ou ser um melhor produtor de textos são questões implicadas nas percepções gerais sobre o que a escola pode facultar ao *sujeito* – no caso desses pais, se consegue desenvolver a criticidade da filha. Trata-se, em última instância, de referendar as projeções da Escola 2, tal qual apontamos na seção 3.2.3.2 anteriormente, em uma (*re*)*afirmação* das ações escolares.

Em relação aos *eventos de letramento* da família, ao que parece, as atividades dos pais de Cíntia.2 vão além de atividades corriqueiras com leitura e escrita. A mãe se diz assídua leitora de livros, hábito que adquiriu também por influência do pai e pelo *acesso* aos *artefatos* escritos que circulavam em sua casa, na infância:

- (194) *Eu sempre gostei muito de pesquisar, de/ naquela época não tinha computador, né (...). O pai fazia coleção do Pasquim na época da ditadura. Era tudo proibido, eu sei que eu descobri onde a mãe escondia e eu ia ler aquilo, que me chamava a atenção, eu gostava de ler, de saber/ isso com nove, dez anos. Outra coisa também, minha mãe/ nós somos espíritas, kardecistas, e minha mãe, numa*

época muito triste da vida dela (...) ela resolveu encadernar TODA a livraria da cultura espírita, toda a biblioteca, e trazia pra casa cestas de livros. Daí aquela coisa de ler, nove anos de idade já tava começando a me introduzir na doutrina, e lia, e lia (...). Então, pra mim sempre foi PRAZEROSO, muito prazeroso, até hoje. Hoje a gente é um pouquinho preguiçosa, mas a minha última aquisição foi toda a coleção do Harry Potter. (...) Ai, delícia! (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Em (194) entendemos estarem marcações de duas manifestações ao que parece muito presentes nas leituras da atualidade: as chamadas *sagas* de apelo comercial, como Harry Potter, e a literatura religiosa. Sobre essa última questão, escrevem Silva e Galvão (2007, p. 368): “Há muito tempo a religiosidade vem se configurando como um requisito importante para a efetiva prática de leitura, religiosa e/ou secular, assim como da escrita, numa sociedade tão marcada historicamente pelo analfabetismo como a nossa.” E é esse tipo de material mencionado pela mãe de Cíntia.2 como exemplo de leituras atuais: (195) *Coleção do Harry Potter, livros espíritas, a::: gente faz curso na casa espírita que frequenta, tem as apostilas pra estudar, os trabalhos da ((Cíntia.2)), leio junto com a ((Cíntia.2)) (...) e por aí vai.* (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014). O trabalho desenvolvido nos projetos com a irmã, mencionados no excerto (181), exige muitas leituras de materiais diversos, como pesquisas, ofícios, citações e textos em geral. Já o padrasto caracteriza-se por *práticas de letramento* bastante semelhantes às da esposa, ressaltando a leitura de textos sobre o tema com o qual trabalha, o “racismo”, conforme mencionado no excerto (182). Assim, encontramos muito material escrito na casa de Cíntia.2, o que evoca a compreensão acerca do “[...] vínculo estrito entre a escrita e as formas de poder e de apropriação dos bens simbólicos produzidos na própria cultura escrita [...]” (BRITTO, 2012, p. 67), dentre os quais alguns ganham lugar de destaque com caráter decorativo na sala de estar:

Figura 23 – Material escrito encontrado na casa de Cíntia.2.



livros como objetos de decoração na sala de estar

livros de Cíntia.2

documentos e livros dos pais no escritório¹⁰⁶



revistas de Cíntia



calendário

Fonte: Geração nossa.

Os pais de Cíntia.2 foram os que apresentaram nível de escolaridade mais alto. O restante das famílias apresentou historizações semelhantes com as da família da Escola 1, o que reitera a percepção de que “[...] a posse da escrita na sociedade de classes está desigualmente distribuída.” (BRITTO, 2012, p. 67). Em se tratando dessas últimas famílias, porém, inferimos valorações outras acerca da escola, diferentes

¹⁰⁶ Os documentos se encontravam ainda dentro de uma caixa por conta da mudança recente da família para a residência nova. O cômodo da casa que viria a se tornar um escritório para armazenar tais materiais era o único que ainda não havia sido construído.

daquelas da Escola 1, implicando distintas projeções de *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]). Os pais de Laura.2, por exemplo, também interromperam os estudos na Educação Básica. Essa família – constituída por Laura.2, o irmão de dois anos, a mãe e o padrasto – mora em região periférica do município, no bairro *SJP* – assim como a casa de Cíntia.2, bastante distante da Escola 2. A mãe de Laura.2, com então 31 anos, é recepcionista, natural de uma pequena cidade de Pernambuco, e cursou Ensino Médio. O padrasto é mestre de obras, com 52 anos de idade, natural de um município no interior do Paraná e estudou até a sexta série do Ensino Fundamental.

Com relação à trajetória escolar, ambos passaram por dificuldades de diversas ordens. A mãe de Laura.2, que estudou em escola pública já em Florianópolis, engravidou durante o Ensino Médio. Conta que terminou os estudos com muito esforço, mas ressalta que isso fez diferença na sua vida, valoração que tenta passar para a filha:

- (196) *Fez diferença. Muita coisa que eu não tinha ideia, hoje, assim, já tenho um caminho. Até na minha profissão, que é falar bem, atender bem, essas coisas, precisa, né. Então pra mim faz mu::ita diferença. (...). Eu converso com ela ((a filha)), eu passo pra ela que é mu::ito bom estudar. (...). Eu sempre falo pra ela: “filha, estuda, porque é a melhor coisa que tem, tu ter a tua profissão, tu ter a tua carreira, não ter que depender de ninguém”. Porque HOJE, tu sabes disso, a melhor herança que um PAI pode deixar pra um FILHO, que ninguém vai tirar, é a educação e o estudo. (...). Eu não tive essa oportunidade que ela tem hoje, porque não trabalhar e só estudar; desde os meus 15 anos eu trabalhava fora. Então eu estudava, trabalhava, trabalhava e estudava. Então, pra mim, às vezes eu vejo ela indo pra aula, me dá aquela vontã::de, assim, de ir, até que eu tenho outro pequenininho (...). Mas é m u::ito bom! É gostoso de saber, é gostoso tu aprender, eu sou fascinada por aprender coisas novas, eu gosto!* (mãe de Laura.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Novamente depreendemos valorações acerca do estudo como meio de desenvolvimento individual e acesso a empregos mais rentáveis, que facultem uma independência financeira. Quer se trate, ainda, de concepções advindas do *modelo autônomo de letramento*, quer se trate de revozeamento de discursos do senso comum em relação às implicações positivas da escolarização – ou do imbricamento de ambos –, ela ressalta

a tentativa de compartilhar tais valorações com a filha, no intuito de projetá-la para condições de vida diferentes das suas – valorações que transcendem as condições objetivas para tal, conforme já apontamos anteriormente. Ainda, o conteúdo de (196) nos leva a Souza e Sito (2010, p. 37), segundo as quais

[...] práticas de uso da escrita [...] ocorrem na vivência de modelos culturais de ação no mundo com e a partir dessas práticas, que são apropriados e produzidos pelos sujeitos [...] constituídos em meio a estruturas de poder [...]. Nesse sentido, o uso da linguagem escrita é inextricavelmente uma emergência social e histórica.

No caso específico da mãe de Laura. 2, seu marido também passou por dificuldades para completar os estudos em uma escola pública municipal do Paraná, por ter começado a trabalhar muito cedo, e aponta implicações disso para sua profissão:

(197) *Ainda faz diferença, né. Ainda bem que eu tenho uma profissão que dá pra:::/ tá bom, tá bom. (...). Experiência, um pouco né, sabedoria, assim, pra::: pra minha profissão, é mais prática, né. É projeto, né. Então, projeto considero be:::m, deu pra usar bastante na minha área.* (padrasto de Laura.2, entrevista 2014).

Também, aqui, em se tratando desses pais parece haver tangenciamentos em relação às implicações da escolaridade em suas vidas – limitam-se a revozear valorações do senso comum, sem *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) –, ao apontarem para a dissociação, construída historicamente, entre o teorismo prevalecente na *esfera escolar* e as profissões que exercem – secretária e mestre de obras –, avaliadas como “práticas” – possível herança de representações sobre a educação escolar dissociadas da vida ‘extramuros’ (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]).

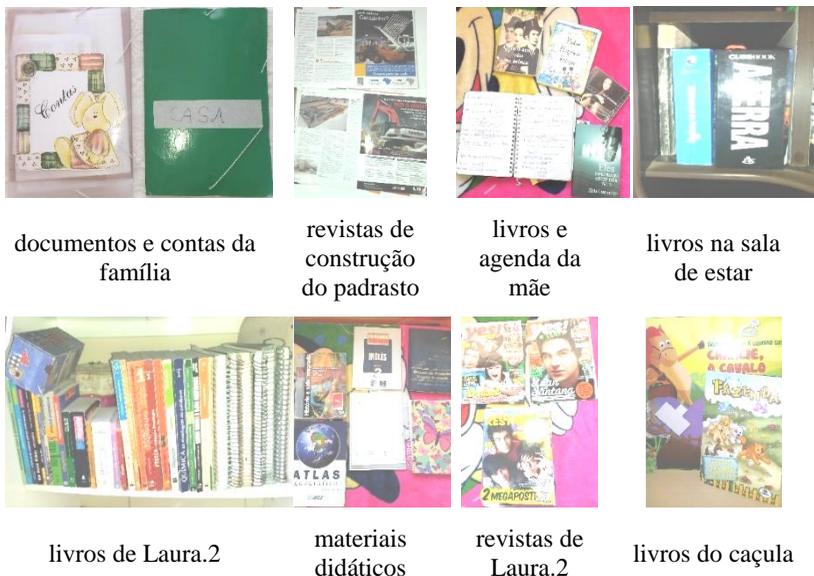
A diferença que entendemos haver aqui, é que, ao serem questionados sobre as expectativas que tinham em relação aos estudos, ambos apontaram profissões que não conseguiram exercer na vida, tais quais os familiares da Escola 1, porém pretendiam, ainda, perseguir esses propósitos, retornando aos estudos: (198) *A minha ((expectativa de profissão)) ainda continua, porque ainda não cheguei no meu objetivo, como diz o outro, seria fazer magistério, que eu não consegui fazer ainda.*

Mas pretendo fazer! (mãe de Laura.2, entrevista 2014); (199) *Hoje eu ainda quero voltar a estudar, quero voltar. No EJA. Na minha profissão, nossa, a gente tem que se aperfeiçoar mais.* (padrasto de Laura.2, entrevista 2014). Inferimos nas representações desses pais, assim, indícios de uma postura de ‘maior (re)afirmação’ na vontade de se projetarem ainda para configurações distintas das atuais, com os propósitos de retorno aos estudos. Não vemos, aqui, a (*in*)*quietude* de que tratávamos anteriormente na seção 3.3.1.1 – (*in*)*quietude* com as condições atuais em que se encontram na forma como (com)vivem. Reiteramos, porém, não depreendermos distinções substantivas quanto ao pertencimento socioeconômico e de níveis de escolaridade em relação aos pais da Escola 1; parece-nos que as diferenças se colocam no plano das valorações que têm lugar ali quanto ao estudo, o que nos remete mais uma vez a Lahire (2008 [1995], p. 350):

Cada ser social particular não apenas se forma enquanto tal nas múltiplas relações de interdependência que estabelece com o mundo e com o outro desde o seu nascimento, como também nas relações que mantém com outros homens, “passam pelas coisas”, isto é, pelos produtos objetivados das formas de relações sociais passadas ou presentes (máquinas, ferramentas, arquiteturas, obras...). A intersubjetividade [...] não é, portanto, sinônimo de interação entre autores nus e despojados.

Em relação às *práticas de letramento* desses familiares, encontramos novamente muitos afazeres com a escrita referentes ao cotidiano, a exemplo do que apontamos nas famílias da Escola 1. O que difere, aqui, são, sobretudo, as ações advindas das *esferas laborais*: a mãe, por ser recepcionista, vale-se com frequência do *artefato* agenda; e o padrasto também lida com a leitura e escrita de projetos, planilhas, quadro e agenda de funcionários, relatórios etc. A maioria dos muitos *artefatos* (HAMILTON, 2000) encontrados na casa de Laura.1 eram de posse da própria aluna – cadernos e livros diversos –, tendo muito material infantil do irmão caçula, conforme figura a seguir:

Figura 24 – Material escrito encontrado na casa de Laura.2.



Fonte: Geração nossa.

Vemos em comum nessas duas famílias uma postura de ‘maior (re)afirmação’ em relação à escolarização dos filhos, facultada possivelmente pelos maiores níveis de escolaridade, com uma inserção social mais horizontalizada se a cotejarmos com os familiares da Escola 1. Inferimos, assim, que há engajamento dos alunos participantes da Escola 2 porque a *esfera escolar*, em alguma medida, foi signitiva na historicidade dos pais também sob o escopo da (re)afirmação. Tais *sujeitos*, assim, (re)afirmam o que lhes é externamente posto, em situações de vida que se projetam a partir de uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]), bastante específica – como os pais de Laura.2, que pretendem voltar aos estudos –; enquanto que as mães entrevistadas na Escola 1 projetam, não a si mesmas, mas os filhos para essa mesma *memória*. Dessa forma, a (re)afirmação na Escola 2 parece ser referendada pelos familiares relacionados a essa instituição.

Já duas últimas famílias entrevistadas na Escola 2 caracterizam-se por perfis muito semelhantes aos familiares da Escola 1: *sujeitos* que não tiveram implicações significativas da Educação Básica em suas vidas. Assim, a terceira casa visitada, aqui, foi a de Graziela.2, a única aluna da turma 801 moradora do bairro de alta *vulnerabilidade social* FMC, onde

mora com a mãe, o padrasto, uma irmã de 18 anos e um irmão de dois. A entrevistada foi a mãe de Graziela.² – 37 anos, natural de Florianópolis (SC) e lojista –, que chegou a iniciar três cursos superiores, mas não completou nenhum. Estudou em três escolas distintas – duas de redes privadas, e uma do sistema público estadual – e engravidou no meio do terceiro ano do Ensino Médio. Passou por complicações na gravidez e precisou interromper os estudos, finalizando-os no Ensino Supletivo seis meses após o nascimento da filha. Posteriormente, pensou em diversas profissões, mas nunca recebeu incentivo da família, e afirma ter desistido das expectativas após a gravidez, conforme relata:

- (200) *Tinha ((expectativas)), mas **todas as expectativas que tinha foram cortadas quando engravidei**, isso que eu te digo, cortou o ciclo todo que eu tinha, entendeu? Ah, primeiro eu **queria ser jornalista, aí a mãe dizia pra mim “não, jornalismo não dá dinheiro, não faz jornalismo”, desisti. “Ah vou fazer” – ADORAVA esporte –, “vou fazer Educação Física”, “que nada, Educação Física não dá dinheiro, pensa numa profissão que dá dinheiro: administrador, advogado...”, essas coisas da família influenciar. Daí também **desanimei** de se::r/ de fazer Educação Física. Amava foto, amava foto, sempre gostei até hoje. “**Ai, vou fazer um curso de fotografia**”, “mas pra quê?”. Comecei o curso, “**larga a fotografia, não tem futuro**”, **todo mundo dizia que não tinha futuro**. Daí parei o curso na metade de Fotografia. Aí **queria fazer Arquitetura**, mas Arquitetura era muito difícil, até que a família apoiou, mas **pra uma UFSC era muito difícil. Quem vem de escola pública, pegar uma UFSC é punk, né. Daí, na arquitetura, quando a família começou a me apoiar, “ah, mas é difícil, tem que fazer um vestibular bom”, foi quando eu entrei no Energia, pra me preparar pra fazer o terceirão, pra tentar Arquitetura, aí engravidei. (...). Aí depois de muitos anos, agora há pouco tempo, há cinco anos atrás, que eu fui fazer faculdade. Mas a mãe sempre disse: “Vocês não vão ficar pelo menos sem o segundo grau, pelo menos o segundo grau quero que vocês concluem”. (...). Então eu acho que por isso, **depois que eu ganhei a** ((nome da filha mais velha)) **eu não desanimei, eu fui lá e ainda concluí, sabe?** (mãe de Graziela.², entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*****

Em (200), vemos implicações da *esfera familiar* na relação de um jovem com a educação. Os familiares dessa mãe, sob o ponto de vista axiológico – valoravam determinadas profissões em detrimento de outras, baseados em concepções, provavelmente, de senso comum acerca de remunerações respectivas ao exercício de cada uma delas – e nas projeções de *memória de futuro* e *cálculo de horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) – consideravam como muito difícil o acesso à UFSC por parte de um aluno de escola pública –, acabaram desestimulando-a para cursar algumas das profissões com as quais sonhou. No que concerne às representações axiológicas dessa família, importava ao menos completar o Ensino Médio, que foi o que a mãe de Graziela.² fez com muito esforço, após a gravidez complicada da primeira filha. Esse nível de escolaridade que alcançou é valorado por ela, conforme apontou em resposta à questão sobre a importância dos estudos e o impacto deles em sua vida:

- (201) *O segundo grau na MENTE, tu TER um segundo grau, é como tu pensar no amanhã, é como tu pensar “não, eu preciso do segundo grau, eu tô tendo responsabilidade, eu tô virando gente, eu preciso de uma faculdade, eu preciso concurso público, eu preciso direcionar meu futuro”. Eu acho que se não passa no segundo grau, não assenta isso na cabeça, cresce toda a vida jovem, sabe, não::: tem perspectiva, eu acho.* (mãe de Graziela.², entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Novamente depreendemos, em (201), indícios do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984), que endereça à educação o ‘poder’ de facultar um desenvolvimento cognitivo individual que chega a suscitar condição de racionalidade como registra Kleiman (2008 [1995]) – “eu tô virando gente” –, bem como inclusão e mobilidade social ao *sujeito* – daí é possível ter-se “perspectivas com o futuro”. Sustentando essa valoração em relação aos estudos, a mãe de Graziela.² afirmou sempre gostar de Português – das lembranças da escola, por exemplo, mencionou o gosto por *análise sintática e redação* – e de ler, desde livros clássicos, como “Dom Casmurro”, até assuntos variados do cotidiano da *esfera jornalística*:

- (202) *Eu acho que quando tu lê, não que eu leia livros, não é isso (...), mas eu leio TUDO, eu leio matéria, eu leio notícia, eu gosto de ler, ler. E quanto tu lê, tu escreve melhor, fala melhor, tu lê de tudo um pouco, tu sabe de tudo um pouco.*

Acho que a leitura é a porta de entrada para tudo. (...) tanto é que eu tentei introduzir isso com as meninas. Quando aprendia a ler, eu dava um livrinho, o meu pai vinha e dava um livrinho. (mãe de Graziela.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

A enunciação em (202) nos remete a Silva (2007, p. 206), que assinala: “Para conhecer as práticas de leitura e escrita das famílias, é importante considerar a existência de uma relação bastante estreita entre essas práticas e os processos de escolarização que esses indivíduos tiveram.” No âmbito dessas relações, focalizamos os *eventos de letramento* evocados pela mãe de Graziela.2, que se deteve em atividades corriqueiras, a exemplo daquelas mencionadas pelas famílias da Escola 1, mas aludindo a leituras sobre assuntos específicos, sobretudo relacionados aos filhos – livros, revistas e folhetos sobre crianças e adolescentes – e à loja de informática que administra junto com marido – (203) *Entro bastante no site do Sebrae, que eu tiro muita informação dali do Sebrae pra loja, e já fiz seis cursos/ sete cursos do Sebrae pra me aprimorar pra loja.* (mãe de Graziela.2, entrevista 2014). Além disso, na *esfera laboral*, a mãe de Graziela.2 trabalha muito com material escrito, como envelopes de correspondência, bilhetes com orientações de trabalho, recados, recibos, cadastros/formulários, pedidos, catálogos, *e-mails*, telefones e endereços dos clientes, relações de materiais, notas fiscais, controle de dinheiro etc. No âmbito familiar, os materiais mais valorados por essa mãe são cartões/cartas escritos pelas filhas, bem como um longo texto impresso de autoajuda para casamento, o qual ela lê quase que diariamente junto com o marido. Seguem fotos de alguns desses materiais, com destaque para a porta de entrada da casa, toda coberta por *pos-it* com mensagens escritas pela família:

Figura 25 – Material escrito encontrado na casa de Graziela.2.



porta de entrada da casa



livros da família



documentos da família



cartas de homenagem para a mãe



álbum do bebê caçula



textos de autoajuda



Bíblia



livros infantis do caçula



escritas diversas na geladeira

Fonte: Geração nossa.

Com as figuras trazidas até aqui nesta seção, em relação aos *artefatos* escritos fotografados, vale ressaltarmos, ainda, a prevalência da Bíblia na maioria das casas visitadas – apenas os pais de Letícia.1 e Laura.2 não apontaram esse livro –, tomada, sob nosso olhar

interpretativo, como ‘letra morta’, como adereço – geralmente visível na sala de estar, como na Figura 19, em que aparece abaixo da televisão da sala, na casa de Felipe.2 – valorado para ser mostrado, mas que não parece ser realmente lido. Sobre essa presença da escrita em casa, Silva (2007, p. 220), em convergência com Lahire (2008 [1995]), escreve: “A questão não se limita à presença ou não de práticas de leitura e escrita em casa; o que é importante saber é se essas práticas foram vividas de forma negativa ou positiva, se se aproximaram da modalidade de uso escrito feito pela escola.” Apenas a mãe de Bruna.1 afirmou ler e “entender” a Bíblia com frequência, e os pais de Cíntia.2 – em relação a outros *artefatos* religiosos – mencionaram o estudo de livros e apostilas espíritas¹⁰⁷.

Por fim, apresentamos a última residência visitada, da aluna Gisele.2: no bairro sede da Escola 2, o *SJK*, onde moram a aluna, a mãe, o pai e o irmão de 21 anos. Ali, entrevistamos a mãe, uma dona de casa com, então, 42 anos, natural de Lages (SC). Com Ensino Fundamental completo, a mãe de Gisele.2 também se caracteriza por um perfil muito parecido com as mães às quais fizemos menção em se tratando da Escola 1, por não ter muitas lembranças da época em que estudou em uma escola pública do município de Lages, e ter encerrado os estudos mais cedo para começar a trabalhar:

- (204) *Ai, são tantas, a gente não lembra quase nada, assim. É, era bem legal estudar lá, eu gostava, a gente praticava bastante esporte, (+) as professoras eram bastante boazinhas comigo ((risos)). (...). **Eu queria ser professora, na época. Ma:::s, nunca levei adiante. E daí depois a gente começou a trabalhar, e não deu mais pra fazer mais nada, assim. Que o meu pai faleceu, então a gente tinha que trabalhar pra ajudar a mãe no orçamento.** ((Ao ser questionada sobre possíveis impactos que o estudo trouxe à sua vida)) **Assim, não mudou nada, porque daí eu virei artesã** ((risos)). (mãe de Gisele.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Em convergência com os pais de Laura.2, compreendemos, em (204), representações sobre a educação escolar marcadamente dissociadas da vida extramuros da escola (com base em KLEIMAN, 2008 [1995]), sendo relacionada apenas à profissão seguida posteriormente à Educação

¹⁰⁷ Entendemos serem os usos da escrita da *esfera religiosa* particularmente importantes sobretudo nos estratos de *vulnerabilidade social*, o que, em nosso grupo de pesquisa, já foi objeto de atenção de Euzébio (2011), Goulart (2012), Chraim (2012) e Martins (2015). Não nos deteremos nessa discussão, porém, porque foge a nosso objeto de estudo.

Básica. Tem-se, novamente, o foco na mobilidade social a partir de um ‘bom emprego’ – provavelmente, ‘bem rentável’ – como principal implicação do estudo – no caso dessa mãe, em suas representações axiológicas, tal objetivo não foi alcançado, uma vez que exerceu a profissão de artesã. Esse encapsulamento em ocupações laborais muito estreitamente relacionadas a manufaturas tende a afastar os *sujeitos* dos usos da escrita relacionados aos *letramentos dominantes*, exigindo deles *eventos de letramento* mais efetivamente *vernaculares* (com base em BARTON; HAMILTON, 1998). Na perspectiva vigotskiana e em busca de romper ciclos de determinismo cultural, Duarte (2011 [2000], p. 10) coloca-se flagrantemente contra “[...] uma educação centrada na cultura presente no cotidiano imediato dos alunos [...]”, advogando em favor de “[...] uma educação que amplie os horizontes culturais desses alunos [...] que produza neles necessidade de nível superior, que apontem para um efetivo desenvolvimento da individualidade como um todo.”. Inferimos essa preocupação de escapar a tal determinismo, no modo como essa mãe também valoriza o estudo como forma de projetar sua filha, para “não ser como ela”:

(205) *O estudo é importante para eles terem um CRESCIMENTO, né, tanto:::/ como é que vou dizer... Ah, um crescimento geral, sem estudo ninguém vai pra frente, não vai pra lado nenhum. Tanto que eu fiquei artesã a vida toda ((risos)). Então, assim, a gente apoia no máximo que pode eles a estudarem pra não::: ficarem como a gente, né, (...). É o único jeito de eles crescer.* (mãe de Gisele.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Nos excertos (204) e (205), encontramos uma postura mais para a *(in)quietude* de que tratamos anteriormente, no posicionamento dessa mãe em relação às suas atuais condições objetivas. Nesse caso, porém, a *(re)afirmação* dessa família estaria nas relações com a Escola 2, na ação em buscar uma escola com credibilidade no entorno, e o empenho em matricular os filhos ali, conforme discutiremos na seção 3.3.2 a seguir. Por ora, interessa-nos, apenas, delinear este perfil da mãe de Gisele.2, cujos *eventos de letramento* também se limitam a atividades corriqueiras com leitura e escrita, tal como as mães da Escola 1. Já quanto à filha – a qual, reiteramos, era considerada a melhor aluna¹⁰⁸ da turma 801 – é uma assídua leitora de livros literários, possuindo diferentes obras. Seguem os *artefatos* fotografados na ocasião da visita à casa de Gisele.2, os quais

¹⁰⁸ Tal ‘classificação’ é feita por MPB.2 e baseia-se nas notas gerais da aluna.

dividem-se em livros literários da aluna e documentos da família arquivados pela mãe:

Figura 26 – Material escrito encontrado na casa de Gisele.2.



livros de Gisele.2



documentos da família

Fonte: Geração nossa.

