

## AULA DE PORTUGUÊS COMO ENCONTRO: UM ESTUDO SOBRE A ECOLOGIA DA APROPRIAÇÃO DA ESCRITA NA ESFERA ESCOLAR

Josa Coelho Irigoite\*

**Resumo:** Este artigo tem como tema o acontecimento aula de Português tomada como encontro entre a outra palavra e a palavra outra (com base em PONZIO) no que diz respeito à formação dos alunos como leitores e produtores de textos-enunciado. Advém de uma pesquisa de Doutorado cuja questão norteadora foi: 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 no acontecimento aula de Português? O aporte teórico inclui o ideário vigotskiano, o Círculo de Bakhtin e os estudos do letramento. A tipificação da pesquisa constituiu um estudo de caso de tipo etnográfico, com abordagem qualitativa, cuja geração de dados partiu de inserção, durante dois anos, em duas escolas públicas do município de São José, estado de Santa Catarina. 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.

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

**Resumo:** This article 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), as it pertains to the education of the students as readers and producers of text-utterances. It comes from a PhD research whose guiding question was: 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 in the event Portuguese class. The theoretical basis includes the Vigotskian ideology, the Bakhtin Circle and the studies of literacy. The typification of the research constituted an ethnographic case study, with a qualitative approach, whose the data gathering came from the insertion, for two years, in two schools in the public system of the city of São José, Santa Catarina state. From the data gathered, 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.

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

### 1. Introdução

Este artigo traz um recorte de uma pesquisa de tese de Doutorado (IRIGOITE, 2015) cujo tema é a aula de Português tomada como encontro entre a outra palavra e a palavra outra (com base em PONZIO, 2010b), com enfoque na formação de alunos leitores e produtores de texto-enunciado. A motivação para tal estudo surgiu da experiência da minha dissertação de

---

\*Professora Doutora da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).  
josa\_coelho@hotmail.com.

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. Os resultados sinalizaram para uma provável não convergência entre as práticas de letramento (STREET, 1988) dos alunos e as práticas de letramento da escola. Mais do que uma não convergência, concluí, naquela pesquisa, que muitos dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2010 [1952/53]) que compõem a aula de Português 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; entendo, nesse contexto, que a aula de Português não acontece, o que me leva a inferir não ter havido, por implicação, aprendizagem em se tratando dos objetivos pelos quais uma aula é desenvolvida. 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).

Não tive, porém, a pretensão de finalizar tal discussão com essas inferências, pois o aprendizado que derivou daquele estudo é que há muitas questões envolvidas em tal realidade complexa, de natureza distinta, que não foram abarcadas em Irigoite (2011). Assim, em meu entendimento, não há implicações isoladas para o não acontecimento das aulas. A discussão seguramente contempla, mas transcende: a) opções metodológicas – minha intervenção<sup>2</sup>, 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.

Após essa “dolorosa” vivência em aulas de Português que, em minha interpretação, não acontecem, experienciadas em Irigoite (2011), a tese de que trato aqui nasceu da vontade de conhecer aulas em que pudesse encontrar esse acontecimento, tentando novamente lidar com esse *pool* de implicações em uma nova e diferente realidade – busca por verticalizar o estudo

---

<sup>2</sup> Houve minha incidência no campo participante, em aulas por mim ministradas, por se tratar de uma pesquisa-ação, com ancoragem etnográfica.

do acontecimento aula de Português. Para tanto, retornei à escola campo da pesquisa de Dissertação – a qual irei denominar, aqui, de Escola 1 –, mas também empreendi uma imersão em uma nova escola pública – denominada Escola 2 –, localizada num bairro próximo e que minhas vivências indiciam como sendo legitimada pela comunidade como espaço de excelência. Propus-me, 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 adotadas neste estudo, decidi ampliar meu olhar para “além dos muros da escola”, na busca por considerar, tanto quanto possível, outras relações intersubjetivas 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. Assim, em meu 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 – 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.