As caracterizações da mãe de Gisele.2 aqui apontadas, ao se aproximarem mais dos perfis delineados em relação aos familiares da Escola 1, podem suscitar questionamentos acerca de como e por que esta aluna se diferencia tanto dos demais alunos da outra escola, no que se refere às *práticas de letramento* apreendidas, bem como ao engajamento na posição de *interactante* dos *eventos* empreendidos na *esfera escolar*, o qual é valorado pelas notas e pelos elogios por parte da professora *MPB.2*. Para responder a isso, retornamos às discussões acerca da concepção de *sujeito* apresentada em capítulo teórico, referentemente ao processo de *refração* – o *sujeito refrata* desdobramentos das relações *intersubjetivas* de que participa –, bem como às *disposições individuais* de que trata Lahire (2004). Essas reflexões são respectivas não apenas à Gisele.2, como também às alunas Laura.2 e Graziela.2, tidas como “ótimas alunas” por *MPB.2* e que pertencem a famílias com baixa escolaridade e inseridas em contextos de fragilidade econômica.

Seguindo as perspectivas teóricas às quais nos filiamos, reiteramos nossa posição contrária ao materialismo estreito e à concepção de *sujeito instituído/assujeitado*, os quais, numa perspectiva determinista, compreendem que as condições objetivas de vida determinam quem o *sujeito* é e suas representações de mundo. Contrariando o que seria uma visão mecanicista da consciência – materialismo estreito –, estudos do Círculo de Bakhtin e de base vigotskiana defendem que o *sujeito* se move de uma *estrutura* a outra – nos termos marxistas – sempre respondendo, *refratando*, portanto, agindo dentro dessas condições – trata-se da “abordagem materialista-dialética em psicologia”, apontada por Ponzio

(2013b) em relação a esses autores. Resgatando Volochínov (2013b [1930], p. 196, grifos do autor): “A realidade efetiva na qual o homem real vive é a *história* [...] que não conhece quietude, não conhece paz. A palavra, ao refletir esta história, não pode não refletir as contradições, o movimento dialético, a sua ‘constituição’.”

Finalizamos, aqui, a apresentação dos familiares referentemente à Escola 2, também reiterando as caracterizações semelhantes, em relação ao conjunto de famílias delineado na Escola 1: famílias um pouco menos vulneráveis socioeconomicamente, com diferentes níveis de escolaridade e valorações distintas acerca da educação escolar – baseados na *memória de futuro* e no *cálculo de horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) –; maior participação dos padrastrós por ocasião das entrevistas; *eventos de letramento* mais diversificados em relação às atividades corriqueiras, suscitando *práticas de letramento* mais amplas; concepção acerca das implicações dos estudos para além do pragmatismo estreito; predomínio de *artefatos* diversos em casa. Com essas caracterizações, entendemos que a *(re)afirmação* depreendida na Escola 2 é retroalimentada também na *esfera familiar*, conforme já apontamos: vislumbra-se, nesses *sujeitos*, uma inserção social mais horizontalizada no que respeita às vivências com a cultura escrita, o que, por sua vez, vai incidir nas relações estabelecidas com a própria escola, foco de discussão na subseção a seguir.

3.3.2 Inter-relações entre as *esferas familiar e escolar*: possíveis projeções e retroalimentações das *ecologias em estudo*

Tendo apresentado os familiares de alguns alunos participantes deste estudo, ressaltando suas experiências com a escolarização e as *práticas de letramento* que inferimos a partir dos *eventos de letramento* mencionados e depreensíveis nessas interações com tais familiares, finalizaremos nossas discussões acerca desta terceira dimensão de análise refletindo sobre possíveis implicações dessas *práticas de letramento* da *esfera familiar* nas *culturas* escolares em estudo, sobretudo no *acontecimento da aula de Português* como *encontro* – reiterando a concepção de *sujeito* que adotamos nesta tese, entendemos que “[...] são as relações sociais nas quais ele [o *sujeito*] está envolvido que podem explicar seus modos de ser, de agir, de pensar, de relacionar-se.” (SMOLKA, 2000, p. 30). Assim, se as ações escolares pautam-se nas *ecologias* presentes nesses espaços – conforme discutido na seção 3.1 –, e se os alunos apresentam comportamentos distintos em cada uma dessas

culturas, na ‘decisão’ em/nas condições para se assumirem ou não como *interactantes* dos *eventos de letramento* propostos pela escola – seção 3.2 –, interessa-nos, agora, discutirmos se há/como se dão projeções e retroalimentações entre as *ecologias* de que vimos tratando, em uma perspectiva dialógica entre as duas *esferas* em questão. Para tanto, novamente dividiremos as discussões pelos dois conjuntos de famílias entrevistadas, respectivos a cada escola campo de estudo.

3.3.2.1 *Inter-relações com a Escola 1 na cultura da (in)quietude: insularização na esfera familiar*

Em relação aos *sujeitos* participantes de pesquisa da Escola 1, vimos na seção 3.3.1.1 anterior um conjunto de famílias cujos processos de escolarização não parecem ter tido impactos significativos em suas vidas: todos mantinham expectativas em relação a determinadas profissões – ‘sonhos’ quanto ao estudo – que se perderam com o tempo, por não terem sido realizadas por constrictões de natureza diversa – gravidez e/ou trabalho precoce, falecimento do arrimo de família, falta de apoio e incentivos/investimentos familiares. Daí nossa inferência de haver também, nessa *esfera*, um comportamento de *(in)quietude* de que estamos tratando na *ecologia* em tela: não tende a haver mais expectativas, os sujeitos parecem manter-se silentes em relação a suas condições atuais, com mães submetidas a ‘just a syndrome’ (CORNES, 1994). Resta-lhes, apenas, projetar os filhos para um futuro distinto das condições objetivas atuais da família, para que não ‘repliquem os seus’. Essa projeção, porém, se dá nos limites das representações axiológicas desses *sujeitos*, pois as valorações e expectativas que eles endereçam à escola dos filhos baseiam-se na *memória de futuro* delineada na historicidade de cada um – o *sujeito* analisa suas escolhas por meio do *cálculo de horizontes de possibilidades* (BAKHITIN, 2010 [1979]).

Assim, entendendo haver um comportamento de *(in)quietude* presente nesses familiares, tal qual apontamos anteriormente, e tais experiências com os estudos escolares, depreendemos algumas regularidades também nas inter-relações estabelecidas entre esses *sujeitos* e a Escola 1, as quais parecem, de alguma forma, integrar esse conjunto de famílias no interior da *ecologia* em estudo. Primeiramente, vale apontarmos as motivações para a escolha dessa instituição escolar, as quais parecem ter se dado por razões pragmáticas de localização geográfica ou por opção do próprio aluno, para acompanhar vizinhos e/ou amigos. Essas razões foram apontadas nas quatro famílias entrevistadas

na Escola 1, ao serem questionadas sobre como se deu o percurso até a seleção dessa escola: (206) *Porque eu ouvi falar bem dela, que é uma escola boa, os professores dão bastante atenção, né. E:::, foi por isso que eu escolhi lá, por **OUVIR falar bem da escola.*** (mãe de Bruna.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa); (207) *Porque é mais próximo daqui! (...). Conhecia, assim, **bastante vizinha estuda lá,** bastante vizinho daqui estudava lá. A referência de ser um colégio bom, daí coloquei ele lá.* (mãe de João.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa);

(208) *Escolhi porque é mais perto, né. Mais perto de ca:::sa, um colégio ma:::is, sei lá, um colégio bom, assim. Achei que é bom pra ele, né. (...) Eu coloquei ele ali porque, tipo assim ó, ele dali::: tem pra se formar, né. Tem o último ano ali, por isso deixei ele ali pra não precisar ficar trocando de colégio em colégio né. Daí **a gente sabe que vai ficar mais/** por enquanto vai ficar por aqui, né.* (mãe de Felipe.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

(209) *Porque::: ela::: ((Letícia.1)) veio com essa proposta pelo fato de/ ela estudava no continente, daí **tem uns amiguinhos transferidos daqui, foram pra lá, então ela também quis ir.** Então esse foi o motivo dela querer. (...). Por opção dela mesmo, e a gente acatou né. (...)* ((Ao serem questionados sobre o que conheciam da escola)) *Também falaram que é colégio muito bom, a regra deles é totalmente diferente das/ do::: de Florianópolis, porque ali é outro município, né. Mas falaram que ali é totalmente diferente. ((Aviso que é estadual)). É, também tem tudo isso aí também. Então:::, eles falaram que é um colégio muito bom. E eu não fui averiguar isso aí na época, né. Aí quando eu fui, final/não final do ano, no mês de outubro agora, que passou, aí fui conhecer as instalações, como ela tava instalada, aquele negócio todo, porque ela tava meio ruim no colégio em nota, aí eu vi que as instalações ali era muito boa, que era um colégio muito bom.* (padrasto de Letícia.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Inferimos, nos excertos de (208) a (209), indícios de ‘motivações’ desses familiares no momento de escolher uma instituição escolar para os filhos: não depreendemos um protagonismo por parte desses *sujeitos*, uma vez que parece prevalecer uma escolha motivada pela ocorrência da vizinhança a essa escola – “bastante vizinho daqui estuda lá” (mãe de

João.1) – ou por escolha do próprio aluno – no caso de Letícia.1. A localização geográfica também foi um fator determinante nessa escolha. Mesmo quando revozeiam a credibilidade de ‘boa escola’ em se tratando dessa instituição – provavelmente, advinda de vizinhos que se encontram nas mesmas situações de *vulnerabilidade social* –, não detalham critérios aos quais se refere essa avaliação – o único que indica um parâmetro para tal constatação é o padrasto de Letícia.1, ao considerar “um colégio muito bom” por conta das instalações – aqui, vemos um critério objetivo, ainda que mencione questões materiais e não imateriais vinculadas aos processos de *ensino e aprendizagem*. Trata-se novamente, a nosso ver, de um revozeamento provavelmente do senso comum do entorno dessas comunidades carentes, sem a *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) por parte desses pais, em uma ‘rendição’ ao *outro* que escolhe a escola dos filhos – sejam esse *outro* os vizinhos ou o próprio aluno em questão. E, no caso de os alunos escolherem, entendemos, ainda, como espontaneísmo (com base em DUARTE, 2011 [2000]), haja vista que os critérios paternais direcionadores da escolha se esvaem ou – possivelmente ainda mais preocupante – inexistem ali.

Reiteramos, porém, que essas escolhas são feitas à luz da historicidade ética desses *sujeitos*, ali consideradas suas *práticas de letramento* – reiteramos que valorações implicadas nas *práticas* carregam consigo dimensões ideológicas, atreladas a representações sociais e culturais internalizadas pelos *sujeitos* (com base em STREET, 1984; KLEIMAN, 1998). Assim, no âmbito de suas representações axiológicas, fizeram uma ‘boa escolha’, pois todos os familiares entrevistados se dizem satisfeitos com a Escola 1 – satisfeitos nos limites do que a escola representa para esses sujeitos, se considerada a *cultura da (in)quietude* a que vimos fazendo menção ao longo deste estudo. Pontuaremos, pois, algumas regularidades depreendidas nessa inferência de ‘satisfação’ por parte dos pais, as quais indiciam valorações/representações/expectativas em relação à *esfera escolar*.

O primeiro ponto que se reitera na fala desses familiares é o foco, tanto para a escolha quanto para a avaliação da escola, no que está no plano material, a exemplo do padrasto de Letícia.1, que ressalta as instalações da Escola 1 no excerto (209). A mãe de Bruna.1 também relaciona sua satisfação em relação à instituição escolar da filha com recursos materiais, a exemplo do lanche oferecido aos alunos e da atenção com a segurança na entrada e na saída do estabelecimento:

(210) *Eu gosto. (...) o bom da escola é lanche, essas coisa, horário de recreio, eles têm cuidado com os alunos na*

saída, porque, tipo assim, eu trabalho fora, eu nem fico em casa, entendeu? Qualquer coisa eles tão ligando, são bem atenciosos assim. E::: matéria de coisa ruim, eu não tenho nada pra falar não. (mãe de Bruna.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Avaliações dessa natureza acerca da Escola 1 indiciam expectativas que esses familiares endereçam à *esfera escolar*, questões que são implicadas nas percepções gerais sobre o que a escola faculta ao *sujeito* em se tratando de seu percurso formativo. Tanto nos excertos (209) quanto (210), interpretamos o foco na ambientação e nos recursos materiais – o que é do plano material –, e não no que é imaterial, plano este que constitui razão pela qual existe a escola: *apropriação dos objetos culturais* com vistas às vivências sociais do que tratamos em seção anterior. Nesse conjunto específico de famílias, assim, não depreendemos questionamentos sobre a formação desses alunos, nem em uma perspectiva de *educação tradicional* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]; DUARTE, 2011 [2000]) – focada na memorização de *objetos culturais* da tradição escolar –, tampouco em uma perspectiva *histórico-crítica* (com base em SAVIANI, 2012 [1983]) – voltada à formação omnilateral do *sujeito*, ou mesmo em uma perspectiva ligada a representações da chamada *modernidade recente*¹⁰⁹, voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades (com base em SILVA, 2010). Partindo das caracterizações apontadas na seção 3.3.1 anterior, entendemos tratar-se, novamente, de reverberações do sentimento de ‘desistência’ depreendido nesta *ecologia* em estudo: semelhantemente a interpretações nossas acerca de profissionais e alunos da Escola 1, haveria, aqui, a ausência de um olhar exotópico (com base em BAKHTIN, 2010 [1979]) sobre o que é/para que serve a escola, sem ocupação com reflexões desse teor, nem disposição para o estranhamento; uma vez que tais representações limitam-se ao revozeamento – sem *assinatura do ato* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) de compreensões do senso comum sobre a importância do estudo – para mobilidade social e desenvolvimento individual –, desdobramentos ainda do *modelo autônomo de letramento* (STREET, 1984). Exemplificamos tal revozeamento, ainda, no excerto a seguir: (211) *Gosto. Eu considero boa porque ela é boa mesmo, de*

¹⁰⁹ Usamos, aqui, esta expressão, mas a entendemos correlata a expressões como *alta modernidade* (GIDDENS, 2002), *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001), *condição pós-moderna* (LYOTARD, 2013 [1979]) e afins, as quais remetem para uma compreensão do fim das chamadas *metanarrativas*, o que levaria a um esvaziamento epistemológico e gnosiológico em nome de prevalência discursiva. Filiando-nos a uma epistemologia de base *histórico-cultural*, necessariamente nos distinguimos de concepções dessa ordem.

conteúdo, os professor tudo. O que é ruim é certos aluno que frequentam lá, não querem nada com nada. (mãe de João.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa). Não havendo tais reflexões, esses pais apontam para o que é material, em tese, mais facilmente mensurável para avaliar, no processo de *apropriação* de representações acerca da *esfera escolar* – imagens subjetivas para a realidade objetiva (com base em LEONTIEV, 1978) / interpretações para a realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]); delineamentos esses que se dão – continuamos reiterando – no âmbito da *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) / *alteridade* (PONZIO, 2013).

Se o foco de atenção desses pais está no que é material, os critérios de avaliação sobre os ‘resultados’ da formação desses alunos na Escola 1 limitam-se, também, a questões materializadas em *artefatos* institucionalizados, como documentos nos quais constam notas e aprovação por parte da instituição – ou seja, são resultados **dados** pela escola. Trata-se, novamente, de critérios mais facilmente mensuráveis e avaliáveis, além de serem valorados historicamente pela própria *esfera escolar*, conforme problematiza Britto (1997, p. 177): “[...] as notas, conceitos e avaliações impõem-se como centro das atenções e regem todo o processo escolar. [...] Com isso, desenvolve-se uma *cultura do saber* [...] *obrigado*, e, paralelamente, uma *relação de aparência*, na qual o aluno tenta fazer o jogo da escola.” Assim, a nota tende a ser vista por esses *sujeitos* em questão – profissionais da escola, alunos e familiares – como atestado do cumprimento dos objetivos dessa *esfera* – *apropriação* do conhecimento. Tal critério também foi ressaltado na fala desses pais, ao se declararem satisfeitos com a Escola 1, conforme exemplo a seguir:

- (212) *Não, tá bom. (...). Eu acho de bom porque muitas coisa que acontece lá, eles liguem pra mim, né. Como foi falado, “ó qualquer coisa liga pra mim”, né. Dai/ mas todo o tempo, foi um ano que o ((Felipe.1)) tá no colégio, foi ligado uma vez só. Só uma vez só, no final do ano, do ano passado. ((Ao ser questionada se teria alguma crítica sobre a escola)) Não! Tá bom. Os primeiro passaram normal, todos ele com nota boa e tudo.* (mãe de Felipe.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Tomamos (212) como mais um indício da satisfação desses familiares embasada em critérios materiais, como documentação oficial acerca de notas e aprovação; e não no que avaliam que o aluno tenha *aprendido*. Dessa maneira, retornando nossa discussão à área de Língua

Portuguesa, questionar se a Escola 1 está ensinando determinados itens de gramática e implementar efetivamente os processos de compreensão leitora e de produção textual – o que problematizamos na seção 3.2.2 anterior –, parece aquém das representações axiológicas desses pais, o que nos remete a suas vivências com a escolarização e suas *práticas de letramento* – delineadas em 3.3.1 anteriormente. Nos contextos antes mencionados, ‘passar de ano’ é uma projeção para esses alunos que converge com a historicidade dos pais nos limites, ou menos, da Educação Básica – como no caso da mãe de Felipe.1. Projeção, reiteramos, que sinaliza para uma *memória de futuro* dessas famílias, imagem futura desejada e criada à semelhança com os outros (BAKHTIN, 2010 [1979]).

Outra regularidade que inferimos haver na satisfação apontada pelos familiares perante a escolha dos filhos está nas inter-relações estabelecidas entre esses *sujeitos* e a instituição escolar em tela. Ainda em (212), a mãe de Felipe.1 reitera sua satisfação, entendendo estar “tudo bem” pela ausência de contato por parte da escola – foi acordado que, em caso de “problemas” com o aluno, a instituição ligaria para os respectivos familiares. Em compreensões como essa inferimos passividade perante a *esfera escolar*, considerando que os pais esperam serem interpelados por ela – não interpelam a escola –, conforme interpretamos também no excerto a seguir:

- (213) *Eu tô satisfeito pelo desempenho dela, né. (...). Porque::, é que nem eu falei pra ela: “não é eu que tô no colégio, não é tua mãe, não é tuas irmã, é tu, então tu tem que sentir isso aí”. Perguntei pra ela/ “não, mas eu gosto de estudar ali, me adaptei, meus amigo tão tudo ali”. E foi quando eu falei pra ela: “tá, então tais gostando?”, “não, tô gostando”. É o que eu sempre falo pra ela, que o **único objetivo que ela tinha que dar pra nós no final do ano era::: passar de ano**. E ela desempenhou bem, e o colégio ela diz que é muito be:::m/ pega muito no PÉ do aluno [esposa: ah, eu achei legal isso]. É isso, **isso foi o bom pra nós. O colégio pegar MUITO no pé**. Até quando eu fui em outubro ali, a::: supervisora, não me recordo bem, pediu pra que ela fizesse um reforço, especialmente em Matemática na época, aí ela PODERIA passar de ano. E deu certo, graças à Deus. [esposa: **eu acho legal que eles pega muito no pé dos alunos**] Então isso foi o ponto importante pra nós, porque eles pegaram no pé do aluno, na gíria, né [esposa: **queriam que ela passasse**]. Estuda, estuda, porque lá na frente vai ser bom, então isso tudo parece que deu um incentivo a mais pra ela. (padrasto e*

mãe de Letícia.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Em (213), encontramos reiterações das regularidades apontadas anteriormente: foco na aprovação da aluna – “o único objetivo era passar de ano” –, bem como a atitude de espera pela interpelação da escola – valoração por “pegar no pé” dos alunos. Entendemos, assim, que esses pais deixam-se interpelar por e não assumem a interpelação – cabe à escola ligar para os pais, em caso de problemas, e cobrar dos alunos as almeçadas aprovações. Trata-se, novamente, de reverberações da *(in)quietude* que parece haver nesta *ecologia* em estudo: *(in)quietude* em relação às condições históricas objetivas em que se encontram, as quais terminam por encapsular também os próprios filhos. Assim, a projeção de futuro dos filhos vai até a formação na Educação Básica – horizonte antevisto pelos pais, porque nos limites do que foi vivenciado por eles –, não se projeta para outras *esferas*, mesmo que sob a ótica de *adaptação social* conforme entendemos ocorrer na Escola 2. Tomamos essas limitações das expectativas como sendo outra implicação da ausência de *memória de futuro* que mencionamos. Essa caracterização de se deixar interpelar por, abrindo mão de serem agentes de interpelação, é reiterada pelos pais de Letícia.1, quando questionados sobre a frequência com que se dirigem à Escola 1:

- (214) *Na realidade/ eu não vo::u, eu só vou quando a ((Letícia.1)) pede pra mim. Se a ((Letícia.1)) assim pra mim: “o ((nome do padrasto)), é o seguinte, a:::/o pessoal da diretoria, minha professora tá chamando lá que quer conversa com um responsável”. Então só vou quando a ((Letícia.1)) pede. Aí eu já não sei se ela me traz essa informação. Ou quando eles dão uma ligada, né, normalmente eles dão uma ligada. Aí eu vou no colégio pra saber a real situação que tá se passando. Quanto isso, essa parte até... Vai deles. Eu não ligo. (...). ((Sobre entrega dos boletins)) Aí é onde eu acho que ((Letícia.1)) não traz as informações pra mim. Ela não traz essas informações pra nós. SE TEM, que eu acredito que TEM, ela não traz essa informação. [esposa: mas eu que senão, eles també::m/ se fosse tão importante eles ligariam né, porque eles têm teu telefone aqui de casa]. Ah, mas eles mandam por um bilhete, [ah, mas bilhete ela não...] justamente, é isso que eu tô dizendo, ela tá numa outra fase, tem 15 anos, então::: tem todo esse processo. ((Sobre a estrutura da escola)) Conheci as instalações [esposa: eu*

só passei uma vez lá na frente]. Muito boa, tudo muito bom. Ela tá bem instalada! (padrasto e mãe de Letícia.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Depreendemos também em (214) a postura silente desses pais perante a escola da filha, postura que interpretamos, ainda, a partir da historicidade e das *práticas de letramento* de cada um, descritas anteriormente. Reiteramos que a vida desses *sujeitos*, suas experiências com a escolaridade, as percepções que têm da escola, implicam tanto as expectativas que eles dirigem à *esfera escolar*, como as relações que irão – ou não – estabelecer com a instituição em questão. Partindo das concepções de *língua* e *sujeito* que perpassam esta tese, reiteramos que no *encontro* entre o *eu* e o *outro* – no caso, família e escola –, a *cultura da (in)quietude* parece ser referendada pelo *outro* – esses pais – na *alteridade* – a *ecologia* novamente se desenha. Assim, no âmbito de suas representações axiológicas, só é preciso se dirigir à escola se forem chamados – como aponta o padrasto de Letícia.1 –, e por telefone, em caso de ser “importante” – como conclui a mãe da aluna. Se os filhos estiverem com notas acima da média, e a escola não telefonar para a família, entende-se que “está tudo bem”, pois as expectativas estão para serem alcançadas – que os alunos passem de ano. Nesse caso, vale, ainda, apontar que nossas vivências na turma 83 atestaram a realização dessas expectativas familiares em relação à formação escolar dos filhos, conforme nota a seguir:

(215) *Ao fim do semestre letivo no qual decorreu nossa observação participante das aulas de Língua Portuguesa da turma 83, e ao retornarmos à Escola 1 no ano seguinte, constatamos que todos os alunos participantes de pesquisa haviam sido aprovados, e estavam cursando, portanto, o Ensino Médio na mesma escola – com exceção de Diogo.1, Renata.1 e Wilson.1, que prosseguiram os estudos em outras instituições de ensino.* (Nota n. 308, Diário de campo, Escola.2, 2014).

Dessa maneira, parece-nos que as expectativas desse conjunto de famílias foram alcançadas – os alunos passaram de ano –, mas as da *esfera escolar* não, uma vez que inferimos não ter havido *aprendizagem* dos *objetos culturais* com fito nas vivências sociais, foco no *ato de dizer*, conforme apontado na seção 3.2.2 anterior – não depreendemos novas representações sobre as experiências de uso da língua nos alunos participantes deste estudo. Trata-se, em última instância, do que

mencionamos no início desta análise, por ocasião da apresentação do delineamento das *ecologias* no Diagrama 5: um conjunto de famílias cujas valorações em relação à educação instituem determinados tipos de demandas, parece ser *aquietado* nesta *cultura* da Escola 1. Assim, é por isso que entendemos que a sustentação da grande *ecologia* desenhada naquele Diagrama não está em ações miúdas e unidirecionais, mas na inter-relação harmônica entre os elementos da arquitetônica tripartite depreendida neste estudo. Nos casos vistos até aqui, ressaltamos que as *práticas de letramento* e a interpretação da realidade cultural e social desses familiares impõem determinado conjunto de demandas – materiais e objetivas – que parecem ser supridas por essa instituição escolar – daí estarem os pais satisfeitos com a instituição escolar.