Buscando, assim, um espectro maior do universo em estudo, a tese manteve o tema de pesquisa de Irigoite (2011), ou seja, aulas de Português, porém, agora, com enfoque em três desdobramentos, 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 minhas atenções à esfera escolar, tanto em relação ao espaço da escola em si mesmo quanto para seu entorno; já o terceiro desdobramento me levou a olhar para a esfera familiar dos alunos participantes da pesquisa. Partindo desse objeto e dos três enfoques apontados, foi delineada 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 do estudo foi compreender implicações entre as alíneas a, b e c dessa mesma questão de pesquisa. A importância de tal estudo justifica-se pelo fato de vislumbrar a complexidade do acontecimento aula, que sofre implicações de diferentes dimensões, não havendo, assim, um único agente ou fato de “culpabilização” pelo seu não acontecimento.

Para responder a tal questão de pesquisa em cada um de seus desdobramentos, desenvolveu-se 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 série, nas quais assisti a um conjunto de cerca de 50 aulas de Português na Escola 1 e a mais de 100 aulas na Escola 2<sup>3</sup>. 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 minha

---

<sup>3</sup> A significativa diferença na quantidade de aulas foi objeto de análise na referida tese, consequência, sobretudo, de questões administrativas de cada instituição.

interpretação, aproximavam-se desse perfil e, nessa condição, mas com atenção à sua singularidade, participariam das etapas posteriores dessa 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 e com outros profissionais dessas instituições.

Como aporte teórico, embasei-me no simpósio conceitual proposto em Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013; 2016), 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, arrisco-me a propor tal encontro por entender 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 adotadas. Busquei destacar convergências entre esses olhares sob o ponto de vista dessa mesma compreensão epistemológica e suas implicações nas discussões sobre pertencimento e identidade – aqui, no que tal pertencimento implica em se tratando de reverberações no acontecimento aula de Português.

O artigo segue a composição clássica do gênero: a primeira seção apresenta os eixos teóricos epistemologicamente convergentes que embasaram a pesquisa da tese aqui referida, trazendo, ainda, definições de conceitos basilares para a discussão empreendida, como a aula de Português como encontro; em seguida, descrevo brevemente o percurso da pesquisa, apresentando o campo e os participantes; e, por fim, na terceira e última seção, trago a análise dos dados gerados, buscando responder aos três desdobramentos da questão norteadora.

## **2. A aula de Português como encontro entre a outra palavra e a palavra outra: bases teórico-epistemológicas**

Primeiramente é preciso conceituar o objeto de estudos deste artigo – a aula de Português –, esclarecendo o que entendo como implicações do que seja a aula como acontecimento. Tal concepção, para o que é fundamental engajamento entre professor e alunos, e deles com o conhecimento, nas interações propostas – tal qual 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, 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 – aqui, implicações das práticas de letramento (STREET, 1988) familiares. Com esse escopo, interessou-me 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, proponho 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.

Tomo 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 carregaram até ali, no evento único e irrepitível que é cada encontro em si mesmo. Ao fazê-lo, porém, arvore-me em ressignificar aquele autor, que concebe o encontro como implicando relações infuncionais.

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 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. Se não houver esse compartilhamento de vivências, valores, não houve o encontro que constitui uma aula, nessa 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 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 meu olhar. Nesse sentido, aprender é se constituir constantemente como sujeito, ampliando as interpretações da realidade natural e social (VOLOCHÍNOV, 2013 [1930]), o que só parece possível quando o encontro efetivamente se dá e, para tal, tem de haver aproximações nos modos como os interactantes operam com essa mesma realidade, assim como mútua constitutividade e sensibilidade à exotopia possível na outridade (BAKHTIN, 2010 [1979]). Enfim, nessa concepção, o acontecimento aula de Português 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]).