Havendo essas expectativas com a escola, a relação desses familiares com a instituição escolar é quase nula. Ao serem questionados sobre com que frequência visitavam a escola do filho, muitos admitiram a esporádica relação estabelecida com a *esfera escolar* por conta do choque de horários das reuniões organizadas pela escola com o trabalho desses pais. Assim, vimos novos indícios do pouco que essas famílias conhecem efetivamente da escola, conhecimento rarefeito que sustenta a condição de satisfação que inferimos nos excertos anteriores. Eis o que contaram sobre os convites advindos da escola, direcionados para a família:

- (216) *Eles chamam pra fazer reunião, né, os pais, só que a única coisa da reunião o horário é ruim, eu não gosto do horário. Eu quase nunca consigo ir, porque o horário é mu:::ito complicado, muito difícil. Eles marca horário pras seis, sete hora da noite. E pra mim não dá, aí eu quase não consigo ir, mas eles chamam, fazem reunião, chamam, tem reunião da APP, né.* (mãe de Bruna.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).
- (217) ((Ao ser questionada sobre o que conhece da Escola 1)). *Muito pouco, muito pouco. Só conheço ali na frente, assim, só ali na frente, o banheiro ali na frente, e só.* ((Sobre os professores)). *É pouco também. Conheço só uma professora do ((Felipe.1)), o resto não conheço nenhum. A da ((nome da filha)) só, da minha guria. (...). Não me lembro o nome da professora, pior que eu não me lembro. (...). A maioria tem bastante reunião, bastante reunião, sempre chama, mas nunca que eu posso ir, porque:::, tipo assim, todos nós trabalhemo em*

horário:::/ é complicado, sabe? Tipo assim, minha folga é na quinta-feira, e às vezes, na quinta quando eu folgo, aí, eu tenho coisa pra no centro, sabe, fazer coisa. E chego em casa, tem limpeza da casa e coisa, aí já envolve um monte de coisa né. (...). Mas nas reunião é dificilmente. Toda vez que tem, que sai reunião, sai de noite, daí eu acho ruim também sair do serviço e::: ir, aí eu mando um bilhete que eu não vou poder participar da reunião, né. Mas eu irei na reunião sim, pra ver como eles tão, pra ver como tá o colégio. Quando entrega o boletim a maioria eu vou sempre. Tento ir, sabe, ma:::s. (mãe de Felipe.1, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Nos excertos (216) e (217), as duas mães contam que não conseguem ir às reuniões agendadas pela Escola 1 por conta do trabalho – mesmo quando os horários não coincidem, não parece haver condições para ir depois de um dia cansativo, como aponta a mãe de Felipe.1. A questão do tempo levantada por essas mães está relacionada com os tipos de investimentos e valorações endereçadas à educação dos filhos, pois, conforme aponta Lahire (2008 [1995]), implica organização e planejamento. Entendemos que as vivências descritas na seção 3.3.1 anterior, com escolaridades mais baixas e contingências socioeconômicas, em tese, requerem dos *sujeitos* uma agentividade desafiadora (com base em BRITTO, 2003; 2012) no caso de construírem uma elevada expectativa escolar para os filhos, o que implica ações diversificadas no âmbito de investimentos com os estudos, a exemplo de:

[...] controlar sua escolaridade [do filho], acompanhando-a e conhecendo em detalhes, fiscalizando e corrigindo as tarefas, fazendo estudar durante as férias com material comprado com essa finalidade, encontrando-se regularmente com os professores, sancionando ou demonstrando seu descontentamento quando os resultados escolares parecem insatisfatórios, etc. (LAHIRE, 2008 [1995], p. 257).

Assim, entendemos que o *capital axiológico* de determinada família só é importante se houver *apropriação* efetiva por parte dos *sujeitos*, o que se dá por *encontros/relações intersubjetivas*. E nas circunscrições sociais que parecem marcar o contexto dessas famílias da Escola 1, requerem-se mais ações de interpelação e investimentos, como

organização de tempo, enfim, de um protagonismo de fato, o que não encontramos nesses entornos.

Dessa maneira, inferimos, nesta *cultura* escolar, uma dissociação entre família e escola, pois, conforme afirmamos anteriormente, se já houve projeções de *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) na Escola 1, elas acabam por ficar insularizadas no âmbito escolar, por não serem reiteradas na *esfera familiar*, a qual, por sua vez, não projeta essa mesma *memória* – as expectativas divergem entre essas duas *esferas*, uma vez que *práticas de letramento* desses familiares, delineadas em 3.3.1, bem como os esquemas culturais (com base em LAHIRE, 2008 [1995]), distanciam-se significativamente dos usos da escrita valorados pela escola, mais próximos dos *letramentos dominantes* (STREET, 2003a) e dos *gêneros secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]). Assim, inferimos o não estabelecimento de relações nesse espaço, pois tomamos como frágeis os laços mútuos entre família e escola – os interesses não são referendados nos *encontros* dos *sujeitos* respectivos a essas duas *esferas*.

Por outro lado, esses laços não são frágeis no sentido de reiteração da *(in)quietude*, pois essas representações/valorações/expectativas por parte dos pais em relação à *esfera escolar* podem ser compartilhadas com os filhos, a partir dos *encontros* empreendidos, agora, no âmbito da *alteridade absoluta* de que trata Ponzio (2010b; 2013), em tese, presente nas relações afetivas familiares. Assim, nas caracterizações trazidas nesta última seção secundária de análise, acerca das *práticas de letramento* familiares, encontramos novos subsídios para a compreensão dos comportamentos discentes levantados na seção 3.2.2 anterior: postura de não *interactantes* nos *eventos* empreendidos na *esfera escolar*. A *(in)quietude* é reiterada/retroalimentada nas três dimensões da arquitetônica tripartite que delineamos no Diagrama 5, sendo referendada pelo *outro* nos *encontros* – ou na ausência de – dos *sujeitos* imersos na grande *ecologia* em estudo.

Nesse contexto, a família, insularizada em suas condições, não alimenta expectativas significativas em relação à escola que, por sua vez, age e retroalimenta essa insularidade. Reiteramos, pois, nossas interpretações acerca das relações – ou da ausência delas – entre os familiares dos alunos e a Escola 1, a partir da arquitetônica tripartite do Diagrama 5: os movimentos da escola limitar-se-iam à própria *esfera escolar*; enquanto que os movimentos da *esfera familiar* teriam por limites a própria *esfera familiar*. Assim, as relações *ecológicas* entre essas *esferas* se dão no sentido do que ‘não é feito’: não é aquilo que a escola faz que dialoga com a família, mas aquilo que não faz. É na ‘ausência’ que tais relações *ecológicas* se estabelecem no âmbito da Escola 1: é o

aluno **não** tirar nota abaixo na média e, assim, não ser reprovado; é a escola **não** telefonar para a família e **não** apresentar nenhum tipo de queixa sobre o aluno. Famílias satisfeitas com a escola **não** exigem dela ‘ações diferentes’ – ausência de estranhamento, *diferença indiferente* –, e a escola, por sua vez, não ultrapassa os limites da *cultura da (in)quietude* que é reiterada nas famílias – o ciclo da retroalimentação se fecha nessas relações *ecológicas*.

3.3.2.2 *Inter-relações com a Escola 2 na cultura da (re)afirmação: transição da esfera familiar para outras esferas*

No que concerne às famílias entrevistadas da Escola 2, depreendemos caracterizações bastante distintas em relação aos processos de escolarização e as *práticas de letramento* desses *sujeitos* – se cotejadas com o conjunto anterior –, conforme apontado na seção 3.3.1.2: aqui, a educação escolar parece ter tido impactos significativos na vida desses pais, pois, além de criar possibilidades de um protagonismo mais efetivo, a *aprendizagem* decorrente parece ter facultado novas representações sobre as práticas de uso da língua. Nesse contexto, depreendemos uma projeção de *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) a partir das valorações e vivências desses *sujeitos* com a escolaridade, as quais tomamos atreladas às *práticas de letramento* anteriormente mencionadas. Resgatando Gee (2004b, p. 24):

La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el habla como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales. Estas prácticas discursivas están integralmente conectadas con la identidad o conciencia de sí misma de la gente que las practica, un cambio en las prácticas discursivas es un cambio de identidad.

Assim, partindo dos contextos familiares apresentados anteriormente, buscamos compreender também aqui como se deu o processo de escolha da instituição escolar para matricular o filho, no qual entendemos reiterar-se uma postura de *(re)afirmação*’ por parte desses pais, ao levarem em consideração a credibilidade da Escola 2 em seu

entorno, já amplamente mencionada nesta tese – a escola é boa porque resulta na inserção dos egressos em outras esferas, já que atende às demandas dessas esferas. Nas entrevistas com os familiares, confirmamos o empenho deles para conseguir uma vaga na Escola 2 – a exemplo de investimentos financeiros com transporte público e disponibilidade de esperar por sorteio –, conforme os próprios profissionais participantes desta pesquisa apontaram na seção 3.1.1, início deste capítulo analítico. A mãe de Laura.2, por exemplo, além de ‘ouvir falar bem’ sobre a Escola 2, contou ter pesquisado várias outras instituições de ensino antes da escolha:

- (218) *Eu, quando vim morar pra cá, eu fiz uma/ igual como tu tá fazendo, fui de escola em escola, e achei que lá seria mais capacitada pra ela* ((referindo-se à filha, Laura.2)). *Porque, assim, ela nunca rodou, nunca ganhou nota baixa/ abaixo da média dela, e::: sempre foi uma aluna esforçada, então eu queria que ela fosse adiante, né. Então, ficou até o ano passado lá.* ((Ao ser questionada sobre o que conhecia da Escola 2)) *Primeiro era segurança. Segundo, as professora em si eram MUITO boas, inclusive a minha ex-patroa dava aula lá, então, assim, colégio bom, é disciplinado, então eu escolhi ele pra botar ela.* (mãe de Laura.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Entendemos haver, no excerto (218), um exemplo de postura materna que (*re*)afirma o modo como a escola se coloca e os propósitos a que atende. Ela explica tal empenho pela vontade de ver sua filha, considerada sempre uma aluna ‘boa e esforçada’ – no sentido de sempre apresentar médias boas –, “indo adiante” nos estudos – eis um exemplo da projeção de *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]), tanto por parte da Escola 2 – conforme discutimos na seção 3.1.3 – quanto pelos familiares. Aqui teríamos a reiteração das projeções que apontamos por parte da escola em relação aos alunos, e os investimentos (com base em LAHIRE, 2008 [1995]) – sobretudo, de tempo – dessa mãe com a educação da filha, muito necessários ante as contingências socioeconômicas dessa família em tela, não muito divergentes das famílias da Escola 1. Ao final do excerto, depreendemos as avaliações construídas por essa mãe em relação à Escola 2, que a faz concebê-la como uma ‘boa escola’: ressalta a “segurança” e a “disciplina” da instituição, bem como a qualidade dos professores, avaliação embasada por conhecer uma profissional dali.

Aqui, entendemos haver parâmetros mais diversificados para avaliação da instituição, tanto no âmbito material – foco na documentação institucional respectiva a notas e aprovações da aluna como atestado de *aprendizado*, bem como na “segurança” e “disciplina” da escola – quanto no imaterial – apreciação sobre a qualidade dos professores. Outras mães entrevistadas neste campo também mencionaram questões de âmbito imaterial como fator de escolha para a escola dos filhos, referentes à “qualidade do ensino”. Duas delas – mães, respectivamente, de Gisele.2 e Graziela.2 – já tinham tido os filhos mais velhos como estudantes nesta instituição, por isso já haviam delineado uma valoração acerca do ensino que se dava ali:

- (219) *Na verdade eu escolhi porque eu não tinha condições de matricular numa escola particular e, entre as públicas que eu tinha, que eu via, o ((Escola 2)) era o que tinha o ensino melhor. (...). E a minha mais velha já tinha estudado no ((Escola 2)), então eu conhecia o ensino do ((Escola 2)). ((Ao ser questionada sobre o que conhecia da Escola 2)) **Que o ensino é bom. (+) Que tem qualidade no ensino, que as criança não ficam tão soltas quanto em outras escolas públicas, era mais isso, assim. Mas é que eu me atenho mais em relação ao ENSINO. Em relação ao resto, pai e mãe tem que tá em cima. Então eu não me atenho tanto/ claro que conta se tá seguro, se não tá seguro, o que que acontece... Mas se há uma coisa relacionado ao COMPORTAMENTO, quem tem que tá em cima é pai e mãe, que tem que ir na escola resolver. Mas o que me preocupa mais pra matricular é o ensino.** (mãe de Graziela.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*
- (220) *Ah, porque meu filho também já estudou lá, então, assim, eles iam juntos. Mas, segundo era/ **na época era o melhor colégio, e eu continuo aceitando que seja o melhor colégio.** A gente morava no ((bairro SJF)), e lá, tinha colégio particular, o ((nome do filho mais velho)) estudava lá no colégio particular. Quando/ daí acabou lá, a gente colocou ele aqui porque **todo mundo comentava que era um bom colégio.** (mãe de Gisele.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Continuamos olhando para essas mães com base em posturas de *(re)afirmação*’ diante da diversidade de ações no processo de escolha da escola dos filhos. Assim, temos a mãe de Laura.2, que pesquisou,

presencialmente, diversas instituições de ensino – excerto (218) –; a mãe de Graziela 2, que diz priorizar a “qualidade do ensino” – excerto (219) –; e a mãe de Gisele.2, que se baseou na avaliação dos *outros* acerca da Escola 2 – excerto (220). Pelas caracterizações da historicidade de cada uma dessas mães – com baixa escolaridade, sem grandes impactos advindos da Educação Básica – e suas *práticas de letramento* – mais relacionadas com *letramentos vernaculares* do cotidiano –, apontadas anteriormente, depreendemos, aqui, ações significativas de investimento com a escola dos filhos (com base em LAHIRE, 2008 [1995]), na busca por uma “educação de qualidade”. Tendo experienciado relações com a rede privada – reiteramos que a mãe de Graziela.2 já estudou em escola particular, e a mãe de Gisele.2 teve o filho mais velho nesta rede de ensino, historicamente mais valorada pela sociedade; essas mães empenham-se em buscar uma qualidade de ensino que convirja com o que entendem serem parâmetros da educação em redes privadas, no caso de não haver mais condições financeiras para investimento em instituições filiadas a essas redes.

Por outro lado, interpretamos essas discussões acerca da “qualidade de ensino” da Escola 2 como convergente com a *adaptação social* que vimos apontando neste espaço em estudo. Dessa maneira, entendemos que o que esses pais consideram como “boa escola” – com “qualidade de ensino” – ratifica a condição da *esfera escolar* não de emancipadora, mas de reprodutora de *performances* socialmente esperadas, o que coaduna com a *ecologia* ali posta – por isso *(re)afirmação*. É o que encontramos nos apontamentos da mãe de Cíntia.2, ainda sobre o processo de escolha e de matrícula na Escola 2:

- (221) ***Eu tinha boa referência da escola, muita gente falando bem sobre a formação, sobre os professores, e era próximo de casa. Ela foi sorteada pro::: primeiro ano do Ensino Fundamental (...). ((Ao ser questionada sobre o que conhecia da Escola 2)) Tinha boas referências, como boa escola:::, os alunos que saíam de lá passavam no vestibular, eu conheci alguns que passaram sem dificuldade, muita gente elogiando, e a qualidade que é escola municipal, né. A qualidade, o ensino, os professores. Eu tinha outras opções perto de casa, inclusive, municipais, mas eu optei pelo ((Escola 2)) por isso.*** (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

No excerto (221), encontramos um exemplo de parâmetro observado por esses pais na escolha da Escola 2 para a filha, que os levam a considerá-la como uma “boa escola”, com “qualidade de ensino”: os bons índices de aprovação dos alunos no vestibular. Essa expectativa que entendemos estar nesta família condiz com os propósitos – provavelmente não deliberados¹¹⁰ – de *adaptação social* dessa escola, conforme apontamos em seções anteriores. Assim, problematizamos nosso olhar, mais uma vez, acerca da *cultura da (re)afirmação* que depreendemos ali, por entendermos ser uma *(re)afirmação* limitada no âmbito estrito da *esfera escolar*, que responde às demandas externas que mencionamos. Aqui, as expectativas desse conjunto de famílias convergem com as expectativas que depreendemos da própria Escola 2: que os alunos se *apropriem* de determinados *objetos culturais* com vistas à *adaptação* em outras *esferas* – como passar em processos seletivos e concursos valorados pela sociedade. É nesses propósitos que entendemos se centrar as escolhas de *objetos culturais* e os *atos de dizer* por parte da *esfera escolar* – tal qual apontamos na seção 3.2.2 –, bem como os esforços com a educação dos filhos por parte desses pais. Daí o empenho em participar do sorteio por vaga, e de não desistir em conseguir a matrícula da filha, conforme aponta ainda a mãe de Cíntia.2:

(222) ((Sobre o processo de matrícula)) *A gente inscreve, aguarda o dia do sorteio, e aguarda lá, não sei se é no ginásio, quem foi foi o pai dela, inclusive. E eles vão sorteando pelo número que a gente recebe. Eu não participei porque eu tava trabalhando, o pai dela que foi. (...). Minha primeira opção sempre foi o ((Escola 2)) e, se eu não conseguisse, eu ia tentar o máximo pra conseguir ((risos)) uma vaga.* (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).

Não há, portanto, uma ocupação significativa com a função da escola em “[...] promover o senso crítico e os conhecimentos que ultrapassam a vida cotidiana.” (BRITTO, 2012, p. 95). Assim, reiteramos nossas interpretações acerca desse espaço em estudo, no qual

¹¹⁰ Não está em questão, nesta tese, se o que vimos interpretando como *propósitos de adaptação social* deriva de ações planejadas e deliberadas da escola para tal ou se decorrem de compreensões que entendemos acríicas em relação a essa mesma orientação. Nossas vivências em campo sinalizam substancialmente para essa segunda posição – a escola parece agir em favor do que entende ser o melhor para seus alunos –, mas abrimos mão de uma discussão mais cuidada sobre isso porque tangenciaria o objeto de estudo, levando o foco para a escola em si mesma e não para a arquitetura tripartite sob a qual tomamos as escolas em estudo.

depreendemos *aulas* que *acontecem* como *encontro* – nas concepções adotadas nesta tese –, mas que não parecem facultar significativamente o processo de *humanização*, tomado como desenvolvimento de um psiquismo altamente complexo pela apropriação cultural (com base em DUARTE; MARTINS, 2013), no qual os *sujeitos* se *humanizam* em condições sociais de vida e educação. Daí a necessidade de uma educação *crítica*, que não se adapte às estruturas sociais, mas que as transforme por meio de uma pedagogia revolucionária, conforme explica Saviani (2012 [1983], p. 65-66):

A pedagogia revolucionária é crítica. E por ser crítica, sabe-se condicionada. Longe de entender a educação como determinante principal das transformações sociais, reconhece ser ela elemento secundário e determinado. Entretanto, longe de pensar, como o faz a concepção crítico-reprodutivista, que a educação é determinada unidirecionalmente pela estrutura social, dissolvendo-se a sua especificidade, entende que a educação se relaciona dialeticamente com a sociedade. Nesse sentido, ainda que elemento determinado, não deixa de influenciar o elemento determinante. Ainda que secundário, nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade.

Retornando aos pais em questão, no contexto aqui delineado, registramos que esses *sujeitos* também se dizem satisfeitos com a Escola 2, mas, diferentemente das famílias da Escola 1 – que parecem não projetar grandes expectativas em relação aos estudos dos filhos, dada sua postura silente – estão satisfeitos por terem suas expectativas atendidas –, estão em situações de vida que se projetam –, embora, em nossa interpretação, trate-se de um processo voltado aos propósitos de *adaptação social* – por isso *(re)afirmação*. Nesse sentido, muitos pais apontam o desejo de que os filhos prosseguissem nos estudos do Ensino Médio na Escola 2 – o que não era possível, por ser municipal: (223) *Pra mim não tem que reclamar de lá. Pra mim, assim, é nota 10. Até se tivesse, agora, pra ela fazer primeiro grau dela de manhã, ou período da tarde, ela continuava lá! Se dependesse de mim, ela não saía.* (mãe de Laura.2, entrevista 2014); (224) *E o ruim do ((Escola 2)) é que não tem segundo grau, né, durante o dia, porque senão eu teria deixado. Porque o ENSINO*

do ((Escola 2)), *os professores, são muito bons*. (mãe de Graziela.2, entrevista 2014). Além disso, dentre os elogios endereçados à Escola 2, destacamos a resposta da mãe de Cíntia.2, que ressalta o “cuidado” que a instituição apresenta com seus alunos – o que entendemos como um indício da fuga do “escafandro” (com base em PONZIO, 2014) por parte dos profissionais que ali trabalham:

(225) *O que eu gostei muito lá foi a:::/ o cuidado com os alunos, né. A escola sempre tava aberta pra receber, a ((Cíntia.2)) teve um problema de saúde muito grande no ano passado e no ano anterior, e ela perdeu muitas aulas, então as coordenadoras estavam sempre atentas, eu ia lá, conversava, buscava orientação. A **qualidade de ensino também**. A única coisa que pra mim deixou a desejar é que:::, em alguns momentos, ela **ficou sem professor, ficou sem matéria**, (...). Mas como isso é uma realidade, infelizmente, bem grande na nossa::: cultura pública de educação, infelizmente. Mas assim, **sempre que eu precisei, sempre estava lá disponível**. Ela ficou em recuperação no final do ano por causa de problema, nós estudamos, professores deram apoio. Isso aí foi/ estavam sempre abertos pra receberem os pais, e explicações, e orientações. Isso aí que me::: dava uma **tranquilidade em relação ao colégio**. (mãe de Cíntia.2, entrevista 2014, ênfase em negrito nossa).*

Essas representações e expectativas em relação à Escola 2 por parte desses familiares seriam compartilhadas com os filhos, através das relações *intersubjetivas* (WERTSCH, 1985), nos *encontros* desses *sujeitos*, muito proximamente ao âmbito da *alteridade absoluta* de que trata Ponzio (2010b; 2013a; 2014). Assim, entendemos que a retroalimentação da Escola 2 termina referendando essas projeções, de modo que os alunos investem/engajam-se como *interactantes* dos *eventos* que se dão na *esfera escolar*. Novamente não tomamos como relações causais objetivas, com implicações diretas, entre as caracterizações apontadas na historicidade e nas *práticas de letramento* dessas famílias e os comportamentos discentes na escola – o que não seria compatível, ainda, com a pesquisa de base *interpretativista* que embasa esta tese. Entendemos, porém, que diferentes desdobramentos desses contextos – histórias de vida ‘modificadas’ pelo estudo, *práticas de letramento* diversificadas e convergentes com *letramentos dominantes*, por exemplo – incidem sobre as representações que os próprios sujeitos mantêm em

relação à instituição na qual estudam, e na ‘decisão’ deles em assumirem a posição de *interactantes* nos *eventos* empreendidos naquele espaço, conforme apontamos na seção 3.2.2 anterior. Dessa maneira, esses alunos encontram-se mais próximos à posição de *insiders* na *esfera escolar* (KRAMSCH, 2008 [1998]), *apropriando-se* significativamente dos *objetos culturais* foco dos *atos de dizer* ali, tendo *acesso* – e não apenas *disponibilidade* – às *variáveis dominantes* prevaletentes nesse contexto (com base em KALMAN, 2003), pela/na interação entre os *sujeitos*. Aqui haveria, portanto, o estabelecimento de relações nesse espaço, no movimento dialógico entre família e escola, ao contrário do que inferimos na Escola 1, na qual essas relações não tendem a ser estabelecidas. Dessa maneira, a Escola 2 estaria organizada em coexistência/nas relações estabelecidas com as famílias. Os movimentos dentro da *ecologia* são respectivos às projeções e reiterações a partir da *memória de futuro* que depreendemos ali.