Para estudar e compreender esse acontecimento da aula de Português como encontro, este artigo propõe colocar em dialogia as já mencionadas três bases teóricas, cujos substratos epistemológicos, ainda que marcados por especificidades substantivas, entendo convergir, em alguma medida. Trata-se da proposta de simpósio conceitual fundado no que entendo ser uma base histórico-cultural na qual convergiriam concepções de língua como prática social e de sujeito como histórica e culturalmente situado (apresentado em CERUTTI-RIZZATTI; MOSSMANN; IRIGOITE, 2013; 2016)<sup>4</sup>. Vejamos, então, concepções epistemológicas convergentes, no meu entendimento, entre tais teorias.

Resgatando Geraldi (2010a; 2010b), as concepções de língua e de sujeito presentes neste artigo 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

---

<sup>4</sup> Entendendo que esses eixos teóricos não constituem construtos ocupados, na origem, com questões de ensino e de aprendizagem; considero-os, 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.

linguagem, nos encontros tratados aqui. 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), Ponzio (2010a; 2010b) e Heller (2014 [1970]), defino 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. Interessa, aqui, olhar para o sujeito sempre na relação com o outro, não sob a ótica da individualidade, mas da singularidade que se delineia nas relações estabelecidas com seu grupo social no plano da história e da cultura. Assim, quero ver o sujeito na tensão entre essa mesma singularidade e a condição de inserção social e cultural mais ampla dos sujeitos singulares, o que 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.

Acompanhando, ainda, a leitura de Geraldi (2010b), pode-se, assim, encontrar na arquitetônica bakhtiniana as seguintes caracterizações desse sujeito: social; corpóreo, sócio-historicamente situado; responsivo/respondente (enunciação no e para o simpósio universal, conforme FARACO, 2007); responsável/singular (“princípio do não-álibi no ser” de BAKHTIN, 2010 [1920/24]); consciente (com consciência social); incompleto (numa incompletude fundante); e protagonista (que refrata). Temos, assim, um 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. 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).

E tal constituição se dá sempre por intermédio da linguagem. Na perspectiva histórico-cultural, o todo dessa relação seria a mediação – o encontro implica/é mediação –, o que se dá na/pela linguagem. Como define Geraldi (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: “[...] uma atividade constitutiva, social e dialogicamente produzida.” (GERALDI, 2010a, p. 49).

Nessa perspectiva, este artigo toma como base a definição vigotskiana de linguagem como instrumento psicológico de mediação simbólica, constituída por signos (VIGOTSKI, 2008 [1968]). O círculo de Bakhtin também traz essas reflexões ao conceber a linguagem como atividade social historicizada, a qual constitui a interação. Essa discussão 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 [1979]), 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. O que interessa nesses enunciados, para Bakhtin (2010 [1979]), 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).

Partindo dessas bases epistemológicas é que se adotou os construtos teóricos do simpósio referido aqui. Acreditando que o papel da escola seja facultar apropriações do que foi objetivado como cultura pelo humano genérico em tensão com o que é característico também das relações cotidianas (HELLER, 2014[1970]), interessa, nas teorizações vigotskianas, discussões acerca das relações entre pensamento e linguagem e do processo de internalização da cultura – produzida 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. 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.

Tendo ainda como foco a aula como encontro, buscam-se, nas teorizações do Círculo de Bakhtin, elementos 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); a palavra como signo ideológico; 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.

Por fim, o artigo se aporta teoricamente nos estudos do letramento, para discutir 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 já registrados; 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 – entendidos, sob certos aspectos, como dissonantes –, aproximome da vertente encabeçada, no Brasil, por Ângela Kleiman, a partir de uma perspectiva mais antropológica que remete a 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. Teorizações desses autores, fundadas 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* (HAMILTON, 2000). 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, segundo Barton (2007).

Partindo de todas essas discussões teóricas, vale, pois, encerrar tal seção reiterando a concepção da aula de Português – como 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”. Assim, em se tratando dos processos de escolarização, nos quais a cultura escrita tem espaço especialmente importante, a constituição dos alunos como sujeitos históricos lhes confere 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).

### **3. Procedimentos metodológicos: em busca de imersão na complexidade em estudo**

Conforme já mencionado, 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 desta 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 porque se constitui do estudo do acontecimento aula de Português em duas escolas públicas, dois núcleos 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.

A operacionalização da pesquisa, conforme mencionado na introdução, incluiu minha inserção, por cerca de dois anos, em duas escolas públicas do município de São José/SC: o que denomino, aqui, de Escola 1 (estadual) e Escola 2 (municipal). Foram selecionados ainda 14 alunos (sete de cada turma) para serem entrevistados, e, desses, oito tiveram seus familiares entrevistados em casa. Atendendo a normativas de codificação dos participantes de pesquisa do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos, mantive siglas iniciais dos nomes dos profissionais das escolas e criei nomes fictícios para os alunos, seguidos de numeração indicativa da escola em questão (número 1 para Escola 1; 2 para Escola 2). O quadro a seguir apresenta as nomenclaturas para todos os participantes da pesquisa, para que se entenda as referências nos excertos analisados em seção posterior:

Quadro 1 – Campo e participantes de pesquisa.

	<b>Escola 1</b>	<b>Escola 2</b>
<b>Profissionais</b>	Diretora: TCA.1 Secretária: ARG.1 Assistente: MHS.1 Professora: RNC.1	Diretor: LAS.2 Secretária: ARF.2 Coordenadora: DTM.2 Professora: MPB.2
<b>Alunos</b>	Bruna.1 Diogo.1 Felipe.1 João.1 Leticia.1 Renata.1 Wilson.1	Cíntia.2 Gisele.2 Graziela.2 Júlio.2 Laura.2 Leonardo.2 Marisa.2
<b>Familiares</b>	Mãe de Bruna.1 Mãe e padrasto de Leticia.1 Mãe de Felipe.1 Mãe de João.1	Mãe e padrasto de Laura.2 Mãe e padrasto de Cíntia.2 Mãe de Gisele.2 Mãe de Graziela.2

Fonte: Construção da autora (a partir de IRIGOITE, 2015).

De acordo com a tipificação de pesquisa, para conviver com os sujeitos participantes deste estudo aqui apresentados e buscar interpretar essa realidade complexa, o processo de geração de dados incluiu a utilização dos seguintes instrumentos: entrevistas semipadronizadas, com base em Mason (1996), Flick (2004), Olabuénaga e Ispizua (1989) – com 23 alunos da Escola 1 e 17 da Escola 2, além de diretores, coordenadoras pedagógicas, secretárias, professoras de Português e alguns familiares –; pesquisa documental (YIN, 2005) – documentos para matrícula na secretaria, diários e relatórios das professoras participantes, fotocópias e produções textuais das aulas observadas –; observações participantes das aulas de Português nas turmas envolvidas no estudo, com geração de notas de campo, com base em Mason (1996), Flick (2004), Olabuénaga e Ispizua (1989) e Rockwell (2011) – total de 48 aulas na Escola 1 e 104 na Escola 2 –; além de rodas de conversa com 12 alunos, com base nas estratégias de grupo focal (GATTI, 2005; DE ANTONI *et al*, 2001). Trata-se de dados gerados na convivência com 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).

Adotou-se, assim, 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 que têm lugar no campo de pesquisa. Foi minha 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 – no âmbito escolar –, bem como interpretar a reflexão por parte deles sobre tais vivências e aprendizagens – o que implicaria o (não) engajamento na aula.

#### **4. Implicações no (não) acontecimento aula de Português: inferência de duas culturas escolares em relações ecológicas**

Ao buscar as respostas para a questão que norteou este estudo, a partir de minhas vivências em cada escola campo de pesquisa, inferi haver ali duas culturas<sup>5</sup> escolares, dois modos distintos no que respeita a como os sujeitos se colocam para os encontros que

<sup>5</sup> A cultura é entendida aqui 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).

têm/espera-se que tenham lugar nessas esferas em particular – e se esses encontros acontecem ou não, na concepção de acontecimento aqui adotada.