Finalizamos, assim, esta última seção analítica, apontando que ações escolares – de gestão e pedagógicas – apresentadas nas seções secundárias anteriores – 3.1 e 3.2 – trazem consigo diferentes implicações na *esfera familiar*: a Escola 1 insulariza a *esfera familiar* nela mesma; enquanto que a Escola 2 faculta-lhe transição para outras *esferas*, mas sob o amparo da *adaptação*. A reiteração final da análise aqui apresentada – e que justifica nossa opção por um único e longo capítulo analítico – é a arquitetura tripartite que delineamos no Diagrama 5, com o intuito de mostrarmos nosso entendimento acerca da complexidade de relações entre as dimensões aqui tratadas: as *culturas* que apontamos ali não estão insularizadas nos conjuntos G e EP; elas apenas se insularizam em G e EP porque também estão insularizadas na *esfera familiar*, representada por F –, daí por que as três dimensões encontram-se no interior de tais *ecologias*. Se não estivesse no escopo de F, essa outra *esfera* problematizaria sua instalação no escopo de G e EP. No âmbito de G e EP, em si mesmos, ainda que houvesse a pretensão dos *sujeitos* de ‘insistir’, terminam por ‘desistir’ – no caso da Escola 1 –, porque as relações não são unidirecionais, nem bidirecionais, há o ‘tri’ colocado ali. Em outras palavras, eis nossa resposta sobre por que o *ensino* e a *aprendizagem* acontecem na Escola 2 e não na Escola 1: a *(in)quietude* na Escola 1 é referendada por essas três dimensões em tela; enquanto que a *(re)afirmação* na Escola 2 também é reiterada a partir dessas relações *ecológicas*. Assim, da natureza de cada uma das retroalimentações deriva a harmonia da *ecologia* do todo, quer para a *(in)quietude*, quer para a *(re)afirmação*. Como ressignificar essa harmonia, em ambos os

contextos, parece ser doloroso – mas premente – desafio para novos estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo experienciado *aulas de Português que não acontecem* na ocasião de minha Dissertação de Mestrado (IRIGOITE, 2011) – professora e alunos ocupando um mesmo espaço físico, por um tempo significativo ao longo do ano, sem haver *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) constitutiva do *encontro*, de modo a se estabelecerem possibilidades mínimas de modificar/ampliar/ressignificar/enriquecer de fato as vivências dos envolvidos sobre os usos da escrita –, esta tese nasceu da vontade de vivenciarmos *aulas que aconteçam*, tomadas como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* (com base em PONZIO, 2010b), a fim de compreendermos especificidades dessa *aula* e levantarmos desdobramentos que implicariam esse *acontecimento*. Assim, tendo como tema *aulas de Português* – socioeconômica e histórico-culturalmente situadas –, com enfoque em três desdobramentos iniciais do *acontecimento da aula-encontro*, retornamos à escola campo de estudo em Irigoite (2011) – a qual referenciamos ao longo desta tese como Escola 1 –, e buscamos uma segunda escola – Escola 2 –, no intuito de respondermos a seguinte questão de pesquisa¹¹¹: **Tendo como foco as formas de organizar o ensino e a aprendizagem da leitura e da produção textual escrita em gêneros do discurso diversos em aulas de Português socioeconômica e histórico-culturalmente situadas, que implicações é possível depreender entre a) configuração organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar e configuração dos eventos e das práticas de letramento no âmbito das turmas campo de estudo; b) efeito de território; e c) práticas de letramento dos alunos participantes dessas mesmas aulas de Português?**

Com nossa imersão em campo, inferimos haver duas *culturas* escolares, dois modos distintos no que respeita a como os *sujeitos* se colocam para os *encontros* que têm/espera-se que tenham lugar na *esfera escolar*; as quais nomeamos *cultura da (in)quietude* – na Escola 1 – e *cultura da (re)afirmação* – na Escola 2. Tomamos essas duas *culturas*, interpretativamente, em um movimento *ecológico*, na complexidade de inter-relações e desdobramentos que vimos ali, o que tentamos delinear

¹¹¹ Importa reiterar que essa busca por uma segunda escola não teve mote comparativo em si mesmo, tendo sido suscitada pelo estudo de Érnica e Batista (2011), fundando-se em discussões feitas por Antônio Batista – coautor do mencionado estudo – quando de sua presença na banca de defesa de nossa dissertação (IRIGOITE, 2011). Os resultados do estudo de Érnica e Batista (2011) suscitaram essa relação entre duas escolas que estabelecemos ao longo desta tese, mas nossos resultados levaram-nos para interpretações de outra ordem.

no desenho do Diagrama 5. Com os dados gerados, tivemos de promover alterações nas questões-suporte advindas da questão geral de pesquisa, pois o segundo desdobramento em (b) – *efeito de território* – não apresentou relevância significativa por si só nas *ecologias* que depreendemos, a ponto de constituir um enfoque de análise tal qual inicialmente projetado. Por não termos interpretado uma relação explícita de *quase-mercado* entre as duas escolas campo de pesquisa, tal qual registram Érnica e Batista (2011), o conceito de *efeito de território* passou a ser tomado neste estudo como implicação das *culturas* escolares em análise, mas na articulação com outros elementos constitutivos dessa *ecologia* maior. Assim, desdobramos o primeiro enfoque da questão de pesquisa, referenciado como ‘ação organizacional da escola’, chegando a uma estrutura tripartite, cada qual constituindo um foco de análise: a) a configuração organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar – ações de gestão –; b) as ações dos *interactantes* diretos da *aula de Português*, nesse caso, professora e alunos participantes de pesquisa – *eventos e práticas de letramento* –; e c) as *práticas de letramento* desses alunos e de seus familiares. E para não denegarmos a complexidade das inter-relações com a qual nos propusemos trabalhar, optamos por analisar cada um dos enfoques em apenas um capítulo analítico, assumindo possíveis riscos dessa escolha – as relações ecológicas se tecem em um único todo.

Assim, o primeiro movimento analítico – seção 3.1 do terceiro capítulo desta tese – buscou responder à seguinte questão-suporte, com enfoque em instituições que constituem a esfera *escolar*: **Que implicações é possível depreender entre a configuração organizacional das ações administrativas no âmbito da instituição escolar e o acontecimento aula de Português como encontro?** De acordo com o Diagrama 5, nosso olhar interpretativista, aqui, voltou-se para as dimensões G1 e G2, tomadas sempre em dialogia com os outros conjuntos do desenho. Referentemente a essa dimensão em questão, levantamos caracterizações socioeconômica e geográfica de cada escola campo de estudo – no âmbito do ‘escopo estrito’ –; caracterizações da *esfera escolar* – no âmbito do ‘escopo amplo’, referente a restrições advindas da realidade das escolas públicas no Brasil –; resposta dos *interactantes* frente a essas restrições do ‘escopo amplo’; e valorações de cada escola em tela, por parte das comunidades do entorno.

No que diz respeito às caracterizações socioeconômica e geográfica, não depreendemos diferenças significativas entre as duas escolas, pois ambas atendem a um público bastante heterogêneo, com predomínio de inserção em contextos de fragilidade econômica e baixa

escolaridade, e localizam-se em bairros vizinhos, cercados por regiões de alta *vulnerabilidade social*. A diferença, em nosso entendimento, estaria nas valorações atribuídas a cada instituição, que ‘atraem’ um conjunto de famílias para uma determinada escola, e outro conjunto para outra escola. Nesse sentido, os apontamentos feitos por profissionais de cada escola, em entrevista, indicaram-nos que à Escola 1 afluem famílias advindas de regiões mais próximas do bairro sede, com predomínio desses bairros de alta *vulnerabilidade social* – a exemplo de FMC, onde residem os alunos participantes deste estudo Bruna.1, João.1, Letícia.1 e Wilson.1 –; enquanto que à Escola 2 afluem famílias de bairros distantes, que investem no transporte escolar para matricular os filhos em uma instituição valorada favoravelmente – como no caso dos alunos Cíntia.2, Laura.2 e Marisa.2. Interpretamos tais posturas axiológicas desses pais em relação à educação dos filhos, no âmbito da *intersubjetividade* (WERTSCH, 1985) / *alteridade* (PONZIO, 2013), com delineamentos de, à luz do ideário vigotskiano, imagens subjetivas para a realidade objetiva (com base em LEONTIEV, 1978); ou, à luz do ideário bakhtiniano, interpretações para a realidade natural e social (com base em VOLOCHÍNOV, 2013c [1930]).

Já em relação às contingências da realidade das escolas públicas brasileiras – questões historicamente prementes, visibilizadas nas duas *ecologias* –, também não inferimos diferenças significativas na oferta de recursos infraestruturais básicos, uma vez que, em ambas as escolas, depreendemos a alta incidência do ‘não’, denotativo da ‘ausência de’, na fala dos profissionais entrevistados. Dentre essas questões prototípicas, convergentes no campo em estudo, destacamos questões referentes à infraestrutura e aos recursos disponíveis – caracterizados pela escassez/precariedade –; ao papel do Projeto Político Pedagógico (PPP) – tomado como ‘letra morta’, sem *assinatura* do ato, *istina* sem *pravda* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]) –; e às condições de vínculo dos docentes – com prevalência de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) e a conseqüente rotatividade no quadro docente. Essas limitações tendem a ‘prejudicar’ possibilidades de se estabelecer *encontros* dos *sujeitos* imersos nessas *culturas* – atingir os estados de *intersubjetividade* de que trata Wertsch (1985) –, o que exige ‘tempo’ significativo e engajamento dos *interlocutores*.

Diante das similitudes inferíveis em relação a essas questões prototípicas da historização da *esfera escolar*, apontamos para o que tomamos como divergente: o **modo** como os *interactantes* respondem a elas, em seu *ato responsável* (BAKHTIN, 2010 [1920/24]). Assim, interpretamos uma postura de ‘aquietamento’ por parte dos *interactantes*

da Escola 1, frente aos elementos do ‘escopo amplo’, constitutiva dessa *cultura da (in)quietude* – a expectativa por condições objetivas que não se materializam acaba por limitar o trabalho de grande parte da equipe pedagógica, bem como a condição ‘mais para’ *outsiders* (KRAMSCH, 2008 [1998]) dos professores substitutos ali presentes. Inferimos tais especificidades a partir de projetos escolares, apontados pelos profissionais entrevistados e avaliados, por eles mesmos, como ‘insatisfatórios’ em relação aos resultados esperados – a exemplo das aulas de leitura na disciplina de Língua Portuguesa e da organização de um “cantinho da leitura” –; além da biblioteca escolar, um ambiente pouco utilizado pelos docentes e geralmente fechado por falta de funcionário. Em casos tais, observamos materiais *disponíveis*, mas que não são utilizados em *atividades sociais* de fato (KALMAN, 2003) – *artefatos* que não compõem *eventos de letramento* (com base em HAMILTON, 2000). Assim, interpretamos tais dados como implicações da provável divergência, aqui, entre as *práticas de letramento* dos alunos e as *práticas* valoradas pela instituição escolar, entre *ideologia do cotidiano* versus *ideologia oficial* (BAKHTIN, 2012 [1927]) / *letramentos vernaculares* versus *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998); tensões, que parecem dificultar o estabelecimento de relações *intersubjetivas* na *ecologia* que se coloca ali. Somam-se a isso os escores e as avaliações institucionais obtidos em indicadores oficiais – como Ideb – e Censos – como no *site QEdú* –, também considerados ‘insatisfatórios’ por parte dos profissionais da Escola 1, desestimulando suas ações de gestão e pedagógicas. São aspectos das ações escolares, sobretudo de gestão, que contribuem, em nosso entendimento, para a projeção da *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) que depreendemos nesta *cultura* escolar específica, com implicações, pois, no *acontecimento da aula-encontro*. A exacerbação da *cultura da (in)quietude* dar-se-ia na ‘desistência’ perante esses desafios levantados. E os alunos, por sua vez, parecem perceber essa ‘desistência’ e respondem a ela, por meio da *resistência*, ao não se engajarem nos *eventos de letramento* propostos em sala de aula.

Já na Escola 2, interpretamos uma postura de ‘enfrentamento’ a essas limitações impostas pelas situações contingenciais do ‘escopo amplo’. Aqui também observamos ações escolares, mas mencionadas com aparente ‘orgulho’ pelos profissionais entrevistados, a exemplo de: projeto “troca-troca literário”, aulas semanais de leitura na disciplina de Língua Portuguesa e participações dos alunos nas Olimpíadas de Português e na mostra cultural da escola. Salvaguardadas nossas problematizações acerca da natureza das motivações subjacentes a essas

ações – se são fruto de um protagonismo de fato ou de mera *adaptação* a demandas externas –, entendemos que a *cultura da (re)afirmação*, aqui, implica *memória de futuro* (BAKHTIN, 2003 [1979]), uma prospecção docente favorável em relação ao futuro dos alunos, a confiança em suas possibilidades para horizontalização das próprias *práticas de letramento* (com base em STREET, 2003a) – assim, interpretamos tais ações da Escola 2 como ‘incentivos’ aos alunos para prosseguirem nos estudos, com chance de se destacarem em provas alimentadoras de indicadores oficiais – a exemplo da Prova Brasil –, como também seletivas para escolas cujas vagas são objeto de acirrada concorrência e, posteriormente, em universidades, na continuação dos estudos, tendo “êxito na vida”. Os alunos, por sua vez, respondem a esses incentivos com aparente ‘aprovação’ em relação a essas ações escolares, implicando uma postura engajada nas *aulas de Português*.

Também inferimos, a partir dos participantes do estudo, representações – imagens subjetivas da realidade objetiva e valorações desses *sujeitos* em relação a cada escola campo de pesquisa (com base em VOLÓSHINOV, 2009 [1929]; BARTON, 2007 [1994]), dentre os quais apontamos um ‘descontentamento’ em relação à Escola 1; e uma ‘aprovação’ em relação à Escola 2. A imagem construída em relação à Escola 1 – como escola desorganizada, praticamente sem regras, com alunos violentos e perigosos, advindos de regiões de alta *vulnerabilidade social* – gera um ‘medo’ generalizado que se estende por aquele lócus e incide na constituição dos próprios alunos como *sujeitos* singulares – como *excedente de visão* (BAKHTIN, 2010 [1979]) –; além de reverberar na ‘desistência’ depreendida neste espaço, materializada nos excertos de entrevista de RNC.1. Já em relação à Escola 2, os elogios endereçados a essa instituição, referentes, sobretudo, à qualidade de ensino – comparado à rede privada, historicamente mais valorada no país –, a tornam ‘alvo de escolha’ tanto dos alunos e seus respectivos familiares, quanto dos profissionais efetivos ali – como no caso de MPB.2. Eis nossa interpretação acerca do enfoque da questão de pesquisa no *efeito de território*: não haveria, aqui, seleções ‘veladas’ por parte da instituição, em se tratando do corpo docente e discente, por não haver necessidade de fazê-lo; a credibilidade construída na sua historicidade é o que ‘atrai’ determinados *sujeitos* para uma instituição e não para outra, e tais sujeitos ‘atraídos’ o são por conta do modo como concebem os processos escolares, o valor que atribuem a eles.

Retornando à questão-suporte referentemente às implicações das ações escolares no *acontecimento* da *aula-encontro*, entendemos que a resposta não está nas ações em si, pois nenhuma implicação é

unidirecional nesta *ecologia* em estudo – é preciso, reiteramos, considerar a estrutura tripartite que delineamos no Diagrama 5. É a relação dessa dimensão em questão – G1 e G2 – com as outras dimensões do Diagrama que faculta ou não tal *acontecimento*. Sintetizando os dados levantados neste **primeiro** movimento analítico, vimos que, na Escola 1, contingências advindas do ‘escopo amplo’ – E0 – acabam por limitar as ações da G1, as quais, por sua vez, não recebem reverberações da F1 – imagem ‘negativa’ construída na historicidade dessa instituição – e da EP1 – os professores ‘desistem’ perante tais restrições, e os alunos respondem ‘resistindo’ aos *eventos* propostos nas *aulas* –; havendo, assim, uma ‘desistência’ e um *silenciamento* de ambas as partes. Dessa maneira, a *aula de Português* – intersecção das três dimensões – *não acontece* como *encontro* entre a *outra palavra* e a *palavra outra* – trata-se de um ciclo que se ‘retroalimenta’. Já a dimensão G2 da Escola 2 – imersa na mesma *ecologia* maior E0 e, portanto, à *mercê* das mesmas restrições – é caracterizada por ações de ‘incentivo’ aos alunos e que são levadas a termo como ‘enfrentamento’ dessas contingências – mesmo que não escapem da prototipia da *esfera*, podendo ser concebidas meramente como respostas às demandas da instituição mantenedora. De todo modo, aqui a *aula acontece* porque há uma resposta favorável por parte de F2 – as famílias se empenham para manterem os filhos estudando numa escola com valoração elogiosa no entorno – e de EP2 – professores e alunos engajados nas *aulas*, em tese satisfeitos pelo trabalho ali empreendido.

O **segundo** movimento analítico – seção 3.2 – buscou responder à seguinte questão-suporte, com enfoque também na instituição escolar, porém, no âmbito das turmas campo de estudo: **Que implicações é possível depreender entre a configuração dos eventos e das práticas de letramento no âmbito das turmas campo de estudo e o acontecimento da aula como encontro?** Aqui, nosso olhar se voltou mais para as dimensões EP1 e EP2 no Diagrama 5, sempre tomadas em relações *ecológicas* com as outras dimensões. Nosso trabalho com o Diagrama 4 ficou mais visível neste momento analítico, ao discutirmos cada um dos elementos dos *eventos* e das *práticas de letramento* de que nos foi possível participar. Assim, delineamos os *objetos culturais* foco do *ato de dizer* nas *aulas de Português* que vivenciamos – seção 3.2.1 –, os *interactantes* envolvidos – seção 3.2.2 – e as relações desses constituintes com caracterizações da *esfera* e dos *cronotopos* em estudo – seção 3.2.3 deste movimento de análise.

Novamente inferimos semelhanças nos *eventos de letramento* que vivenciamos em cada turma campo de estudo: *eventos* pertencentes à

esfera escolar – cujas caracterizações foram discutidas no primeiro movimento analítico –; com *cronotopos* – referentemente às turmas 82 (Escola 1) e 801 (Escola 2) – marcados por uma alta tecnoburocracia que atende a indicadores e instrumentos de avaliação externos –; e *atos de dizer* que acontecem com vistas às finalidades da *esfera*, que é empreender processos de *ensino* de modo a facultar aos estudantes a *aprendizagem* dos *objetos culturais* tal qual se desenham nesses espaços. Dessa maneira, em relação aos *objetos culturais* delineados em cada turma em estudo, interpretamos uma organização programática muito semelhante em ambos os espaços, em convergência com o que entendemos prototípico da chamada *escola tradicional* tal como a concebe Saviani (2012 [1983]): em grande parte dessas *aulas*, encontramos tanto tópicos prescritivos da chamada *gramática normativa*, quanto *gêneros do discurso* – trabalhados, a nosso ver, na dimensão ontológica (GERALDI 2010a) a partir de um tratamento objetificado. Entendemos que tais *objetos* listados integram a *ecologia* maior – E0 no Diagrama 5 –, pois tendem a compor provas e exames que alimentam indicadores oficiais e processos seletivos em nível nacional – demandas de *esferas* externas à escola.

A distinção entre as duas *culturas* escolares estaria, mais uma vez, nas reverberações por parte das outras dimensões em estudo e, por implicação, nos processos de *ensino* e *aprendizagem* desses *objetos*, tal como isso se dá em cada espaço escolar. Assim, na Escola 2, entendemos que se visibilizam assumidamente as razões das escolhas de tais *objetos culturais*, que seriam atender a essas demandas externas. Essa justificativa é verbalizada por profissionais da escola para os alunos; os quais, por sua vez, revozeiam tais compreensões, *apropriando-se* de representações/valorações em relação a esses *objetos* e à própria disciplina de Língua Portuguesa. Nessa *ecologia*, depreendemos como eixo sustentador do programa das *aulas de Português* da Escola 2 a *adaptação social*, a qual nos parece, ainda, ser referendada pelos *interactantes* dos outros desdobramentos com os quais mantêm as relações *ecológicas* delineadas no Diagrama 5: gestão escolar (G2) – seja nas falas de ‘incentivo’ que presenciei em sala de aula, bem como nas condições materiais e imateriais disponibilizadas aos docentes – e familiares dos alunos (F2) – cujos objetivos com a escolarização dos filhos tendem a convergir com os da instituição, com vistas à *adaptação social*. As implicações dessas reverberações nas outras dimensões, em nosso entendimento, seriam favoráveis ao *acontecimento* da *aula-encontro*: professora e alunos minimamente ‘satisfeitos’ e, assim,

engajados, assumindo a posição de *interactantes* dos *eventos de letramento* levados a termo em sala de aula.

Nessas condições – EP2 lança propostas de *encontro* com respostas referendadas por parte de G2 e F2 –, seria ‘possível’ prescindir de estratégias coercitivas como norte de ação pedagógica; assim, *MPB.2* consegue escapar em parte das limitações do “escafandro” (PONZIO, 2014) nas relações estabelecidas com seus alunos, abrir mão do livro didático como *artefato* (HAMILTON, 2000) prevalecente, utilizar dispositivos eletrônicos como instrumentos mediatizadores e atividades lúdicas no processo de *ensino e aprendizagem* desses *objetos culturais*. Entendemos que aqui o *encontro acontece*, no sentido de que as relações interpessoais desses sujeitos as quais nos foi dado vivenciar ali parecem incidir efetivamente na *Zona de Desenvolvimento Imediato (ZDI)* dos aprendizes (VIGOTSKI, 2008 [1968]), a ponto de facultar mudanças significativas em seu *psiquismo*, resultando em *apropriações* de *cultura/conhecimentos* objetivados pela humanidade – no sentido vigotskiano dessas *objetivação* e *apropriação* (VYGOTSKI, 2000 [1931]) –, bem como na sua constituição subjetiva (GERALDI, 2010a). O resultado dessas inter-relações seria, portanto, o *aprendizado* de tais *objetos culturais* por parte dos alunos participantes deste estudo – depreendemos *apropriação* significativa dos tópicos gramaticais trabalhados, bem como do texto *dissertativo-argumentativo* – que vai além da *esfera escolar*, mas com o fito de atender a demandas externas que mencionamos, oriundas de outras *esferas* – problematizamos a formação desses alunos dentro de um ‘novo escafandro’, agora o desenho funcionalista da sociedade tecnoburocrática.

Já na Escola 1, não se visibilizam as razões de escolha dos *objetos culturais* tematizados nas *aulas de Português* que vivenciamos, o que implicaria, a nosso ver, ações pedagógicas limitadas à reiteração de *fazeres prototípicos* (HALTÉ, 2008 [1998]) dados na tradição escolar, no âmbito da *imitação* – do que se fez sempre –, sem *apropriação* (no sentido de que trata SMOLKA, 2000) –; como mera *ação*, e não *ato* (com base em BAKHTIN, 2010 [1920-24]); não constituindo, portanto, sentido, tanto para a professora quanto para os alunos. Aqui entendemos não haver reverberação do trabalho pedagógico empreendido por parte das outras dimensões do Diagrama 5, o que inferimos a partir do que presenciamos e ouvimos nas entrevistas em relação a: condições materiais e imateriais disponibilizadas aos professores, bem como alta incidência de interrupções externas observadas nas *aulas* em questão – implicações de G1 –; laços frágeis estabelecidos com as famílias dos alunos – implicações de F1. Com essa *ecologia* ali posta, em relação aos

interactantes de EP1, entendemos haver uma ‘desistência’ dos participantes deste estudo, materializada em ações docentes como copiar matéria no quadro e ler em voz alta – por parte RNC.1 –, e nas diversas formas de *resistência* discente em grande parte da turma em estudo – a exemplo de conversar sobre assuntos divergentes do tema focalizado na *aula*, escutar música no celular, fazer outras atividades não referentes à disciplina em questão, e até dormir na carteira –, as quais os impedem de se assumirem como *interactantes* dos *eventos* empreendidos em aula. Não havendo *interactantes*, não há *evento* de fato, tampouco *encontro* desses *sujeitos*; logo, problematizamos dar-se *aprendizado*, aqui, dos *objetos culturais* tematizados nessas *aulas*. Dessa maneira, inferimos haver ressignificação apenas das *práticas* daquele pequeno grupo que participa como *interactante* dos *eventos* que acontecem ali, mas ressignificação sob uma perspectiva insularizada na escola, já que inexistem relações entre os *objetos culturais* que ocupam os *eventos de letramento* na *esfera escolar* e o modo como tais *objetos* se colocam fora da escola, em outras *esferas da atividade humana*.

A resposta à segunda questão-suporte, portanto, implica mais uma vez essas inter-relações nas *ecologias* do Diagrama 5 – não se trata de uma relação unidirecional, porque é *encontro*. Para que tais *eventos* e *práticas* resultem no *ensino* e na *aprendizagem* – no sentido vigotskiano dos termos –, seja dos *objetos culturais* aqui listados ou de outros enfoques mais convergentes com a literatura atual na área, é preciso que eles sejam endossados/reverberados/retroalimentados pelos outros desdobramentos da *ecologia*, nos *encontros* que deveriam constituir uma *aula*; além de ser imprescindível os quatro constituintes do Diagrama Integrado 4 para que haja *eventos de letramento*, cujo eixo irradiador seriam esses *encontros*.

Por fim, o **terceiro** movimento analítico – seção 3.3 – foi buscar nas famílias dos alunos participantes de pesquisa – foco na *esfera familiar* – subsídios para responder a seguinte questão-suporte: **Que implicações é possível depreender entre as *práticas de letramento dos alunos participantes desta pesquisa* e o *acontecimento da aula como encontro*?** Para compreendermos essas possíveis implicações da terceira dimensão em análise – F1 e F2 do Diagrama 5 –, levantamos caracterizações dos familiares entrevistados, referentemente às respectivas experiências com a escolarização e as *práticas de letramento* depreensíveis pelas menções aos *eventos de letramento* que nos foram informados como prevalecentes no cotidiano desses *sujeitos* – seção 3.1 –; também depreendemos possíveis inter-relações dessas caracterizações com as escolas campo de estudo, nas possibilidades de projeções – ou não

– de *memória de futuro* e de *horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]), bem como possíveis retroalimentações entre as *ecologias* em estudo – seção 3.2 –, a partir de uma perspectiva dialógica entre as duas *esferas* em questão – família e escola.