Assim como em Irigoite (2011) – e também em razão desse mesmo estudo –, reitero 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 estender o olhar para além da sala de aula, entendo 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 em cada instituição estudada, em uma complexa rede de relações recíprocas. Dessa maneira, tomo 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]). Tais culturas dialogam, no sentido bakhtiniano do conceito, porque se integram, circulam, coexistem numa mesma ecologia maior que se desenha ali. Não se trata de uma coexistência justaposta, mas de uma coexistência ecológica, pois não as tomo como dicotômicas, como contradições que requereriam uma síntese dialética, mas dialogicamente, com os tensionamentos que as constituem. Entendo 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.

Meu olhar interpretativista inferiu, assim, na Escola 1 o que entendi ser passível de referenciar como **cultura da (in)quietude**, por entender que as aulas de Português que vivenciei ali não acontecem de fato, semelhantemente às aulas em que me envolvi em Irigoite (2011), cuja pesquisa, reitero, deu-se na mesma escola, mas com interactantes distintos – turma e professora de Português participantes da pesquisa. Na concepção de aula aqui adotada, entendo não se instituírem encontros dos sujeitos envolvidos (com base em PONZIO, 2014; 2013a; 2010b), tendo presente que as relações interpessoais que me 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 meu entendimento, não chegam a constituir relações intersubjetivas da perspectiva vigotskiana, colocando em xeque a concepção de encontro tomada neste estudo – nesse contexto, os sujeitos saem “indiferentes” dessas relações. Interpreto, ainda, nesta realidade estudada, uma postura que arrisco referenciar como “desistência” por parte dos sujeitos envolvidos – o que tributo 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. Eis um exemplo, na minha interpretação, desse não acontecimento:

RNC.1 pede para os alunos abrirem o **livro didático, no qual irão trabalhar com o gênero conto. /.../. (...). 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. (...). RNC.1 **começa a ler o primeiro conto, parando, frequentemente, para ver quem está conversando. (...) desabafa estar cansada pela falta de atenção deles**, 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 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**. (...) 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**, (...). **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 caracteriza, em grande medida, a ecologia desse espaço no qual imergi. Temos, na aula apresentada, 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, depreendo, 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. O que temos nesse excerto 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, 2014) de “a turma do fundão”. Nesse caso, parece que os assumir 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” mencionada anteriormente. 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, tão pouco ensino e aprendizagem dos objetos culturais tematizados no ato de dizer.

Ainda em tal excerto, encontramos diversas formas de resposta desses alunos, por meio de comportamentos e posturas avaliados como 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 até mesmo dormir na carteira. Questão relevante, aqui, é a interpretação 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 arrebatados 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. Desse modo, parece 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 (HELLER, 2014 [1970]), colocando-se, pois, em xeque o papel da escola ali.

Já na Escola 2, depreendi uma outra cultura referenciada, a partir de meu olhar interpretativista, como **cultura da (re)afirmação**, uma vez que considero que as aulas de Português as quais vivenciei acontecem como encontro, dada a compreensão de se instituir ali a mencionada intersubjetividade. Trata-se de mais um universo complexo, no qual diversos sujeitos agem nos encontros empreendidos, depreendendo-se, ainda, haver um sentimento de “crença” nas possibilidades de o estudo “modificar” realidades adversas, bem como em uma postura discente que converge para essa aprendizagem. Inferi tal movimento em alguns dentre os participantes da pesquisa, tais como alunos, professores e outros profissionais da instituição escolar em questão. Por entender que essas ações se dão com vistas à adaptação social – respostas a demandas externas à esfera escolar –, não as tomo como um “protagonismo” de fato, mas como (re)afirmação dessas demandas advindas de outras instâncias. Segue excerto de uma aula que exemplifica a cultura inferida na Escola 2, uma aula que acontece como encontro entre os interactantes envolvidos:

**A professora MPB.2 chega na sala de aula e é bem recebida pela turma. (...) MPB.2 começa uma discussão, lembrando assunto do semestre anterior: diferenças entre os gêneros conto e crônica. Os alunos participam, 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. (...). **No decorrer da atividade, uns três grupos conversam muito alto, mas discutem sobre a atividade. (...) 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. (...) 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 descreve uma ecologia visivelmente distinta da que vivenciei na Escola 1. Aqui, 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. 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 – , 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.