Em relação ao conjunto de famílias respectivo à Escola 1, entendemos haver muitas caracterizações semelhantes entre os membros, como, por exemplo: inserção em contextos de fragilidade econômica; predomínio de ‘estrutura matriarcal’; baixa escolaridade dos pais; *práticas de letramento* de prevalência dos *letramentos vernaculares* (BARTON; HAMILTON, 1998); e rarefação de *artefatos* (HAMILTON, 2000) em casa. Com essas características, entendemos que esses familiares não parecem dispor efetivamente de *capital axiológico* em relação à escolaridade (com base em LAHIRE, 2008 [1995]), para compartilhar com seus filhos, tampouco projeção de uma *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) para esses *sujeitos* distinta daquela que alimentam e que alimentaram em relação a si próprios; o que, em última instância, implicaria o *não acontecimento* da *aula-encontro*, dada a falta de engajamento por parte desses alunos nas *aulas* em estudo. Semelhantemente aos resultados de Irigoite (2011), entendemos que, neste *cronotopo*, as *práticas de letramento* depreendidas nessas famílias provavelmente não oferecem suporte às propostas de *eventos de letramento* na *esfera escolar*, na qual prevalecem *letramentos dominantes* (BARTON; HAMILTON, 1998) e *gêneros do discurso secundários* (BAKHTIN, 2010 [1952/53]), além de representações normativistas da escrita sob uma abordagem objetivista (VOLÓSHINOV, 2009 [1929]). Entendemos haver aqui um *silenciamento* tanto em relação a si próprios e suas vidas, nas condições atuais em que se encontram, quanto no que diz respeito à escolaridade dos filhos –, reverberando/retroalimentando, assim, a *cultura da (in)quietude* instalada na Escola 1.

Esse comportamento de *(in)quietude* presente nesses familiares, bem como as experiencições e valorações em relação aos estudos escolares – objetos de *apropriação* na historicidade de cada *sujeito* –, incide nas inter-relações estabelecidas com a Escola 1, das quais inferimos haver algumas regularidades, a exemplo de: foco na ambientação e nos recursos materiais; satisfação com a instituição escolar baseada, sobretudo, em resultados dados pela própria escola – como notas e índices de aprovação –, *silenciamento* frente à instituição – deixam-se interpelar por, não assumem a interpelação; poucos investimentos em relação aos estudos do filho (com base em LAHIRE, 2008 [1995]). Estas seriam, pois, as possíveis implicações das *práticas de letramento* dos alunos e de seus familiares no *acontecimento* da *aula-encontro*: os pais

compartilhariam com os filhos tais representações/valorações/expectativas em relação à *esfera escolar*; os filhos, por sua vez, *apropriar-se-iam* de tal *capital axiológico* (com base em LAHIRE, 2008 [1995]), e *responderiam* mediante a postura de não *interactantes* nos *eventos* empreendidos na *esfera escolar*. Haveria, assim, insularização tanto da *esfera escolar* nela mesma, quanto da *esfera familiar* nela mesma.

Já em relação às caracterizações dos familiares respectivos à Escola 2. depreendemos: famílias em condições de menor *vulnerabilidade social* socioeconômica, com diferentes níveis de escolaridade e valorações distintas acerca da educação escolar – baseados na *memória de futuro* e no *cálculo de horizontes de possibilidades* (BAKHTIN, 2010 [1979]) –; maior participação dos padrastos por ocasião das entrevistas; *eventos de letramento* mais diversificados em relação às atividades corriqueiras, suscitando *práticas de letramento* mais amplas; concepção acerca das implicações dos estudos para além do pragmatismo estreito; predomínio de *artefatos* diversos em casa. Com essas características, inferimos uma inserção social mais horizontalizada no que respeita às vivências com a cultura escrita por parte desses *sujeitos*, os quais se inserem, também, em um *continuum*, agora entre ‘menor’ e ‘maior (re)afirmação’.

Essas valorações e vivências com a escolaridade, bem como as *práticas de letramento* dos familiares, implicam, ainda, uma projeção de *memória de futuro* (BAKHTIN, 2010 [1979]) em relação à escolarização dos filhos, incidindo nas inter-relações estabelecidas com a Escola 2. Com isso, também inferimos algumas regularidades em se tratando desses pais em relação à instituição escolar em tela, a exemplo de: empenho na escolha da escola para o filho e na obtenção de uma vaga na Escola 2; atenção ao que é imaterial, com foco no *ensino* que tem lugar ali – mas ainda com vistas à *adaptação social* –; satisfação com a Escola 2. Mais uma vez entendemos que tais representações e expectativas em relação à Escola 2 por parte desses familiares seriam compartilhadas com os filhos, referendando essas projeções de modo que os alunos investem/engajam-se como *interactantes* dos *eventos* que se dão na *esfera escolar* – eis as possíveis implicações da *esfera familiar* no *acontecimento* da *aula-encontro*: alunos *insiders* na *esfera escolar* (KRAMSCH, 2008 [1998]), *apropriando-se* dos *objetos culturais* foco dos *atos de dizer* ali, tendo *acesso* às *variáveis dominantes* prevalecentes nesse contexto (com base em KALMAN, 2003), pela/na interação entre os *sujeitos*.

Compreendendo, assim, respondida a questão geral de pesquisa em seus desdobramentos, reiteramos nossa **tese** apresentada logo no início da

análise: o *acontecimento aula de Português* deriva de um conjunto de elementos, *ecologicamente* colocados, que interpretamos sob um ponto de vista tripartite, tal qual delineamos no Diagrama 5: a instituição escolar, na sua gestão interna, nas relações com a gestão mantenedora; a instituição escolar, na sua gestão interna, nas relações com os professores; esses professores no *encontro* com os alunos, lócus que reverbera tal *ecologia* em uma segunda esfera, a *familiar*. Dessa maneira, entendemos que as duas *culturas* escolares que inferimos haver no campo de pesquisa coexistem por/nessas inter-relações *ecológicas* que buscamos delinear aqui: a *(in)quietude* e a *(re)afirmação* são reiteradas/retroalimentadas, respectivamente, nas/pelas três dimensões da arquitetônica tripartite de cada *cultura*; em outras palavras, são referendadas pelo *outro* nos *encontros* – ou na ausência de tais *encontros* – dos *sujeitos* imersos na grande *ecologia* em estudo. Inferimos, ainda, que a ‘desistência’ move a *cultura da (in)quietude*, enquanto que a *adaptação social* é move a *cultura da (re)afirmação*.

Dessa maneira, não seriam suficientes esforços advindos de apenas uma dessas três dimensões para que a *aula-encontro aconteça*. Em outras palavras, tal *acontecimento* não depende apenas/exclusivamente da **instituição escolar** – não bastam investimentos significativos por parte das instâncias mantenedoras, nem qualidade nos recursos disponíveis nas instituições escolares e nas formações dos profissionais –; nem dos **professores** em sala de aula – não basta estarem ‘satisfeitos’ e ‘engajados’ com as condições materiais e imateriais de trabalho que lhe são acessíveis, e com excelência em uma base teórica e epistemológica sólida que lhe embasa as ações pedagógicas –; tampouco dos **familiares** dos alunos – não basta envidarem esforços para escolherem uma ‘boa escola’ para os filhos e acompanharem o processo de escolarização desses jovens. Obviamente não denegamos a importância dessas condições tão necessárias à realidade em que se encontram as escolas brasileiras, sobretudo nas redes públicas; mas insistimos em nossa tese de que tais ações precisam de *respostas* reiterativas por parte das outras instâncias em relações *ecologicamente* recíprocas, com reverberações mútuas – e, provavelmente, haveria ainda outras dimensões não consideradas aqui, a exemplo de uma futura e necessária atenção mais efetiva à natureza distinta das mantenedoras: a rede estadual e as redes municipais nas especificidades que incidem sobre os resultados desta tese. Com isso, finalizamos nosso estudo, cientes de suas fragilidades. Não alcançamos, assim, uma resposta redentora – e nem a prospectávamos inicialmente – acerca do *acontecimento* da *aula-encontro* – o que se pode fazer para que

tal *acontecimento* se dê –; contentamo-nos em apontar tal complexidade, na esperança que sirva de base para futuros estudos.

Em última instância, apontamos para a necessidade, ainda, de se realizarem pesquisas com/na *esfera escolar*, pois nenhuma das *culturas* escolares aqui depreendidas converge minimamente com os propósitos emancipatórios endereçados à *esfera escolar* por parte do ideário *histórico-cultural*: enquanto em um espaço não parece haver *aprendizagem* dos *objetos culturais* ali selecionados – caso da Escola 1, na qual as *aulas de Português* não *acontecem* como *encontro* –; no outro, mesmo havendo *aulas* que *acontecem*, com significativo *aprendizado* dos *objetos culturais*, o mesmo parece se dar com fito na *adaptação social* – caso da Escola 2. Assim, nenhuma *ecologia* parece contribuir para a proposta pedagógica implicada na concepção de *aula* como *encontro*, apresentada no primeiro capítulo: voltada à formação omnilateral do *sujeito*, no sentido de cidadania, de criticidade em relação ao mundo – facultar a *cosmovisão* de que trata Gramsci (1979 [193-]) –, e o processo de *humanização* (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]) – desenvolvimento de um psiquismo altamente complexo pela *apropriação cultural* (DUARTE; MARTINS, 2013). Há muito ainda o que fazer, portanto.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Trad. de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. O efeito das escolas no aprendizado dos alunos: um estudo com dados longitudinais no Ensino Fundamental. In: **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 3, set./dez. 2008, p. 527-544.

AMORIM, Marília. Ato *versus* objetivação e outras posições fundamentais no pensamento bakhtiniano. In: **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (org.). Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2006, p. 17-24.

_____. Para uma filosofia do ato: “válido e inserido no contexto”. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2009, p.17-44.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Etnografia da prática escolar. Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica).

_____. Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional. 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. – (Série Aula; 1).

BAKHTIN, Mikhail M. Para uma filosofia do ato responsável. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010 [1920/24].

_____. O autor e a personagem na atividade estética. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1924/27], p. 3-192.

_____. **O Freudismo: um esboço crítico**. Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012 [1927].

_____. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53], p. 261-306.

_____. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013 [1963].

_____. Apontamentos de 1970-1971. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1970/71], p. 367-392.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 2010 [1975].

_____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1979].

BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. 2nd. ed. UK: Blackwell Publishing, 2007 [1994].

_____; HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales em el Perú, 2004.

_____; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 1998.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de Português: discurso e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997. – (*Texto e Linguagem*).

_____; CARVALHO-SILVA, Hamilton Harley de. **Família, escola, território vulnerável**. São Paulo: CENPEC, 2013.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BAYNHAM, Mike. **Literacy practices: investigating literacy in social contexts**. New York: Longman Publishing, 1995.

BONINI, Adair. A relação entre prática social e gênero textual: questão de pesquisa e ensino. In: **Veredas on line**, v. 2, 2007, p. 58-77.

BORGES, Teresa Maria Machado. **Ensinando a ler sem silabar**. 2. ed. Campinas/SP: PAPIRUS, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Efeitos de lugar. In: _____ (org.). **A miséria do mundo**. 7. ed. Petrópolis: RJ: Vozes, 2008 [1993].

_____; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 4. ed. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 [1970].

BRANDIST, Craig. **Repensando o Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRANDT, Deborah; CLINTON, Katie. Limits of the local: expanding perspectives on literacy as a social practice. In: **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, 2002, p. 337-356.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **A sombra do caos**: ensino de língua x tradição gramatical. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras, 1997. – (Coleção Leituras no Brasil).

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003

_____. **Inquietudes e desacordos**: a leitura além do óbvio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

CATOIA DIAS, Sabatha. **O ato de ler e a sala de aula**: concepções docentes acerca dos processos de ensino e aprendizagem da leitura nos anos finais do ensino fundamental na rede estadual de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **O encontro com a palavra outra no ato de ler**: olhares para o livro didático no ensino escolar da leitura. Projeto de tese de doutorado. Florianópolis/SC. Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; ALMEIDA, Kamila Caetano. Identidade, subjetividade e alteridade nas relações entre universos *global/local* e letramentos *dominantes/vernaculares*. In: **Scripta**, Belo Horizonte, v. 17, n. 32, p. 45-68, 1º sem. 2013.

_____. MOSSMANN, Suziane da Silva; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. In: **Fórum Linguístico**, v. 10, n. 1, 2013, p. 48-58.

_____. Estudos em cultura escrita e escolarização: uma proposição de simpósio entre ideários teóricos de base histórico-cultural na busca de caminhos metodológicos para pesquisas em Linguística Aplicada. In: KLEIMAN, Angela. No prelo 2015.

_____; PEREIRA, Hellen Melo; PEDRALLI, Rosângela. **A escrita na escola**: um estudo sobre conflitos e encontros. In: **Revista do GEL**, São Paulo, v. 10, n. 1, 2013, p. 35-64.

CHRAIM, Amanda. **As relações implicacionais entre desenvolvimento da consciência fonológica e instrução alfabética na educação de adultos inseridos em entornos sociais grafocêntricos**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CORNES, Shirley. Gender-engendered literacy needs. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IBVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Toronto/Cleveland: British Library, 1994, p. 105-120.

COSTA, Marcio da; KOSLINSKI, Mariane C. Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. In: **Pro-posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 195-213, maio/ago. 2012.

DE ANTONI, C.; MARTINS, C.; FERRONATO, M. A.; SIMÕES, A.; MAURENTE, V.; COSTA, F. & KOLLER, S. H.. Grupo focal: Método qualitativo de pesquisa com adolescentes em situação de risco. In: **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 53(2), 2001, p. 38-53.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

_____; MARTINS, Lígia Márcia. As contribuições de Aleksei Nikolaevich para o entendimento da relação entre educação e cultura em tempos de relativismo pós-moderno. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade Lopes (org.). **Educação e cultura**: lições históricas do universo pantaneiro. Campo Grande: Editora da UFMS, 2013, p. 49-74.

DURANTI, Alessandro. Métodos etnográficos. In: _____. **Antropologia linguística**. Trad. Pedro Tena. Madrid: Cambridge University Press, 2000, p. 125-172.

ÉRNICA, Maurício; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Educação em territórios de alta vulnerabilidade social na metrópole: um caso na periferia de São Paulo. In: **Informe de pesquisa**, n. 3. São Paulo: Cenpec, 2011.

EUZÉBIO, Michelle D. **Usos sociais da escrita na família e na escola**: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis (SC). Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. In: **DELTA**, 17, especial, 2001, p. 1-9.

_____. O estatuto da análise e interpretação dos textos do círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antônia (org.). **O interacionismo sociodiscursivo**: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2007.

_____. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Um posfácio meio impertinente. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010, p. 147-158.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1968]. Pedagogia do oprimido

_____. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009 [1982].

GAČEV, Geogij D. **Ritratti di culture**. Perugia: Guerra Edizione, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GEE, James Paul. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning**: a critique of traditional schooling. Londres: Routledge, 2004a, p. 7-20.

_____. Los nuevos estudios de literacidad. In: AMES, Patricia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; ZAVALA, Virginia (orgs.). **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Red para ela desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004b, p.23-55.

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática. 2006 [1984].

_____. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1991].

_____. Encontro na alteridade: um diálogo entre Vigotski e Bakhtin. In: _____. FICHTNER, Bernd; BENITES, Maria. **Transgressões convergentes**: Vigotski, Bakhtin, Bateson. Campinas: Mercado das Letras, 2006, p. 171-192.

_____. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

_____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. **Alfabetização e letramento:** perguntas de um alfabetizado que lê. [s.l.], [s.d.].

GIACOMINI, Letícia Melo. **Conhecimentos gramaticais na escola:** ‘regras’ de um ensino sem regras. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

GONÇALVES, Fernanda. C. **Alfabetização sob o olhar dos alfabetizadores:** um estudo sobre essencialidades, valorações, fundamentos e ações no ensino da escrita na escola. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

GOULART, Anderson, Jair. **Letramento familiar:** *práticas e eventos de leitura* em segmento genealógico familiar com progenitores analfabetos. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização:** reflexão sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979 [193-].

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Linguístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: _____; BARTON, David; IVANIC, Roz (org.). **Situated literacies.** London: Routledge, 2000.

_____; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Toronto/Cleveland: British Library, 1993.

_____. (org.). **Situated literacies**. London: Routledge, 2000.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. In: DURANTI, A. (org.). **Linguistic Anthropology: a reader**. Oxford: Blackwell, 2001 [1982], p. 318-342.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 [1970].

IRIGOITE, Josa Coelho da S. **Vivências escolares em aulas de Português que não acontecem**: a (não) formação do aluno leitor e produtor de texto. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IVANIC, Roz. **Writing and Identity**: the discursal construction of identity in academic writing. Amsterdam: John Benjamins, 1998.

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. Changing the role of schools. In: _____ (eds.). **Multiliteracies**. London and NY: Routledge, 2006, p. 121-149.

KALMAN, Judith. El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos em eventos cotidianos de lectura y escritura. In: **Revista Mexicana de Investigación Educativa**, enero-abril, v. VIII, n. 17. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México, 2003, p. 37-66.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7. ed. Campinas: Unicamp/Pontes, 2001 [1989].

_____. (org.). Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001 [1995], p. 15-64.

_____. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In: SIGNORINI, Inês (org.). **Lingua(gem) e identidade**:

elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 267-302.

_____. Os usos sociais da escrita e a educação inclusiva no Brasil. **II Seminário Internacional Sociedade Inclusiva** – Palestras, p. 84-101, 2001.

_____. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREIA, Manuel Luiz Gonçalves; KOCH, Françoise (org.). **Ensino de língua: representação e letramento**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2006.

_____; SIGNORINI, Inês (org.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KOCH, Ingedore. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture**. New York: Oxford University Press, 2008 [1998].

_____. Language, thought and culture. In: DAVIS, Alan; ELDER, Catherine. **The handbook of applied linguistics**. Blackwell Publishing: Oxford/UK, 2010, p. 235-261.

LABOV, William. **Padrões sociolinguísticos**. Trad. Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Caroline R. Cardoso. Rio de Janeiro: Parábola, 2008 [1972].

LAHIRE, Bernard. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Trad. Didier Martin e Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LAJOLO, Marisa P.. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1982], p. 51-62.

_____. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tania (org.). **Escola e leitura: velha crise, novas alternativas**. 1. ed. São Paulo: Global, 2009, p. 99-112.

LE GRAND, J. Quasi-markets and social policy. In: **The economic journal**, v. 101, n. 408, p. 1256-1267, set. 1991.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevich. **Atividade, consciência y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978.

LILLIS, Theresa M. **Student writing: access, regulation, desire**. Londres: Routledge, 2001.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 15. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013 [1979].

MALOUTAS, T. Efeito de vizinhança e desempenhos escolares. In: VAN ZANTEN, Agnès (org.). **Dicionário de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARTINS, Laiana Abdala. **Vivências com a escrita nas tensões entre escolaridade e cotidiano**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras-Português) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MAURIN, É. **Le ghetto français: enquête sur le séparatisme social**. Paris: Seuil, 2004.

MILLER, Inês Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Linguística Aplicada na modernidade recente**. São Paulo: Parábola e Cultura Inglesa, 2013, p. 99-120.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MIOTELLO, Valdemir. Ideologia. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010, p.167-175.

_____. **Discursos da ética e a ética dos discursos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006. – (Língua[gem]; 19).

MOSSMANN, Suziane da Silva. **O ato de dizer entre Babel e Pentecostes: um estudo sobre os usos sociais da escrita na esfera acadêmica**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

OLABUÉNAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana: métodos de investigación cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

PEDRALLI, Rosângela. **Usos sociais da escrita empreendidos por adultos alfabetizando em programa educacional institucionalizado: dimensões extraescolar e escolar**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

_____. **Na tessitura de encontros via escrita: vivências de mulheres em espaço escolar em EJA**. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

PEREIRA, Hellen Melo. **O lugar das práticas de letramento na esfera escolar: um estudo sobre o encontro aula de Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

PETRILLI, Susan. **Em outro lugar e de outro modo: filosofia da linguagem, crítica literária e teoria da tradução em, em torno e a partir de Bakhtin**. Trad. Daniela M. Mondardo; Ana Beatriz Dias; Radamés Benevides; Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, Augusto. A concepção bakhtiniana do ato: como dar um passo. In: BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010a, p. 9-38.

_____. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

_____. Problemas de sintaxe para uma linguística da escrita. In: BAKHTIN, Mikhail. **Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação**. São Carlos/SP: Pedro & João editores, 2011.

_____. **Fuori luogo**. Milano: Mimesis, 2013a.

_____. **No círculo com Mikhail Bakhtin**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013b.

_____. Identidade e mercado de trabalho: dois dispositivos de uma mesma armadilha mortal. In: MIOTELLO, Vladimir; MOURA, Maria Isabel. **A alteridade como lugar da incompletude**. São Carlos/SP: Pedro e João Editores, 2014, p. 49-95.

_____; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

PONZIO, Luciano. **Visioni del testo**. Bari: Edizioni B.A. Graphis, 2002.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: uma análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões no campo educacional. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagã (org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica**: historia e cultura en los procesos educativos. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2011.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 152-183.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012 [1983]. – (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola** Trad. e org. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128. – (Coleção *As faces da Linguística Aplicada*).

SCRIBNER, Sylvia; COLE, Michael. Desempacotando la literacidad. In: ZAVALA, Virgínia; NIÑO-MURCIA, Mercedes; AMES, Patricia (org.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p. 57-76.

SILVA, Fabiana Cristina. Práticas de leitura e escrita em famílias negras de meios populares (Pernambuco 1950-1970). In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio (org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.205-238.

SILVA, Sandra Batista de Araujo; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Práticas religiosas pentecostais e processos de inserção na cultura escrita. In: GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; MELO, Juliana Ferreira de; SOUZA, Maria José Francisco de; RESENDE, Patrícia Cappuccio (org.). **História da cultura escrita: séculos XIX e XX**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.365-404.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. In: **Cadernos Cedex**, ano XX, n. 50, abr. 2000, p. 26-40.

SOUZA, Ana Lúcia Silva; SITO, Luanda. Letramentos e relações raciais em tempos de educação multicultural. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). **Letramentos**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010, p. 29-50.

STREET, Brian. Literacy in theory. In: _____. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R (ed.). **The written world: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

_____. Struggles over the meaning(s) of literacy. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz. **Worlds of literacy**. Toronto/Cleveland: British Library, 1993, p. 15-20.

_____. Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento. **Teleconferência Brasil sobre o letramento**, outubro de 2003a.

_____. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. 2003b

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

TINOCO, Glícia Azevedo. Mundos de letramento de professores em formação no agreste norte-rio-grandense. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela (org.). **Letramentos múltiplos**. Natal/RN: UDUFRN, 2008, p. 63-89.

TOMAZONI, Eloara. Produção textual escrita e escola: um olhar sobre ancoragens de concepções docentes. 2012. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

_____. **O ato de produzir textos escritos como encontro intersubjetivo:** implicações do uso do livro didático de Língua Portuguesa. Projeto de tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Linguística. Florianópolis: UFSC, 2014.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009 [1934].

_____. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. COLE, Michael et al (org.). Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008 [1968]. – (Psicologia e pedagogia).

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação. In: **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013a [1930]), p. 157-188.

_____. A palavra e suas funções sociais. In: **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013b [1930]), p. 189-212.

_____. Que é linguagem? In: **A construção da enunciação e outros ensaios.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2013c [1930]), p. 131-156.

VOLÓSHINOV, Valentin Nikoláievich. **El Marxismo y la filosofía del lenguaje.** Trad. Tatiana Bubnova. Buenos Aires: Ediciones Godot, 2009 [1929].

VÓVIO, Cláudia Lemos; SOUZA, Ana Lúcia Silva. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. In: KLEIMAN, Angela B.; MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles (org.). **Letramento e formação do professor:** práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2005, p. 41-64. – (Coleção Idéias sobre Linguagem).

_____; SITO, L. S.; DE GRANDE, P. B. (org.). **Letramentos:** rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisas em Linguística Aplicada. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique.** Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000 [1931].

WEEDWOOD, Barbara. **História concisa da lingüística.** Trad. Marcos Bagno. 5. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

WERTSCH, James. **Vygotsky and the social formation of the mind.** Cambridge/Massachusetts/London: Harvard University Press, 1985.

YAIR, G. School organization and Market ecology: a realist sociological look at the infrastructure of school choice. In: **British journal of sociology of sociology of education**, 17:4, p. 453-471, 1996.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula (org.). **Letramentos.** Campinas/SP: Mercado das Letras, 2010, p. 71-98.

ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993 [1986].

APÊNDICE A – Carta de esclarecimento sobre a pesquisa



E-mail: pgl@cce.ufsc.br
<http://www.cce.ufsc.br/80/~pgl>

pós-graduação em linguística

Universidade Federal de Santa Catarina, CCE, UFSC, CPGLg, sl. 201, Trindade
CEP 88040-970, Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331.9581 - Fax: (048) 331.6604

São José, 31 de julho de 2013.

Prezados pais:

Eu, Josa Coelho da Silva Irigoite, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), matrícula, 201100244, portadora do CPF 045.491.319-26, telefone de contato (48) 9625-1803, *e-mail* josa_coelho@hotmail.com, desenvolverei uma pesquisa na turma de seu(sua) filho(a) com o título *Aulas de Português e territorialização dos fazeres com a escrita: um estudo sobre encontros entre o ensinar e o aprender leitura e produção textual na escola*. Para o desenvolvimento do estudo, serão observadas todas as aulas de Português nessa turma, até o final deste ano, sendo alguns alunos entrevistados no decorrer do processo – comprometo-me a não interferir no andamento das aulas. A pesquisa objetiva, em uma abordagem qualitativa, estudar a aula de Português como ‘acontecimento’, no que diz respeito à formação do aluno leitor e produtor de textos-enunciado. Não haverá nenhum tipo de “avaliação”, tanto da metodologia da professora, quanto do comportamento dos alunos; serão observadas apenas as interações que acontecem nas aulas. Comprometo-me a utilizar os dados coletados somente para pesquisa, e os resultados serão veiculados por meio de minha tese de doutorado e artigos científicos em revistas especializadas, sem nunca tornar possível a identificação dos participantes da pesquisa (não serão revelados nomes). Também me comprometo a retornar à escola, posteriormente à finalização da pesquisa, para oferecer alguma contrapartida em favor da escola, ofertando contribuições para o ensino.