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, inferi um entrelugar, uma busca de fuga no escafandro, um olhar que ensaia o não álibi e foca na diferença não indiferente: quem são esses alunos, como eles aprendem, quando vêm ou não à escola e especificidades afins. No excerto em questão, MPB.2 questiona absentismo 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.

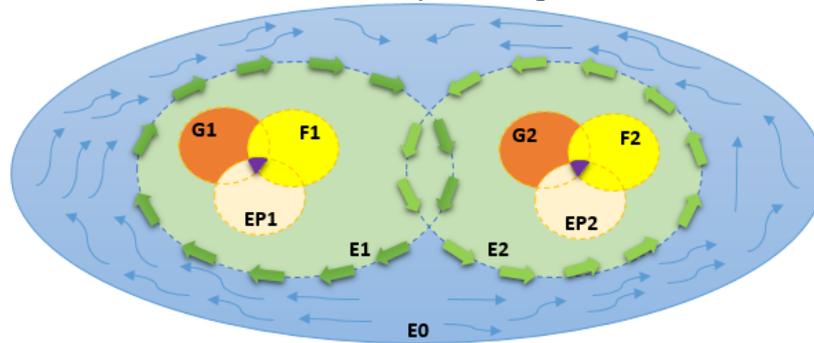
De todo modo, mesmo com os objetos culturais foco do ato de dizer e as estratégias de dizer convergindo com a chamada educação tradicional (com base em DUARTE, 2011 [2000]), há engajamento por parte dos estudantes, há uma resposta favorável aos convites de interação feitos pela docente – os estudantes 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.

Buscando interpretar essas duas realidades, nas quais entendo haver aulas de Português que não acontecem – Escola 1 – e aulas de Português que acontecem – Escola 2 –, a análise veicula meu olhar acerca dessa complexidade – imergir no campo foi o desafio deste estudo. Em minhas vivências ali, encontrei 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.

Se me interessa, pois, olhar o sujeito sempre na relação com a outridade, considero diversas relações no âmbito de cada uma das duas culturas escolares depreendidas aqui, como, por exemplo: entre a instituição escolar e a respectiva instituição mantenedora – 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 busquei imergir neste estudo. Dessa complexidade, destaco três grandes movimentos para análise, no âmbito dessas duas esferas, duas instituições distintas – escolar e familiar –, em uma estrutura que tomo 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<sup>6</sup>. As duas primeiras instâncias constituem um desdobramento do primeiro enfoque da questão de pesquisa, referenciado como “ação organizacional da escola”. Trata-se de três focos reconhecidamente amplos, cujo escopo foi delimitado no processo analítico tendo o objeto de estudo, a aula de Português, como critério de controle dessa amplitude. Tentei delinear essa complexa rede de relações no diagrama a seguir, o qual materializa minha interpretação acerca das duas culturas depreendidas e como elas se colocam na ecologia desenhada ali:

Figura 1 – Diagrama das culturas escolares em relações dialógicas.



Fonte: Irigoite, 2015, p. 143.

Nesse Diagrama, o conjunto maior, marcado com a sigla E0, nomeia a ecologia que engloba as duas escolas, referentemente aos aspectos que considero 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, teria a estrutura tripartite que mencionei, formada pelos três grandes movimentos que se tornaram 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 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.