O participante tem a liberdade de, a qualquer momento, exigir uma contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a se sentir seguro e respeitado em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele. Não existirão despesas, compensações

peçoais ou financeiras para o participante em qualquer fase do estudo. Se houver, por ventura, qualquer dúvida sobre os princípios éticos sobre os quais se erige este estudo, o participante poderá entrar em contato com a orientadora desta pesquisa, Prof^{ra} Dr^a Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, no Centro de Comunicação e Expressão, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 37219581 – ramal 230.

Afirmo que minha pesquisa conta com a aceitação da Secretaria de Educação do município de São José, da diretoria e da coordenação da escola, além da professora de Português que participará da pesquisa, restando apenas a aprovação dos responsáveis pelos alunos. Assim sendo, segue em anexo o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**, para que os pais dos participantes assinem, caso concordem com a participação de seu(sua) filho(a) nesta pesquisa, dadas todas as considerações anteriormente ressaltadas.

Atenciosamente,

Josa Coelho da Silva Irigoite

De acordo,

Data: 31/07/2013

Assinatura do Orientador:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti', with a long horizontal flourish extending to the right.

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido



pós-graduação em lingüística

Universidade Federal de Santa Catarina, CCE, UFSC, CPGLg, sl. 201, Trindade
CEP 88040-970, Florianópolis, SC, Brasil - Fone: (048) 331.9581 - Fax: (048) 331.6604

E-mail: pgl@cce.ufsc.br
<http://www.cce.ufsc.br/80/~pgl>

Acredito ter sido suficientemente esclarecido(a) sobre o estudo Aulas de Português e territorialização dos fazeres com a escrita: um estudo sobre encontros entre o ensinar e o aprender leitura e produção textual na escola por meio das informações que recebi. Ficaram claros, para mim, quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos quando solicitados. Sendo assim, entendi que o objetivo principal deste estudo é descrever interpretativamente especificidades de natureza institucional, em se tratando da esfera escolar - foco nas formas de organizar o ensino da leitura e da produção textual escrita em gêneros do discurso diversos – , depreensíveis no acontecimento aula de Português em espaços de vulnerabilidade social. Também estou ciente de que, para esse propósito, serão realizadas observações nas aulas de Português da turma do(a) meu(minha) filho(a), bem como entrevistas individuais e rodas de conversa.

Tenho ciência de que os dados coletados serão utilizados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados por meio de artigo científico em revista especializada, sem nunca tornar possível a identificação de meu(minha) filho(a); e que os dados gerados, mesmo se forem acidentalmente divulgados, não trarão consigo nenhum tipo de abalo moral ou dano afim, pois se trata apenas de discussão de concepções teóricas acerca da aula de Português como acontecimento. Ficou evidente, também, que a participação de meu(minha) filho(a) é isenta de despesas e riscos, tendo em vista que apenas participará da pesquisa na condição de informante. Sei que tenho garantia do acesso aos resultados e que posso esclarecer minhas dúvidas durante o desenvolvimento da pesquisa a qualquer tempo, tendo também a liberdade de, a qualquer momento, exigir contrapartida dos resultados parciais ou finais da pesquisa, de modo a sentir que meu(minha) filho(a) está seguro(a) e respeitado(a) em suas contribuições durante a realização do estudo e posteriormente a ele.

Concordo, voluntariamente, que meu(minha) filho(a) participe deste estudo, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento,

antes ou durante o desenvolvimento da pesquisa, sem nenhum tipo de prejuízo. Caso contrário, entendo que poderei entrar em contato com o Programa de Pós-graduação em Linguística, da Universidade Federal de Santa Catarina, pelo telefone (48) 3721-9581 – e contatar a Profa. Dra. Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti.

Tenho ciência de que não haverá publicação de dados que não estejam de acordo com aqueles fornecidos por mim.

Assim, assino este documento que foi redigido e assinado em duas vias, permanecendo uma comigo, como responsável pelo(a) aluno(a) participante da pesquisa, e outra com a pesquisadora.

_____ Data ____/____/____
Assinatura do responsável pelo aluno

Nome: _____

Endereço: _____

RG: _____

Fone: () _____

_____ Data ____/____/____
Assinatura da pesquisadora

APÊNDICE C – Diretrizes para entrevista com delineamentos socioeconômicos

Identificação: nome, sexo, idade, tempo de permanência na escola

- 1) Onde você mora (rua, bairro e cidade)? Há quanto tempo você mora neste local? A casa é da sua família ou é uma casa que sua família aluga ali?
- 2) Com quem você mora (graus de parentesco)?
- 3) Qual a escolaridade dos seus pais / responsáveis?
- 4) Você sabe em que escola seus familiares estudaram ou estudam?
- 5) Quais as profissões dos seus pais/responsáveis? O que eles fazem no trabalho? Há quanto tempo eles trabalham com isso?
- 6) Você ou algum de seus irmãos trabalha(m)? Se sim, em quê trabalham?
- 7) Como você e seus familiares se deslocam para o trabalho e para a escola? Usam algum tipo de transporte?
- 8) Como você descreveria a sua casa? Como ela é (tamanho, quantos cômodos)? E o que vocês possuem de bens materiais (eletrônicos, carro, etc).
- 9) Como você descreveria o bairro onde vive (estabelecimentos comerciais, configurações ruas, ofertas de serviços públicos, atividades profissionais dos vizinhos, etc).
- 10) Qual é o seu prato preferido? Sua família costuma comemorar festas como o Natal e a Páscoa? O que acontece em sua casa nessas datas?
- 11) Quando alguém da sua família adoece, com quem/onde costuma se tratar?
- 12) Nas horas de lazer, para passear, onde você e seus familiares costumam ir?
- 13) Qual foi o presente que você ganhou em sua vida e do qual mais gostou?
- 14) Que ‘coisas’ boas você destaca no lugar onde vive? Do que gosta ali? E coisas ruins?

APÊNDICE D – Diretrizes para entrevista com os alunos participantes

Identificação: nome, idade, sexo, tempo de permanência na escola

Desdobramento 1: organização da ação na escola

- 1) Você gosta de estudar aqui? O que você considera bom e o que considera ruim nesta escola?
- 2) O que você acha da estrutura da escola, dos ambientes (sala de aula, de vídeo, de informática, biblioteca...)?
- 3) Você percebe algum tipo de problema nas aulas que a escola poderia resolver? Qual/quais?
- 4) O que você acha das aulas de Português da professora _____? E sobre as outras aulas?
- 5) O que você pensa sobre:
 - a. material didático utilizado nas aulas;
 - b. forma de a escola controlar a entrada e a saída dos alunos;
 - c. formas de controlar a frequência;
 - d. interrupções das aulas para avisos, tratamento de problemas acontecidos na escola etc.;
 - e. relação da escola com os pais.

Desdobramento 2: efeito de território

- 6) Como você veio estudar nesta escola? Quem escolheu?
- 7) O que você conhece sobre as outras escolas da região?
- 8) O que sua família acha desta escola?
- 9) O que as pessoas do lugar onde você mora dizem sobre esta escola? E sobre as outras escolas próximas a ela?

Desdobramento 3: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

- 10) Você gosta de estudar? Quais são suas matérias preferidas? Como são suas notas?
- 11) Como você avaliaria seu desempenho nas aulas de Português?
- 12) Você costuma frequentar a biblioteca escolar – nos horários das aulas e/ou fora desses horários? Se sim, o que você costuma fazer lá? Leva livros para casa? De que tipos?
- 13) O que você acha das atividades de leitura nas aulas de Português? Você gosta ou não? O que você tem facilidade e o que tem dificuldade nessas atividades?

- 14) E quando a professora pede para produzir um texto, você gosta? Por quê? O que você acha fácil e o que acha difícil na hora de escrever um texto?
- 15) Se você pudesse escolher como seriam as aulas de Português, que mudanças faria? Por quê?
- 16) Para o que você acha que ‘servem’ ou deveriam ‘servir’ as aulas de Português?

Desdobramento 4: práticas de letramento dos alunos

- 17) O que você costuma ler e escrever no seu dia a dia? Dessas atividades, o que você gosta e o que você não gosta de fazer, e por quê?
- 18) Em quais espaços fora da escola você tem contato com a escrita?
- 19) O que há de material escrito na sua casa? Por exemplo, há: gibi, internet, livros de literatura, livros didáticos, revistas de notícias (Ex: Veja, Isto é), revistas de celebridades (Ex: Caras, Isto é Gente), revistas de resumos de novelas (Ex: Tititi), revistas de receitas, jornais?
- 20) Você se lembra de quando aprendeu a ler a escrever? De lá para cá, o que você já leu e escreveu de mais importante?
- 21) Você leu algum livro este ano? Qual/quais? Normalmente você costuma ler livro? Alguém indica leituras ou dá livros para você?
- 22) Você tem um livro preferido? Qual?
- 23) Quais os temas lhe interessam nas leituras?
- 24) E sua família? Por exemplo, seu pai: ele precisa ler e/ou escrever no trabalho? E o que ele lê e escreve em casa? E sua mãe, seus irmãos?
- 25) Quem lhe ajuda com as tarefas da escola? Quem vai aos conselhos de classe da escola? Quem assina os bilhetes da escola?
- 26) Por fim, vamos pensar nas situações da sua vida em que você utiliza a escrita para se comunicar com outras pessoas: lazer, cotidiano familiar, religião, trabalho...

APÊNDICE E – Diretrizes para entrevista com os diretores/gestores

- 1) Identificação: nome, idade, gênero antropológico.
- 2) Cargo na escola, tempo de serviço, escolaridade.

Desdobramento 1: organização da ação na escola

- 3) Inicialmente, gostaria de pedir a você para me falar sobre suas impressões acerca da escola, como a vê nas ações que são realizadas, nos resultados que vêm sendo obtidos, nas dificuldades cotidianas e/ou mais mediatas, enfim.
- 4) E quanto aos indicadores oficiais, quais são suas impressões?
- 5) Como você avaliaria a infraestrutura da escola? O que há de bom e o que falta melhorar? Como você vê as relações dessa infraestrutura com os avanços ou as dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos?
- 6) Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, qual foi a última atualização e quem participou? Na sua opinião, o PPP é ‘vivido’ de fato no dia a dia da escola?
- 7) Como você descreveria, de maneira geral, as políticas de ação escolar referentes a planejamento, implementação e avaliação das aulas?

Desdobramento 2: efeito de território

- 8) Como você descreveria as relações mantidas pela escola com outras escolas da região?

Desdobramento 3: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

- 9) Como você vê as aulas de Português da escola? Para você, qual a importância dessa disciplina? O que ela deve ‘ensinar’ aos alunos? E, considerando isso, você pensa que ela o faz de fato?
- 10) O que a escola propõe de medidas e ações para o ensino e aprendizagem da leitura?
- 11) O que a escola propõe de medidas e ações para o ensino e aprendizagem da escrita?

Desdobramento 4: práticas de letramento dos alunos

- 12) Como você descreveria, de maneira geral, o perfil socioeconômico e cultural dos alunos nesta escola?

- 13) Que relações você vê entre esse ensino especificamente – leitura e escrita – e o perfil dos alunos que a escola acolhe?

[mencionar estudo CENPEC]

- 14) O que você pensa sobre possíveis relações do efeito de território aqui na escola?

APÊNDICE F – Diretrizes para entrevista com os coordenadores pedagógicos

- 1) Identificação: nome, idade, gênero antropológico.
- 2) Cargo na escola, tempo de serviço, escolaridade.

Desdobramento 1: organização da ação na escola

- 3) Descreva seu trabalho como coordenador pedagógico: quais turmas você atende, quais suas ações do cotidiano, quais suas responsabilidades e os desafios enfrentados.
- 4) Sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, qual foi a última atualização e quem participou? Na sua opinião, o PPP é ‘vivido’ de fato no dia a dia da escola?
- 5) Como você descreveria, de maneira geral, as políticas de ação escolar referentes a planejamento, implementação e avaliação das aulas?

Desdobramento 2: efeito de território

- 6) Como você descreveria as relações mantidas pela escola com outras escolas da região?

Desdobramento 3: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

- 7) Como você vê as aulas de Português da escola? Para você, qual a importância dessa disciplina? O que ela deve ‘ensinar’ aos alunos?
- 8) O que você sabe sobre o desempenho da turma _____ nas aulas de Português? Na sua opinião, esse ‘dever ensinar’ acontece ali?
- 9) O que a escola propõe de medidas e ações para o ensino e aprendizagem da leitura?
- 10) O que a escola propõe de medidas e ações para o ensino e aprendizagem da escrita?

Desdobramento 4: práticas de letramento dos alunos

- 11) Como você descreveria, de maneira geral, o perfil socioeconômico e cultural dos alunos nesta escola?
- 12) Que relações você estabeleceria entre avanços/dificuldades/desafios do ensino da leitura e da escrita e o perfil dos alunos que a escola acolhe?

- 13) Como se dá a interação com os familiares dos alunos nesta escola?
Como você avaliaria o engajamento desses familiares nas ações escolares em se tratando da turma _____?

[mencionar estudo CENPEC]

- 14) O que você pensa sobre possíveis relações do efeito de território aqui na escola?

APÊNDICE G – Diretrizes para entrevista com as secretárias

- 1) Identificação: nome, idade, gênero antropológico.
- 2) Cargo na escola, tempo de serviço, escolaridade.

Desdobramento 1: organização da ação na escola

- 3) Descreva um pouco seu trabalho: quais suas ações do cotidiano, quais suas responsabilidades e os desafios enfrentados.
- 4) Como se dá a configuração atual do quadro de professores? Quais as formações, a natureza do vínculo com a escola (quantos efetivos e quantos substitutos), historicidade na escola?
- 5) E sobre a professora _____? Quais os dados você pode me passar dela?

Desdobramento 2: efeito de território

- 6) Como se dá o processo de matrícula: quais são os critérios e as exigências, o que é necessário?
- 7) E quando os pais ou os alunos não atendem a essas exigências, o que acontece?
- 8) Essa forma de lidar com a matrícula é igual em todas as escolas da rede? O que é específico desta escola? Por quê?
- 9) Já houve casos de alunos que não atendem às exigências para a matrícula serem encaminhados para outras escolas da região? Se sim, quais escolas? Por quê?
- 10) Como você avaliaria o nível de procura por esta escola? Qual é o perfil das famílias que buscam esta escola para matricular seus filhos? E as que não conseguem matrícula, por que não o conseguem? E como tendem a agir então?

Desdobramento 4: práticas de letramento dos alunos

- 11) Como você descreveria, de maneira geral, o perfil socioeconômico e cultural dos alunos na escola?
- 12) Como você avaliaria a participação dos familiares dos alunos nas ações escolares? Com que frequência esses familiares vêm até a escola e com que finalidade?

APÊNDICE H – Diretrizes para entrevista com as professoras de língua portuguesa

- 1) Identificação: nome, idade, gênero antropológico.
- 2) Qual a sua formação acadêmica? Onde você se formou?
- 3) Quais os cursos de formação continuada de que você participa ou já participou?
- 4) O que você costuma ler e com que frequência?

Desdobramento 1: organização da ação na escola

- 5) O que você acha sobre a infraestrutura da escola no que respeita às condições para desenvolvimento de suas aulas de Português?
Discuta os seguintes tópicos:
 - a. Condições objetivas de trabalho:
 - horários,
 - número de aulas,
 - números de alunos por classe,
 - tempo de preparação para as aulas,
 - materiais disponíveis,
 - aparatos tecnológicos,
 - salário.
 - b. Condições subjetivas de trabalho:
 - resultados obtidos,
 - apoio e incentivo nas ações,
 - cursos de formação continuada,
 - interações com as famílias dos alunos,
 - posição da escola diante dos conflitos.
- 6) Você conhece o PPP da escola? O quanto você conhece, já leu? Em que ele influencia no seu trabalho?
- 7) Quais os principais problemas que você enfrenta na sua profissão? E o que você faz para lidar com eles?
- 8) Como você descreveria, de maneira geral, sua atuação como professora de Português nesta escola?

Desdobramento 2: efeito de território

- 9) Há quanto tempo você trabalha na escola? Como se deu sua posse – você escolheu a escola?
- 10) Você já conhecia a escola antes de vir trabalhar aqui? O que sabia sobre ela?

- 11) Você trabalha em outra escola além desta? Como se organiza sua carga horária?
- 12) Como você vê a relação desta escola com as outras escolas da redondeza?

Desdobramento 3: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

- 13) Sobre o ensino e aprendizagem da **leitura** nas aulas de Português, responda:
 - a. Para você, o que é leitura?
 - b. Qual(is) teoria(s)/autores/obras que está(ão) por trás dessa sua concepção e que servem de diretrizes para suas ações metodológicas?
 - c. Na sua opinião, qual o papel que a escola possui na formação do aluno leitor de textos?
 - d. Como você trabalha com leitura em sala de aula (metodologia, textos/gêneros do discurso que utiliza, atividades)?
 - e. Quais as dificuldades que você enfrenta no trabalho com a leitura? O que você teria vontade de fazer, mas não consegue?
 - f. Como você avalia o desempenho da turma _____ nas atividades de leitura empreendidas nas aulas de Português? Quais são as maiores dificuldades dos alunos nessas atividades?
- 14) Sobre o ensino e aprendizagem da **produção textual** nas aulas de Português, responda:
 - a. Para você, o que é produção textual?
 - b. Qual(is) teoria(s)/autores/obras que está(ão) por trás dessa sua concepção e que servem de diretrizes para suas ações metodológicas?
 - c. Na sua opinião, qual o papel que a escola possui na formação do aluno produtor de textos?
 - d. Como você trabalha com produção textual em sala de aula (metodologia, textos/gêneros do discurso que utiliza, atividades)?
 - e. Quais as dificuldades que você enfrenta no trabalho com a produção textual? O que você teria vontade de fazer, mas não consegue?
 - f. Como você avalia o desempenho da turma _____ nas atividades de produção textual empreendidas nas aulas de Português? Quais são as maiores dificuldades dos alunos nessas atividades?

Desdobramento 4: práticas de letramento dos alunos

- 15) Como você avalia o engajamento dos alunos da turma _____ nas suas aulas?
- 16) O que você sabe sobre a vida pessoal e familiar desses alunos? Você consegue delinear um perfil socioeconômico da turma?
- 17) E o que você conhece sobre as vivências desses alunos com a escrita em sua historicidade? Você acha que haveria relações entre o desempenho nas aulas de Português e essas vivências? Explique.
- 18) Você costuma sondar essas vivências no início do ano letivo? Se sim, de que modo? Com que objetivo?
- 19) O que você levantaria como aspectos positivos e negativos nas aulas de Português nesta turma? Você conseguiria explicar o porquê desses aspectos?
- 20) E como é nas outras turmas?

[mencionar estudo CENPEC]

- 21) O que você pensa sobre possíveis relações do efeito de território aqui na escola?

Gatilho 2

Atividade trabalhada em sala de aula.

UM APÓLOGO

Machado de Assis

Era uma vez uma agulha, que disse a um novelo de linha:

— Por que está você com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

— Deixe-me, senhora.

— Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

— Que cabeça, senhora? A senhora não é alfinete, é agulha. Agulha não tem cabeça. Que lhe importa o meu ar? Cada qual tem o ar que Deus lhe deu. Importe-se com a sua vida e deixe a dos outros.

— Mas você é orgulhosa.

— Decerto que sou.

— Mas por quê?

— É bom! Porque coso. Então os vestidos e enfeites de nossa ama, quem é que os cose, senão eu?

— Você? Esta agora é melhor. Você é que os cose? Você ignora que quem os cose sou eu e muito eu?

— Você fura o pano, nada mais; eu é que coso, prendo um pedaço ao outro, dou feição aos babados...

— Sim, mas que vale isso? Eu é que furo o pano, vou adiante, puxando por você, que vem atrás obedecendo ao que eu faço e mando...

— Também os batedores vão adiante do imperador.

— Você é imperador?

— Não digo isso. Mas a verdade é que você faz um papel subalterno, indo adiante; vai só mostrando o caminho, vai fazendo o trabalho obscuro e infimo. Eu é que prendo, ligo, ajunto...

Estavam nisto, quando a costureira chegou à casa da baronesa. Não sei se disse que isto se passava em casa de uma baronesa, que tinha a modista ao pé de si, para não andar atrás dela. Chegou à costureira, pegou do pano, pegou da agulha, pegou da linha, enfiou a linha na agulha, e entrou a coser. Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana — para dar a isto uma cor poética. E dizia a agulha:

— Então, senhora linha, ainda teima no que dizia há pouco? Não repara que esta distinta costureira só se importa comigo; eu é que vou aqui entre os dedos dela, unidinha a eles, furando abaixo e acima...

A linha não respondia; ia andando. Buraco aberto pela agulha era logo enchido por ela, silenciosa e ativa, como quem sabe o que faz, e não está para ouvir palavras loucas. A agulha, vendo que ela não lhe dava resposta, calou-se também, e foi andando. E era tudo silêncio na saleta de costura; não se ouvia mais que o *plíc-plíc-plíc* da agulha no pano. Caindo o sol, a costureira dobrou a costura, para o dia seguinte. Continuou ainda nessa e no outro, até que no quarto acabou a obra, e ficou esperando o baile.

Veio a noite do baile, e a baronesa vestiu-se. A costureira, que a ajudou a vestir-se, levava a agulha espetada no corpinho, para dar algum ponto necessário. E enquanto compunha o vestido da bela dama, e puxava de um lado ou outro, arregaçava daqui ou dali, alisando, abotoando, acolchetando, a linha para mofar da agulha, perguntou-lhe:

— Ora, agora, diga-me, quem é que vai ao baile, no corpo da baronesa, fazendo parte do vestido e da elegância? Quem é que vai dançar com ministros e diplomatas, enquanto você volta para a caixinha da costureira, antes de ir para o balalaio das mucamas? Vamos, diga lá.

Parece que a agulha não disse nada; mas um alfinete, de cabeça grande e não menor experiência, murmurou à pobre agulha:

— Anda, aprende, tola. Cansas-te em abrir caminho para ela e ela é que vai gozar da vida, enquanto aí ficas na caixinha de costura. Faze como eu, que não abro caminho para ninguém. Onde me espetam, fico.

Contei esta história a um professor de melancolia, que me disse, abanando a cabeça:

— Também eu tenho servido de agulha a muita linha ordinária!

Texto extraído do livro "Para Gostar de Ler - Volume 9 - Contos", Editora Ática - São Paulo, 1984, pág. 59. Disponível em <http://www.releituras.com/machadodeassis_apologo.asp> Acesso em 25/jul/2013.

Apólogo: narrativa com personagens inanimados que possuem defeitos e virtudes humanas, e que traz uma lição de moral.

Ínfimo: sem valor.

Galgo: cão pernalta, forte e rápido.

Diana: deusa da caça

MAIS UM POUCO DE MACHADO DE ASSIS

Joaquim Maria Machado de Assis (1839-1908) nasceu no Rio de Janeiro. Seus pais eram pobres, por isso começou a trabalhar muito cedo. Seu primeiro emprego foi como tipógrafo. Mais tarde passou a trabalhar em jornais e tornou-se funcionário público.

Conseguiu superar inúmeras dificuldades e tornar-se um dos mais importantes escritores brasileiros. Sua obra representou um salto em nossa literatura, que deixou de ser periférica para ser universal.

Entre suas principais obras, temos os romances: *Helena*, *Memórias póstumas de Brás Cubas*, *Quincas Barba* e *Do Casmurro*; os livros de contos *Papéis avulsos*, *Várias histórias*, além dos livros de crônicas, *Bons dias* e *A semana*.

- Foi um dos fundadores e o primeiro presidente da **Academia Brasileira de Letras**.



ESTUDO DO TEXTO

1. Muitas vezes, um escritor reflete em sua obra aspectos da realidade da época em que vivia. Porém, quando uma obra apresenta aspectos que podem ser aplicados a qualquer época e a todas as pessoas, dizemos que o texto é **atemporal**, ou **universal**. Em sua opinião, os comportamentos mostrados no texto “Um apólogo” são atemporais? Por quê?
2. Quando o alfinete aparece no apólogo, é dito que ele é “de cabeça grande e não menor experiência”. Com que sentido foi feita essa relação? Explique.
3. No final, o narrador cita que contou a história a um “professor de melancolia”. Veja que ele não menciona seu nome, mas sim sua profissão.
 - a) A característica de sua profissão se relaciona ao comentário feito por ele? Por quê?
 - b) Em sua opinião, por que a moral da história acabou sendo dada pelo professor?

ESCREVENDO SOBRE O TEXTO

1. Releia os dois trechos a seguir.

A)

– Por que você está com esse ar, toda cheia de si, toda enrolada, para fingir que vale alguma coisa neste mundo?

B)

– Que a deixe? Que a deixe, por quê? Porque lhe digo que está com um ar insuportável? Repito que sim, e falarei sempre que me der na cabeça.

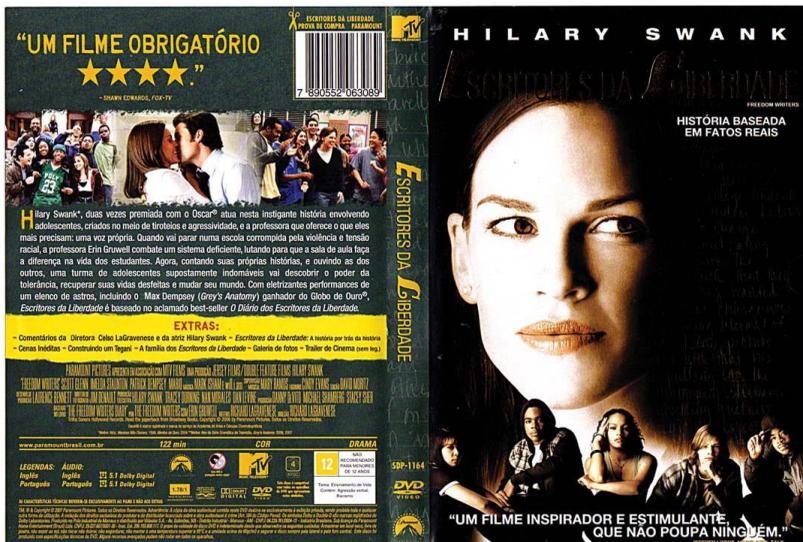
- a) Identifique a qual personagem os trechos se referem. À AGULHA.
 - b) Por meio desses trechos, que características psicológicas desse personagem podem ser percebidas? Ao longo do texto, que outras características psicológicas desse personagem podem ser percebidas?
2. O tempo e o espaço são elementos de uma narrativa, pois auxiliam no desenvolvimento da história narrada.
 - a) As ações que envolvem a linha e a agulha ocorreram em que lugar?

- b) Em quanto tempo transcorrem os fatos narrados envolvendo a agulha e a linha? E quanto tempo se passou do início do diálogo entre a linha e o dia do término da costura?
- c) Em qual tempo verbal o apólogo foi narrado? Explique por que há o predomínio desse tempo verbal no apólogo.
3. O texto lido é um **apólogo**, uma narrativa que provoca reflexão sobre atitudes humanas cotidianas e, conseqüentemente, sobre os próprios atos, por meio de ações realizadas por seres inanimados.
- a) O apólogo apresenta que ensinamento?
- b) Textos como esse têm como objetivo provocar uma mudança de comportamento nos leitores. Que atitude o texto lido busca provocar no leitor?
4. Releia o apólogo prestando atenção em quem conta a história.
- a) O narrador participa da história ou é apenas um observador? Explique.
- b) No final do texto, o narrador reproduz o comentário que ouviu a respeito dessa história. Explique quem faz esse comentário e o que você entendeu dele.
5. Em dois momentos do apólogo, o narrador dialoga diretamente com o leitor.
- a) Em quais momentos isso ocorre?
- b) Qual é o efeito desse diálogo para o texto?
6. O apólogo lido apresenta um confronto entre dois personagens.
- a) Em sua primeira fala, o tom usado pela agulha expressa qual é a intenção dela? Explique.
- b) Pela resposta dada pela linha, percebe-se que ela teve a mesma intenção da agulha ou não? Explique.
7. Observe o trecho.
- Uma e outra iam andando orgulhosas, pelo pano adiante, que era a melhor das sedas, entre os dedos da costureira, ágeis como os galgos de Diana – **para dar a isto uma cor poética.**
- O que o narrador quis justificar com a expressão em destaque? Que efeito o emprego dessa expressão causa ao leitor?
8. As conversas entre os personagens são apresentadas por eles mesmos, por meio do discurso direto. Assinale a(s) alternativa(s) a seguir que revela(m) o efeito que o uso do discurso direto transmite ao leitor em relação aos diálogos estabelecidos pelos personagens.
- A) O emprego do discurso direto diminui a dinamicidade dos diálogos no apólogo.
- B) O emprego do discurso direto dá a impressão de que o leitor está presenciando a conversa entre os personagens.
- C) O emprego do discurso direto dificulta a compreensão dos diálogos no apólogo.

APÊNDICE J – ‘Gatilhos’ para a roda de conversa na Escola 2

Gatilho 1

Trechos do filme *Escritores da liberdade*.



Gatilho 2

Atividades trabalhadas em sala de aula.

1. Assinale a opção em que nem todas as palavras são de um mesmo radical.

- a) noite, anoitecer, noitada
- b) luz, luzeiro, alumiar
- c) incrível, crente, crer
- d) festa, festeiro, festejar
- e) riqueza, riqueza, enriquecer

2. Indique o radical das séries de palavras abaixo:

- a. gordinho, gordos, engordar, gordura
- b. pobreza, pobretão, empobrecer, pobrezinho
- c. florescer, florido, florada, reflorir
- d. irreal, realmente, realidade, real

3. Cite três cognatos de cada palavra:

- a) mar
- b) livro
- c) ferro
- d) claro
- e) gordura
- f) pedra

4. Destaque o prefixo de cada palavra:

- a) desfazer
- b) incompetente
- c) destemido
- d) revisão
- e) infelicidade

5) Na palavra chaleira, o I é a:

- a) desinência
- b) consoante de ligação
- c) letra do radical

6) Na palavra adultos temos:

- a) desinência nominal (plural)
- b) desinência verbal (nº pessoal)

7) Sublinhe a vogal temática dos verbos abaixo:

SORRIR – PLANTAR – PARTIR – VENDER – ENTENDER – PARAR

8) Vogal temática ou desinência de gênero?

- a) parede
- b) carteira
- c) sogras
- d) dente

9) Quais são os morfemas das seguintes palavras?

- a) amávamos
- b) desestruturado
- c) sol
- d) cafeteira
- e) meninas
- f) caminhada
- g) falei
- h) desfigurados
- i) salinhas
- j) cunhado

Leia atentamente o texto abaixo e, em seguida, responda às questões:

OUSADIA

A moça ia no ônibus muito contente desta vida, mas, ao saltar, a contrariedade se anunciou:

- A passagem já está paga - disse o motorista.

- Paga por quem?

- Esse cavalheiro aí.

E apontou um mulato bem vestido que acabara de deixar o ônibus, e aguardava com um sorriso junto à calçada.

- É um engano, não conheço esse homem. Faça o favor de receber.

- Mas já está paga...

- Faça o favor de receber! - insistiu ela, estendendo o dinheiro e falando bem alto para que o homem ouvisse: -

Já disse que não conheço! Sujeito atrevido, ainda fica ali me esperando, o senhor não está vendo? Vamos, faça questão que o senhor receba minha passagem.

O motorista ergueu os ombros e acabou recebendo; melhor para ele, ganhava duas vezes.

A moça saltou do ônibus e passou fuzilando de indignação pelo homem.

Foi seguindo pela rua, sem olhar para ele.

Se olhasse, veria que ele a seguia, meio ressabiado, a alguns passos.

Somente quando dobrou à direita para entrar no edifício onde morava arriscou uma espiada: lá vinha ele! Correu para o apartamento, que era no térreo, pôs-se a bater, aflita:

- Abre! Abre aí!

A empregada veio abrir e ela irrompeu pela sala, contando aos pais atônitos, em termos confusos, a sua aventura:

- Descarado, como é que tem coragem? Me seguiu até aqui!

De súbito, ao voltar-se, viu pela porta aberta que o homem ainda estava lá fora, no saguão. Protegida pela presença dos pais, ousou enfrentá-lo:

- Olha ele aí! É ele, venham ver! Ainda está ali, o sem-vergonha. Mas que ousadia!

Todos se precipitaram para a porta. A empregada levou as mãos à cabeça.

- Mas a senhora, como é que pode! É o Marcelo.

- Marcelo? Que Marcelo? - a moça se voltou, surpreendida.

- Marcelo, o meu noivo. A senhora conhece ele, foi quem pintou o apartamento.

A moça só falou morrer de vergonha:

- É mesmo, é o Marcelo! Como é que eu não reconheci! Você me desculpe, Marcelo, por favor.

No saguão, Marcelo torcia as mãos, encabulado:

- A senhora é que me desculpe, foi muita ousadia...

FERNANDO SABINO

1. O rapaz pagou a passagem da moça e a esperou, com um sorriso, junto à calçada.

a) Como a moça entendeu esse sorriso?

b) O que na verdade significava esse sorriso?

2. Qual foi a reação da moça para deixar bem claro que não aceitava a iniciativa do rapaz?

3. Por que o rapaz seguia a moça pela rua?

4. Releia o 15º parágrafo e escreva quantas orações tem esse período e como ele se classifica?

5. Considere o seguinte trecho:

Em vez do médico do Milan, o doutor José Luiz Runco, da Seleção, é quem deverá ser o responsável pela cirurgia de Cafu. Foi ele quem operou o volante Edu e o atacante Ricardo Oliveira, dois jogadores que tiveram problemas semelhantes no ano passado.

O termo "ele", em destaque no texto, refere-se:

a) ao médico do Milan.

b) a Cafu.

c) ao doutor José Luiz Runco.

d) ao volante Edu.

e) ao atacante Ricardo Oliveira.

6. Justifique a afirmação: "Toda oração é uma frase, mas nem toda frase é uma oração". Exemplifique:

.....

.....

.....

7. SÓ DANDO GIZADA



(DJOTA. Só dando gizada. Correio Popular. Campinas, 12/08/2003. In: ABAURRE, M. L. M. et alii. Português: contexto, interlocução e sentido. São Paulo: Moderna, 2008, p.205.)

Sobre a tira, analise as afirmativas.

- I - Pode-se identificar, no último quadrinho, a fala de um nordestino, exemplo de variedade linguística regional.
- II - É apresentada uma visão estereotipada de uma fala que suprime sempre, as sílabas finais das palavras.
- III - A fala no último quadrinho retoma o exemplo dado no segundo quadrinho, tornando-se mais inteligível.
- IV - O produtor da tira usou seu conhecimento das variedades linguísticas existentes entre as regiões do país para produzir efeitos de humor.

Estão corretas as afirmativas

- A) I, II e III, apenas.
- B) II, III e IV, apenas.
- C) I, III e IV, apenas.
- D) II e IV, apenas.
- E) I, II, III e IV.

8. Assinale se a palavra destacada está certa ou errada, de acordo com a nova ortografia.

- a) A **exprefeita** foi reeleita com 60% dos votos. () Certo () Errada
- b) O quarto de João precisa de uma **superreforma** urgente. () Certo () Errada
- c) Esta **autoestrada** não está em boas condições. () Certo () Errada
- d) Nesta casa vocês **vêm** muita televisão! () Certo () Errada
- e) O **micro-ônibus** estava lotado. () Certo () Errada

9. Explique o sentido da palavra destacada em cada frase.

- a) O técnico deslocou o jogador **na linha** para a defesa.....
- b) A costureira, de tão idosa, não conseguia mais enfiar **a linha** na agulha.....
- c) O conferencista, apesar da agressividade, não perdeu **a linha**.....

APÊNDICE K – Diretrizes para entrevista com os pais

Ficha identitária

Idade:

Sexo:

Profissão:

Nível de escolaridade:

Onde nasceu:

Grau de parentesco com o(a) aluno(a):

Desdobramento 1: Efeito de território

Escolha da escola X para o(a) filho(a)

- Sobre a escola em que seu(sua) filho(a) estuda, por que você o(a) matriculou lá?
- Como você escolheu esta escola?
- O que você conhecia sobre essa escola? O que dizem sobre esta escola?
- O que foi preciso para matricular seu(sua) filho(a) nesta escola?

Sobre a escola Y

- O que você conhece sobre as outras escolas da região?
- Você conhece a escola Y? O que dizem sobre esta escola?
- Pensou em matricular o(a) filho (a) na Y? Tentou? Como foi?

Desdobramento 2: Organização da ação na escola

Sobre a escola X

- Você gosta da escola em que seu(sua) filho(a) estuda? O que você considera bom e o que considera ruim nesta escola?
- Você conhece a estrutura da escola, os ambientes? E os professores, quem você conhece?
- Como é a relação da escola com os pais?
- Com que frequência e para que você vai à escola de seu(sua) filho(a)?

Desdobramento 3: ensino e aprendizagem da leitura e da escrita

Experiência escolar do(a) entrevistado(a)

- Onde você estudou?
- Você gostava dessa escola?

- Que lembranças você tem da sua época de estudante?

Impacto da experiência escolar na vida do(a) entrevistado(a)

- O que o estudo trouxe para sua vida? Quais eram suas expectativas? Elas foram atendidas?
- Na sua opinião, que importância tem o estudo nos dias de hoje?

Processo de aprendizagem da leitura e da escrita do(a) entrevistado(a)

- Você aprendeu a ler e escrever? Se sim, gostava de ler e escrever?
- Como foi esse processo de aprendizado?
- De lá para cá, o que você já leu e escreveu de mais importante?
- Você lembra se gostava das atividades de leitura? E de escrita?
- Quais foram as suas maiores dificuldades neste processo?
- Para você, para que “servem” as aulas de Português?

Desdobramento 4: práticas de letramento do(a) entrevistado(a)

Usos da escrita na esfera domiciliar

- O que você costuma ler e escrever na sua casa?
- Quais destas atividades você costuma fazer com a escrita? Descreva-as:
 - () Pagar contas da casa e/ou da família;
 - () organizar as despesas da casa;
 - () anotar recados;
 - () lidar com os documentos de sua família (Certidão de nascimento, escrituras, carteiras de vacinação, documentos religiosos....);
 - () procurar ofertas ou promoções em folhetos e jornais;
 - () fazer lista de compras;
 - () fazer as compras de supermercado;
 - () anotar compromissos e obrigações em agendas;
 - () ensinar ou acompanhar seu(s)/sua(s) filho(s)/filha(s) em tarefas escolares;
 - () outras.
- Em casa, você costuma ler? Quais materiais?
 - () *Livros*; De que tipo? Com que frequência? Como os consegue (compra, pega emprestado)?
 - () *revistas*; De que tipos? Com que frequência?
 - () *jornais*; Quais? Com que frequência?

- () *folhetos*; De que tipos?
- () *computador / internet*; O que e para quê?
- () *Bíblia*; Com que frequência?
- () outros.

- Quais destes itens você costuma ler?

- | | |
|-------------------------------|-----------------------------------|
| () Receitas culinárias; | () crônicas; |
| () rótulos de produtos; | () notícias; |
| () listas de compras; | () reportagens; |
| () informações na televisão; | () propagandas; |
| () correspondências; | () romances (textos narrativos); |
| () recados; | () poemas; |
| () cartas/bilhetes; | () textos religiosos; |
| () e-mails; | () letras de música; |
| () SMS; | () horóscopo; |
| () números de telefone; | () hipertextos do Facebook e/ou |
| () piadas; | de blogs; |
| () contos; | () outros. |

- Quais temas lhe interessam mais nas leituras?

- | | |
|----------------------------|-------------------------------|
| () Namoro | () Política |
| () Drogas | () Educação |
| () Gravidez | () Estética |
| () Violência | () Preservação do meio |
| () Casamento | ambiente |
| () Esportes | () Notícias sobre Brasil e o |
| () Música | mundo |
| () Deveres e direitos dos | () Notícias sobre os famosos |
| cidadãos | () Outros. |
| () Comportamento | |

- Em casa, você costuma escrever? O quê?

- | | |
|---------------------------|--------------------------------|
| () receitas culinárias; | () SMS; |
| () bilhetes; | () números de telefone; |
| () cartas; | () outros; |
| () diários; | () não escrevo nada. Por quê? |
| () tarefas escolares; | |
| () cópia de reportagens; | |
| () listas de compras; | |
| () e-mails; | |

• O que tem de documento/material escrito na sua casa?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Álbuns de fotografia; | <input type="checkbox"/> certificado de conclusão de curso/diploma; |
| <input type="checkbox"/> boletim escolar; | <input type="checkbox"/> certificado do serviço militar; |
| <input type="checkbox"/> cadastro de pessoa física (CPF); | <input type="checkbox"/> contas de água, luz, telefone, impostos; |
| <input type="checkbox"/> caderneta de poupança; | <input type="checkbox"/> contrato(s); |
| <input type="checkbox"/> caderneta de vacinação; | <input type="checkbox"/> fatura de cartão de crédito; |
| <input type="checkbox"/> carnês em geral; | <input type="checkbox"/> escritura ou registro de propriedade; |
| <input type="checkbox"/> cartas manuscritas e/ou impressas; | <input type="checkbox"/> extratos em geral; |
| <input type="checkbox"/> cartão de crédito; | <input type="checkbox"/> passaporte; |
| <input type="checkbox"/> cartão do plano de saúde; | <input type="checkbox"/> receitas médicas; |
| <input type="checkbox"/> cartão do SUS; | <input type="checkbox"/> registro de batismo; |
| <input type="checkbox"/> carteira de identidade (RG); | <input type="checkbox"/> talão de cheques; |
| <input type="checkbox"/> carteira de motorista; | <input type="checkbox"/> título de eleitor. |
| <input type="checkbox"/> certidão de casamento; | |
| <input type="checkbox"/> certidão de nascimento; | |

• O que tem de material impresso na sua casa?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Agenda(s); | <input type="checkbox"/> livros teóricos (ensaios, artigos, etc.); |
| <input type="checkbox"/> atlas; | <input type="checkbox"/> livro / revista de receitas; |
| <input type="checkbox"/> bulas; | <input type="checkbox"/> manuais diversos (eletrodomésticos e/ou outros); |
| <input type="checkbox"/> calendário; | <input type="checkbox"/> mapas; |
| <input type="checkbox"/> cartazes; | <input type="checkbox"/> panfletos;. |
| <input type="checkbox"/> cartões postais; | <input type="checkbox"/> revistas culturais (Bravo, Cult, etc.); |
| <input type="checkbox"/> clássicos da literatura brasileira/ocidental; | <input type="checkbox"/> revistas de beleza e moda; |
| <input type="checkbox"/> dicionário(s); | <input type="checkbox"/> revistas de esporte; |
| <input type="checkbox"/> enciclopédias; | <input type="checkbox"/> revistas de música; |
| <input type="checkbox"/> folhetos; | <input type="checkbox"/> revistas semanais (Veja, Istoé, etc.); |
| <input type="checkbox"/> gibis/história em quadrinhos; | <input type="checkbox"/> revistas de trabalhos manuais |
| <input type="checkbox"/> jornais; | <input type="checkbox"/> outros. |
| <input type="checkbox"/> livros de literatura (romance, poesia, etc.); | |
| <input type="checkbox"/> livros didáticos; | |
| <input type="checkbox"/> livros sagrados (Alcorão, Bíblia, Torá); | |

- Indique com que frequência da família:

Vai ao cinema;	assiste a filmes na TV;
vai ao teatro;	assiste a outros programas na TV;
assiste a espetáculos artísticos;	vai a museus ou exposições de arte;
ouve noticiário no rádio;	vai à igreja (ou outro templo religioso);
ouve outros programas no rádio;	usa o computador;
assiste a vídeos e DVDs em casa;	acessa a internet.
assiste ao noticiário na TV;	

- Descrição da casa:

<input type="checkbox"/> Aparelho de DVD;	<input type="checkbox"/> iPad;
<input type="checkbox"/> aparelho de CD/som;	<input type="checkbox"/> jogos (xadrez, damas, gamão, etc.);
<input type="checkbox"/> aparelho de TV;	<input type="checkbox"/> máquina de lavar;
<input type="checkbox"/> automóvel;	<input type="checkbox"/> micro-ondas;
<input type="checkbox"/> CDs;	<input type="checkbox"/> obras de arte (escultura, pintura, etc.);
<input type="checkbox"/> celular/iPhone;	<input type="checkbox"/> quadro para recados;
<input type="checkbox"/> computador;	<input type="checkbox"/> rádio;
<input type="checkbox"/> DVDs;	<input type="checkbox"/> telefone fixo;
<input type="checkbox"/> fotografias;	<input type="checkbox"/> TV por assinatura;
<input type="checkbox"/> fotografias com texto;	<input type="checkbox"/> videogame.
<input type="checkbox"/> imagens de santos;	
<input type="checkbox"/> instrumento musical;	
<input type="checkbox"/> internet;	

Usos da escrita na esfera laboral

- Em seu local de trabalho, você precisar ler? Quais os tipos de leitura?

<input type="checkbox"/> Receitas culinárias;	<input type="checkbox"/> catálogos;
<input type="checkbox"/> rótulos de produtos;	<input type="checkbox"/> e-mails;
<input type="checkbox"/> listas de compras;	<input type="checkbox"/> números de telefone;
<input type="checkbox"/> envelopes de correspondência;	<input type="checkbox"/> endereço das residências dos clientes;
<input type="checkbox"/> bilhetes com orientações de trabalho;	<input type="checkbox"/> nomes das ruas;
<input type="checkbox"/> recados;	<input type="checkbox"/> bilhetes deixados pelos clientes;
<input type="checkbox"/> recibos;	<input type="checkbox"/> bilhetes dos pais;
<input type="checkbox"/> cheques;	<input type="checkbox"/> eventuais receitas médicas de tratamentos que as crianças estejam fazendo;
<input type="checkbox"/> cadastros/formulários;	
<input type="checkbox"/> pedidos;	

() indicações de tratamentos por médicos. () outros.

- Em seu local de trabalho, você precisa escrever? Quais os tipos de escrita?

() Recados; () e-mails;
 () listas de compras; () números de telefone;
 () relações de materiais; () bilhetes aos pais das crianças;
 () relatórios; () datas e horários dos próximos agendamentos dos clientes;
 () recibos; () controle dos valores recebidos ou a receber.
 () instruções de trabalho;
 () notas fiscais;
 () etiquetas de preços;
 () pedidos;
 () cadastros dos clientes/formulários;

- Você conta/solicita ajuda de alguém próximo para fazer alguma dessas atividades?

Usos da escrita na esfera do lazer

- O que você faz nas horas de lazer?

- Em seu deslocamento pela cidade, você costuma ler?

() Nomes de ruas; () panfletos com promoções;
 () placas de lojas; () não consegue ler informações;
 () etiquetas de preços; () usa outras estratégias.
 () rótulos de produtos; Quais?
 () trajetos de ônibus;
 () placas com propagandas;

- Em seu deslocamento pela cidade, você costuma:

() anotar endereços; () anotar linhas de ônibus que deve tomar;
 () anotar informações de placas; () usa outras estratégias.
 () fazer pequenos mapinhas para se guiar; Quais?

- Qual(is) meio(s) você usa para se manter informado(a) sobre assuntos da atualidade?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Jornais impressos (Quais?); | <input type="checkbox"/> comentários de outra |
| <input type="checkbox"/> revistas (Quais?); | pessoas; |
| <input type="checkbox"/> jornais televisivos (Quais?); | <input type="checkbox"/> outros; |
| <input type="checkbox"/> rádio (Quais?); | <input type="checkbox"/> não está atento aos assuntos |
| <input type="checkbox"/> internet (Quais sites?); | atuais. |

- Você faz uso da leitura nos lugares que frequenta? Quais deles?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> igrejas; | <input type="checkbox"/> lan houses; |
| <input type="checkbox"/> shoppings; | <input type="checkbox"/> restaurantes; |
| <input type="checkbox"/> casas noturnas; | <input type="checkbox"/> postos de saúde; |
| <input type="checkbox"/> cinemas; | <input type="checkbox"/> outros. |

APÊNDICE L – Síntese dos resultados da entrevista socioeconômica na Escola 1

ALUNO	IDADE	TEMPO NA ESCOLA (desde xª série)	RESIDÊNCIA			FAMÍLIA (idade)	ESCOLARIDADE DOS PAIS		PROFISSÕES - PAIS/RESPONSÁVEIS		TRABALHOS - ALUNO(A) E IRMÃOS		TRANSPORTE	
			Bairro	Há quanto tempo	Tipo		Parentesco	Escolaridade	Parentesco	Profissão - Tempo	Quem	Trabalho	Quem	Transporte
BMS	15	1	FMC	15 anos	casa própria	mãe e irmão	mãe	médio incompleto	mãe	faxineira	aluna e irmão	não	aluna	a pé
													mãe	ônibus
BRLM	15	6	SJK	6 meses	apartamento alugado	pai (50) e 2 irmãos (9 e 13)	pai	médio completo	pai	corretor de imóveis (2 anos)	aluno	atendente em lanchonete de calzone	todos	a pé
CCN	16	6	SJB	16	casa própria	pai (60), mãe (43) e 3 irmãos (7, 8, 17)	pai	fundamental incompleto (até 2ª série)	pai	aposentado / vigia de construção	aluno	não	aluno	a pé / carro
							mãe	supletivo (escola 2)	mãe	faxineira - 5 casas	irmão (17)	caixa de supermercado	pai	a pé
DSN	15	6	FCQ	12 anos	casa própria	pai (35), mãe (32), irmão (14), irmã (8) e avó (65)	mãe	médio completo	mãe		aluna	padaria do supermercado Angeloni	aluna	carro
									padrasto	gerente de obras	irmão (14)	lavação de carro	irmãos	a pé

											avó	babá	mãe	ônibus
DHCS	14	8	SIF	1 ano	apartamento alugado	mãe	mãe	curso técnico completo (Enfermagem)	mãe	enfermeira em clínica particular (3, 4 meses)	irmã	faculdade em Curitiba	aluno	transporte escolar
											aluno	não	mãe	ônibus
EEBM														
FRM	14	7	SIC	2 anos	casa alugada	mãe, padrasto, irmão (12) e irmã (9)	mãe	supletivo completo	mãe	faxineira na Cassol	aluno	Cassol (vai começar)	todos	a pé
							padrasto	médio completo	padrasto	frentista em Posto	irmãos	não		
GIZF	13	pré	SJB	3 anos	casa alugada	mãe	mãe	finalizando supletivo (escola 2)	mãe	faxineira (6 anos)	aluna	não	aluna	a pé
													mãe	moto
GMLS														
JS	15	4	FMC	10 anos	casa própria	mãe (42), padrasto (53), 3	padrasto	fundamental incompleto	padrasto	supermercado Big	aluno	não	aluno, padrasto e irmão	a pé

						irmãos (9, 18, 23)	mãe	médio incompleto	mãe	faxineira	irmão (23)	loja de departamentos Havan	irmã e mãe	ônibus		
											irmão (18)	supermercado Big				
JCS	14	4	FMC	14 anos	casa própria	mãe (33) e 2 irmãos (16 e 14)	mãe	médio completo	mãe	divulgadora de produtos no supermercado e vendedora autônoma da Herbalife	aluno e irmãos	não	aluno e irmãos	transporte escolar		
													mãe	ônibus		
KBM	14	1	SJK	8 meses	apartamento próprio	pai (50), 2 irmãos (15 e 9)	pai	superior incompleto (Direito)	pai	corretor de imóveis (3,4 anos)	irmão (15)	Minicalzone	todos	a pé		
K	13	8	SJC	6 dias	apartamento alugado	madrinha (37), padrinho (43), 2 primos (11)	mãe	fundamental incompleto (até 4º)	mãe	faxineira	aluna	não	aluna	aluna	a pé	
									madrinha	manicure autônoma					padrasto	carro
									padrinho	mecânico da própria oficina						
LW	14	7	FMC	14 anos	casa própria	mãe (36), padrasto (32), irmão (17) e sobrinho (4)	padrasto	fundamental incompleto	padrasto	serviço de marmita (2 anos)	aluna e irmão	não (agora)	aluna	a pé		
							mãe	fundamental incompleto	mãe	serviço de marmita			pais	carro		
MRB	14	4	SJC	8 anos	casa alugada	mãe (39), pai (41), irmão (6) e irmã (10)	pai	finalizando superior (Direito)	pai	estágio final de curso	aluno e irmãos	não	todos	moto		
							mãe	superior completo (Ed. Física)	mãe	professora de Ed. Física						

NAG	15	7	SJFo	5 anos	casa própria	mãe (32) e padrasto (40)	mãe	fundamental incompleto (até 8º)	mãe	assistente de valores em empresa	aluna	não	aluna	moto / carro
									padrasto	auxiliar / ajudante no Diário Catarinense			padrasto	moto / carro
													mãe	ônibus
PSS														
RCAS	14	5	SJC	3 anos	casa alugada	mãe (43), irmão (26), irmã (14) e cunhada (20)	mãe	fundamental incompleto	mãe	faxineira em 2 casas e hospital	aluna	não	aluna	a pé
											irmão (26)	professor de informática	mãe	ônibus
											cunhada	vendedora em loja	irmão	moto
RWAO	14	pré	FCM	9 anos	casa própria	mãe (33), pai (37) e irmã (5)	pai	fundamental incompleto	pai	pedreiro autônomo	aluno	não	aluno	a pé / carro
							mãe	médio completo	mãe	faxineira - único apartamento			pai	moto
													mãe	ônibus
SMSAR	13	3	SJC	5 anos	apartamento alugado	mãe (53) e irmã (25)	mãe	fundamental incompleto	mãe	faxineira em mobiliária (1 ano)	aluna	não	aluna	a pé
											irmã	secretária	mãe e irmã	ônibus
TFO	15	8	SJC	1 ano	apartamento próprio	mãe (37), padrasto (26) e irmãs (11 e 5)	mãe	curso técnico completo (Enfermagem)	mãe	afastada (cuidadora)	aluna e imãs	não	aluna	a pé / carro
							padrasto	fundamental incompleto	padrasto	pedreiro autônomo (4 anos)			padrasto	moto
													mãe	carona

VHS (gêmeo)	14	4	FMC	14 anos	casa própria	mãe (33) e 2 irmãos (16 e 14)	mãe	médio completo	mãe	divulgadora de produtos no supermercado e vendedora autônoma da Herbalife	aluno e irmãos	não	aluno e irmãos	transporte escolar
													mãe	ônibus
VHS														
VFG	15	7	FMC	9 anos	casa própria	mãe (40), 3 irmãos (17, 13 e 7) e 2 irmãs (11 e 9)	mãe	fundamental incompleto	mãe	faxineira em uma padaria (4 anos)	aluna e irmãos	não	aluna	a pé
													pai	a pé
													irmão (17)	ônibus
VAM	15	6	FMC	1 mês	apartamento alugado	mãe (42), irmão (21) e 2 irmãs (24 e 18)	mãe	fazendo EJA (7ª série)	mãe	organizadora no supermercado Comper	aluno	não	aluno	transporte escolar
											irmã (18)	cachorro- quente	mãe	a pé
											irmão	não sabe	irmãos	ônibus
VJS	14	pré	SJFo	5 anos	casa própria	pai (49), mãe (35) e irmã (17)	pai	fazendo faculdade (Gestão de Pessoas)	pai	vendedor da Havan (2 anos)	aluna	atendimento cartão na Riachuelo	todos	ônibus
							mãe	não sabe	mãe	estoque na loja Riachuelo (8 anos)	irmã	comida		

WMS	15	7	FMC	3 anos	casa alugada	mãe (35), padrasto (30) e irmã (10)	mãe	supletivo completo / vai fazer ENEM	mãe	faxineira - única casa (1 ano)	aluno e irmã	não	aluno	a pé
							padrasto	fundamental incompleto	padrasto	zelador (1 ano)			mãe e padrasto	ônibus

ALUNO	DESCRIÇÃO - CASA	DESCRIÇÃO - BAIRRO			COMIDA PREFERIDA	FESTAS	LAZER	DOENÇAS	PRESENTE	NOTAS					
		Proximidades	Bom	Ruim						1º bimestre		2º bimestre		3º bimestre	
										Média	Faltas	Média	Faltas	Média	Faltas
BMS	3 quartos	tudo perto	tranquilidade	nada	camarão	Natal	shopping	posto de saúde	amigos (que foram na sua casa no último aniversário)	7,5	4	6,5	6	4,0	4
BRLM		tudo perto	tem tudo	violência à noite	macarrão com carne moída	Natal em casa	Beira-mar	posto de saúde	família	7,5	2	7,0	6	8,0	0
CCN	grande, 3 quartos	tudo perto	X	movimento	lasanha	Natal	casa	posto de saúde	cachorro	6,5	4	7,5	0	5,5	8
DSN		tudo perto	calmaria	nada	pizza	Natal - família em Chapecó	praia, shopping	hospital público	celular	6,5	2	5,5	4	2,0	4

DHCS	kitnet, 2 TVs, 1 computador, cozinha completa	tudo perto	sem violência	morros	nhoque	Natal	restaurante, cinema	posto de saúde	notebook	8,0	0	7,0	0	7,0	2
EEBM										5,0	0	4,5	4	4,0	6
FRM	1 carro	tudo perto	calmaria	barulho	macarrão	Natal	passeios na Beira Mar	Posto de saúde	bola de futebol	7	0	7,5	0	7	2
GIZF		Tudo perto	tudo perto	assaltos	pizza	Natal	shopping	hospital público	cachorro	7,5	4	7,0	10	8,5	0
GMLS															
JS		tudo perto	segurança	nada	lasanha	Natal - família em Lages	shopping	posto de saúde	notebook	7,0	1	6,0	6	2,0	4

JCS	2 quartos, 3 TVs, 1 DVD, 2 videogames, 1 computador, 1 notebook, cozinha completa	tudo perto	tudo perto	movimento de carros	lasanha	Natal	praia	posto de saúde	video-game	7,5	2	7,0	0	7,0	2
								hospital público							
KBM	2 quartos, tem tudo, 1 carro	tudo perto	tudo perto / trabalhos pertos	bagunça, música alta	churrasco	Natal	praia	posto de saúde	cachorro	7,0	0	7,0	5	8,0	2
K	grande, 3 quartos	tudo perto	não conhece a região		arroz, feijão e legumes	nada	passeios e viagens com os padrinhos	posto de saúde	conhecer o pai	outra escola					
LW	4 quartos				lasanha	Natal	balada'	hospital público	computador	7,0	2	7,0	0	4,0	6
MRB	3 quartos, 2 TVs, 1 DVD, 1 videogame, 1 computador, 1 notebook, cozinha completa	tudo perto / só roupa - Centro	paisagens	construções	strogonoffe	Natal	passeios, restaurantes	com a avó - médica no hospital	walk-talkie (8 anos)	8,5	0	7,5	8	8,5	6
NAG	2 andares, 2 quartos, 2	tudo perto / só	não conhece a região			Natal	passeios	plano de saúde	festa de 15 anos	7,5	0	7,0	0	7,5	2

	TVs (TV a Cabo), 1 DVD, 1 video-game	supermercado longe			macarrão com carne moída										
PSS										Outra escola				7,5	2
RCAS			projeto local de esporte	drogados	empadão	Natal em casa	passeio na Beira Mar	hospital público	livros	9,5	0	8,0	0	8,5	2
								posto de saúde (pouco)							
RWAO	pequena, 2 quartos, 3 TVs, 2 DVDs, TV a Cabo, 1 video-game, cozinha completa	tudo perto / só roupa - Centro	campo de futebol	drogas, violência	arroz, feijão, salada de tomate com alface, carne de panela	Natal	praia, Beira-mar, futebol	hospital público	irmã	7,5	0	7,0	4	4,0	4
SMSAR		tudo perto	tudo perto	sujeira	lasanha	Natal em casa com a família	passeios em praça, praia	posto de saúde	cachorro	8,0	2	7,5	4	7,5	0
TFO	3 quartos, 4 TVs, DVD, Home Theater, TV a Cabo, Internet, 2 notebooks, 1 tablet, 1 moto	tudo perto	mercado próximo	movimento	lasanha	Natal	casa de praia (parentes)	posto de saúde	livro As Crônicas de Nárnia					8,5	2
VHS (gêmeo)	2 quartos, 3 TVs, 1 DVD,	tudo perto	tudo perto	trânsito	lasanha	Natal	sai com amigos	posto de saúde	camiseta de futebol	6,5	2	6,0	0	7,0	2

WMS	kitnet, 2 TVs, 1 DVD, 1 video-game, 1 computador, cozinha completa	tudo perto	calmaria	brigas entre gangues / perigo	feijão e arroz	Natal	posto de saúde	video-game	5,5	0	7,0	0	7,5	2
							hospital público							

APÊNDICE M – Síntese dos resultados da entrevista socioeconômica na Escola 2

ALUNO	IDADE	TEMPO NA ESCOLA (desde xª série)	RESIDÊNCIA			FAMÍLIA (idade)	ESCOLARIDADE DOS PAIS		PROFISSÕES - PAIS/RESPONSÁVEIS		TRABALHOS - ALUNO(A) E IRMÃOS		TRANSPORTE	
			Bairro	Há quanto tempo	Tipo		Parentesco	Escolaridade	Parentesco	Profissão	Quem	Trabalho	Quem	Transporte
ACR	15	4	SJC	4 meses	apartamento alugado	pai (40), mãe (30) e 3 irmãos (4, 13 e 14)	pai	superior completo (Biblioteconomia)	pai	empresa telecomunicações	aluna	estágio na Renner	pai e mãe	carro
							mãe	médio completo	mãe	vende carros			aluna e irmãos	ônibus
CPR	14	1	SJF		apartamento próprio	pai (42) e madrastra	pai	fundamental incompleto	pai	loja	aluna	não	pai	ônibus
					apartamento alugado (mora nos dois)	mãe (46) e padrasto	mãe	curso técnico	madrastra	bibliotecária na universidade			madrastra	carro
									mãe	dona de casa			mãe / padrasto	carro
									padrasto	aposentado da Marinha				
SEM	15	1	FCQ		casa própria	pai (56), mãe (54), irmão (26), irmã (30), cunhado (31) e sobrinho (2)	pai	superior completo (Contabilidade)	pai	contador em escritório	aluno	não	aluna, pai e mãe	carro
							mãe	curso técnico (Enfermagem)	mãe	enfermeira no Hospital Regional	irmão	faculdade de Turismo	irmão	ônibus
irmã	gerente central do Boticário	cunhado	moto											

GMFC	14	5	SJC	3 anos	casa alugada	pai (31), mãe (36), irmã (12) e irmão (5)	pai	fundamental incompleto (até 8o)	pai	músico, dono de empresa de eventos	aluno	não	aluno	a pé
							mãe	médio completo	mãe	secretária da empresa do marido	irmãos	não	pais	em casa
GGA	13	pré	SJK	12 anos	apartamento próprio	pai (48), mãe (42) e irmão (21)	pai	médio incompleto	pai	caixa no Centro Sul	aluna	não	aluna	a pé
							mãe	fundamental completo	mãe	desempregada (antes: estoquista em loja de sapatos)	irmão	informática em supermercado	pai e irmão	ônibus
GLC	14	pré	FMC	14 anos	apartamento próprio	mãe (36), padrasto (25), irmã (18) e irmão (2)	mãe	médio completo	mãe	adentente em loja de informática da família	aluna	não	aluna	transporte esolar
							padrasto	médio incompleto	padrasto	técnico da mesma loja de informática	irmã	CICOP	mãe / padrasto	a pé
GCN	13	5	SJFo	6 anos	casa alugada	mãe (33), avó (74) e irmã (10)	mãe	superior incompleto (Contabilidade)	mãe	corretora (4 anos)	aluna	não	mãe / aluna	carro
GLA	15	1	FJA	15 anos	casa própria	mãe (50)	mãe	superior incompleto	mãe	aposentada (antes: contadora)	aluno	não	aluno	a pé
										*ganha pensão do pai				

JPTC	15	pré	SJK	7 anos	apartamento próprio	pai (52), mãe (40), irmã (22) e irmã (17)	pai	curso técnico (Contabilidade)	pai	contador em empresa	aluno	não	todos	a pé			
							mãe	EJA (escola 2) / curso técnico (Enfermagem)	mãe	enfermeira em posto de saúde	irmãs	escritório do pai					
LSR	13	pré	SJP	1 ano	casa própria	mãe (31), padrasto (51) e irmão (2)	mãe	médio completo	mãe	secretária na prefeitura (1 ano)	aluna	não	aluna	ônibus			
									padrasto	mestre de obras em empresa (4, 5 anos)			mãe	ônibus			
													padrasto	carro			
LFP	14	1	SJC	9 anos	apartamento próprio	mãe (43), padrasto (60) e irmão (9)	mãe	médio completo	mãe	dona de casa	aluno	não	escola	a pé / ônibus			
							padrasto	superior completo (Ed. Física)	padrasto	aposentado							
MLMA	15	3	SJR	15 anos	casa própria	pai (40), mãe (32), irmão (17), irmã (14) e avó (54)	pai	fundamental incompleto (até 5ª série)	pai	troca óleo em uma loja	aluna	não	pai	carro / bicicleta			
							mãe	supletivo completo / curso informática	mãe	telefonista					irmão	cobrança no banco	mãe / aluna / irmão
							irmão	supletivo									
							irmã	4ª série									
							avó	até 4ª série									
MGCH	14	pré	SJFo	5 anos		mãe (36), padrasto	mãe	médio completo	mãe	telefonista de telemarketing	aluna	não	aluna	carro / ônibus			

					casa própria (2 casas juntas)	(38), irmã (11), avô, avó, tio, tia, primo			padrasto	perícia			adultos	carro
MMK	13	5	SJP	6 anos	apartamento próprio	mãe (30)	mãe	superior completo (Pedagogia)	mãe	professora do Energia	aluno	não	aluno / mãe	a pé
PHPT	13	1	SJK	13 anos	apartamento alugado	mãe (47) e irmã (25)	mãe	médio completo	mãe	manicure (salão)	aluno	não	aluno	a pé
											irmã	curso de Medicina	irmã	carro
SRF	14	5	SJS	3 anos	apartamento alugado	pai (36) e mãe (34)	pai	curso técnico completo	pai	eletricista	aluna	não	aluna	transporte escolar
									mãe	caixa de loja			pai	carro
													mãe	ônibus
VBAA	15	1	SJA	14 anos	casa própria (alugam um andar)	pai (43) e mãe (40)	pai	fundamental incompleto	pai	dono de uma produtora na TVCOM	aluna	não	aluna	transporte escolar
								fundamental incompleto / curso contabilidade	mãe	atendente de assinates da RBS			pai	carro / moto
													mãe	ônibus

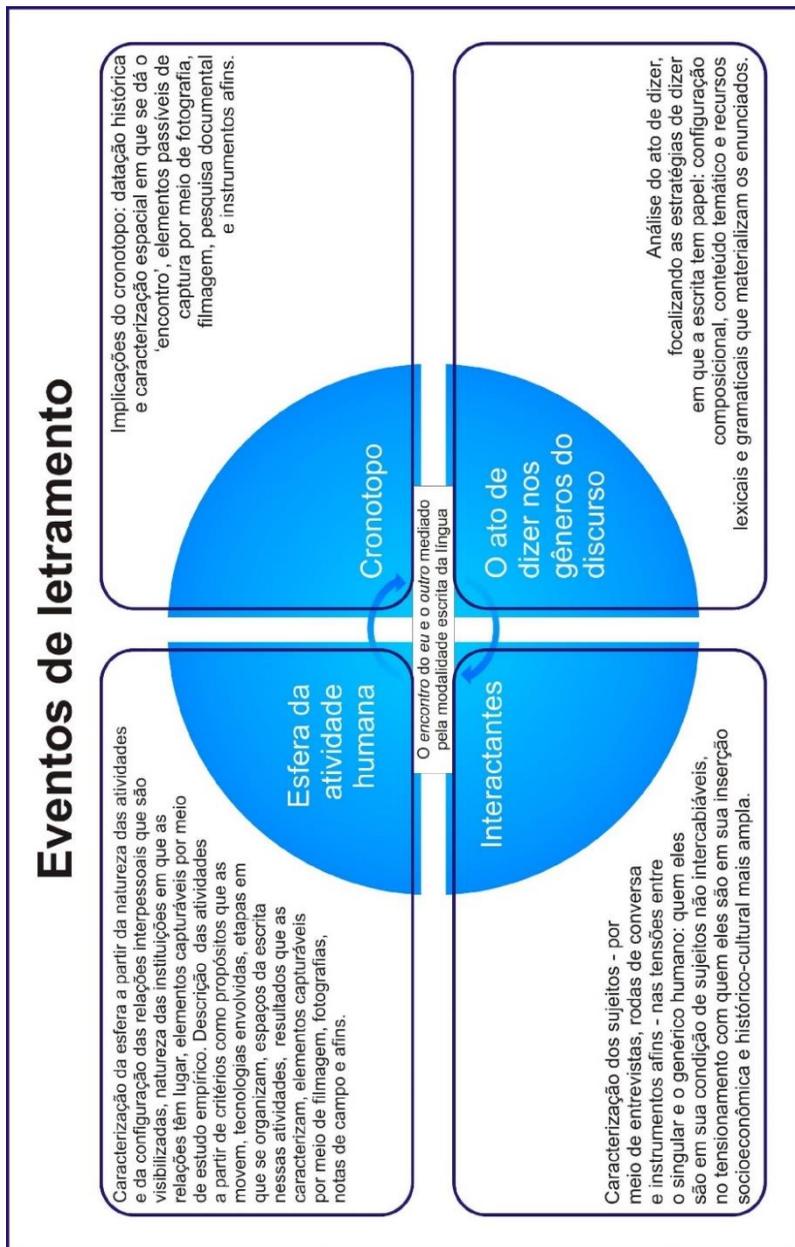
ALUNO	DESCRIÇÃO - CASA	DESCRIÇÃO - BAIRO			COMIDA PREFERIDA	FESTAS	LAZER	DOENÇAS	PRESENTE	NOTAS					
		Proximidades	Bom	Ruim						1º bimestre		2º bimestre		3º bimestre	
										Média	Faltas	Média	Faltas	Média	Faltas
ACR	grande, 4 quartos, 2 carros	tudo perto	tudo perto	poeira	básico'	Natal	viagens	plano de saúde	Iphone	8,0	0	8,5	8	5,5	
CPR		tudo perto	calmaria	batidas de carro	lasanha	Natal	com pai: praia	posto de saúde	bicicleta	8,0	16	8,0	10	3,5	
						com mãe: shopping, beiramar, viagem	hospital público	exames - particular							
SEM		tudo perto	várias opções lazer	drogas	lasanha	Natal		plano de saúde	1ª boneca	8,5	0	7,5	10	7,0	
GMFC	5 cômodos, 3 TVs, 2 computadores, 1 vídeo-game, 2 DVDs, 1 carro	tudo perto	tudo perto	perigo à noite	tudo	Natal	praia	posto de saúde	vídeo-game	7,5	3	7,5	4	6,0	

								hospital público							
GGA	2 quartos	tudo perto	tudo perto	perigo	nhoque	Natal	em casa	hospital público	vídeo-game	8,0	0	9,0	10	9,0	
GLC	tudo 1 carro, 1 moto	tudo perto	tudo perto	barulho, pessoas	estrogonoffe de camarão	Natal	praia	plano de saúde	celular	9,5	2	7,5	10	7,0	
GCN	tudo	tudo perto	calmaria	nada	polenta	Natal	viagem	posto de saúde	boneca	8,5	6	6,5	0	5,5	
GLA			união dos vizinhos	violência	batata-frita	Natal	pista de skate	posto de saúde hospital público	vídeo-game	7,0	6	6,0	6	3,0	
JPTC	3 quartos, 4 TVs, instrumentos musicais, 1 carro	tudo perto	tudo perto	violência	macarrão	Natal	shopping	posto de saúde	guitarra	7,0	R\$ 4,00	3,5	R\$ 2,00	4,0	

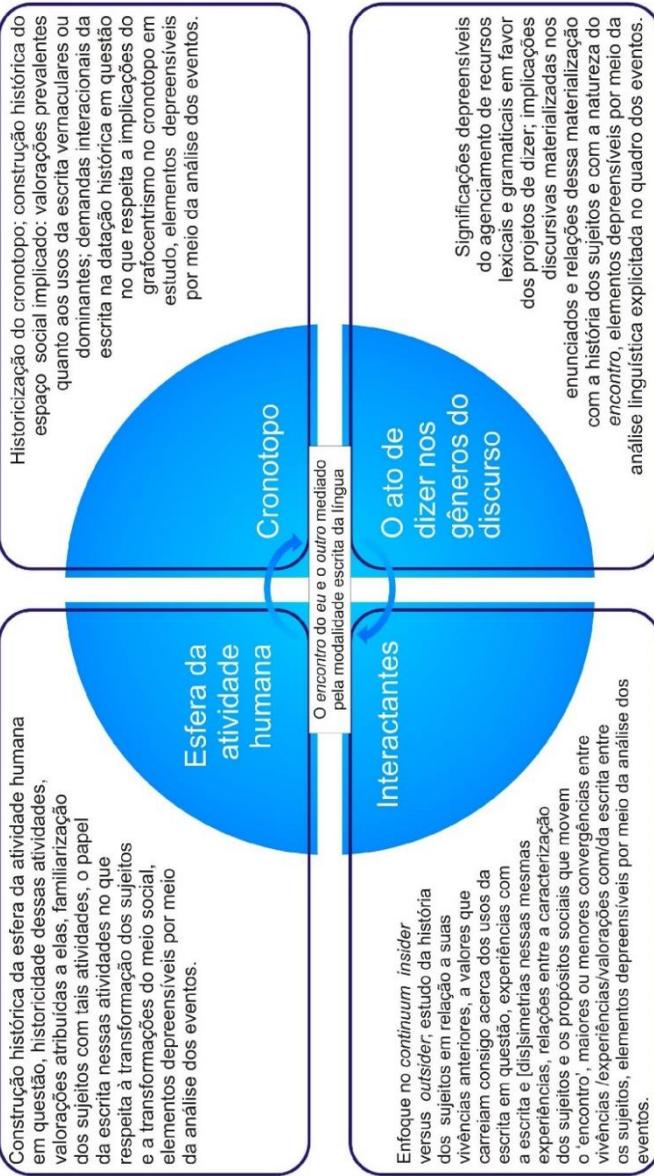
LSR	5 cômodos	não há muita coisa perto	calmaria	agito no final de semana	pizza	Natal	casa de praia da avó, shopping	posto de saúde	irmão	7,0	2	8,5	3	7,0	
	4 TVs							hospital público							
								particular							
LFP	2 cômodos	tudo perto	tudo perto	criminalidade	pizza	Natal na praia	casa na praia de Garopaba	plano de saúde	notebook	8,0	0	6,0	0	7,0	
	3 TVs, 2 notebooks, TV a cabo														
	2 carros														
MLMA	tudo	tudo perto	vizinhos	barulho	macarrão	Natal	shopping	hospital público	notebook	7,5	12	7,5	12	7,0	
MGCH		tudo perto	calmaria, silêncio	nada	macarrão	Natal	viagens / rodeio	posto de saúde	família	7,0	1	5,5	4	7,0	
							hospital público								
MMK	pequena tem tudo	tudo perto	calmaria	nada	pizza		passeios	Hospital público	brinquedo	8,5	6	7,5	12	7,5	

PHPT		tudo perto	lugares, pessoas	perigo	lasanha		praia	hospital público	bicicleta	6,0	0	7,5	0	6,0	
								posto de saúde							
								cunhado							
SRF	tudo	tudo perto	pessoas	movimento			parque	posto de saúde	bicicleta	8,5	2	7,5	0	6,5	
VBAA		tudo perto	tudo perto	lixo, perigo	macarrão	Natal	passeios	particular (benefícios trabalhos pais)	hamster	8,0	0	5,0	6	4,0	
	celular														

ANEXO A – Diagrama integrado



Práticas de letramento



ANEXO B – Aprovação do Comitê de Ética