Retornando à questão-suporte referentemente às implicações das ações escolares no acontecimento da aula-encontro – **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?** –, entendo que a resposta não está nas ações em si, pois nenhuma implicação é unidirecional nesta ecologia em estudo. 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, inferi que, na Escola 1, contingências advindas do escopo amplo – E0 – acabam por limitar as ações da G1, as quais, por sua vez, não recebem

<sup>6</sup> Com os dados gerados, o segundo desdobramento em (b) – efeito de território – não apresentou relevância significativa por si só nas ecologias que depreendi, a ponto de constituir um enfoque de análise tal qual inicialmente projetado. Por não ter interpretado uma relação explícita de quase-mercado entre as duas escolas campo de pesquisa (com base em ÉRNICA, 2011) – demandas de aspectos de ordem administrativa e estrutural, como requerer documentos para a matrícula dos quais muitas vezes os pais não dispõem, não pareceram, neste universo em estudo, depender de um movimento monolítico da instituição escolar no nível da gestão –, 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.

reverberações da F1 – imagem negativa construída na historicidade dessa instituição – e da EP1 – os professores “desistem” perante tais constrições, 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 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 constrições – 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.

A resposta à segunda questão-suporte – **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?** – implica mais uma vez essas inter-relações nas ecologias do Diagrama – não se trata de uma relação unidirecional, porque é encontro. Para que tais eventos e práticas resultem no ensino e na aprendizagem, 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.

Na Escola 2, observei que se visibilizam assumidamente as razões das escolhas de tais objetos culturais, que seriam atender a 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, depreendi como eixo sustentador do programa das aulas de Português da Escola 2 a adaptação social, a qual parece, ainda, ser referendada pelos interactantes dos outros desdobramentos com os quais mantêm as relações ecológicas delineadas no Diagrama: 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 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. O resultado dessas inter-relações seria, portanto, o aprendizado de tais objetos culturais por parte dos alunos participantes deste estudo que vai além da esfera escolar, mas com o fito de atender a demandas externas, oriundas de outras esferas.

Já na Escola 1, não se visibilizam as razões de escolha dos objetos culturais tematizados nas aulas de Português que vivenciei, o que implicaria 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 –; como mera ação, e não ato (BAKHTIN, 2010 [1920-24]); não constituindo, portanto, sentido, tanto para a professora quanto para os alunos. Aqui entendo não haver reverberação do trabalho pedagógico empreendido por parte das outras dimensões do Diagrama, o que inferi a partir do que presenciei e ouvi 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, entendo 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. Dessa maneira, inferi 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 inexitem 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.

Por fim, resgatando a terceira e última parte da questão de pesquisa – **Que implicações é possível depreender entre as práticas de letramento dos alunos participantes desta pesquisa e o acontecimento da aula como encontro?** –, em relação ao conjunto de famílias respectivo à Escola 1, foram levantadas as seguintes caracterizações semelhantes entre os membros: 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, entendo que esses familiares não parecem dispor efetivamente de capital axiológico (LAHIRE, 2008 [1995]) em relação à escolaridade 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. Semelhantemente aos resultados de Irigoite (2011), entendo que, neste cronotopo, as práticas de letramento depreendidas nessas famílias provavelmente não oferecem suporte às propostas de eventos de letramento na esfera escolar. Entendo 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 experiências 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 inferi 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. 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 (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, depreendi: famílias em condições de menor vulnerabilidade social socioeconômica, com diferentes níveis de escolaridade e valorações distintas acerca da educação escolar; 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, inferi 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 inferi algumas regularidades em se tratando desses pais em relação à instituição 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; satisfação com a instituição. Mais uma vez entendo 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 apropriando-se dos objetos culturais foco dos atos de dizer ali, tendo acesso às variáveis dominantes prevaletentes nesse contexto, pela/na interação entre os sujeitos.

## 5. Considerações finais

Para encerrar, reitero a tese apresentada logo no início da análise: o acontecimento aula de Português deriva de um conjunto de elementos, ecologicamente colocados, interpretado sob um ponto de vista tripartite, tal qual delineei no Diagrama: 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, entendo que as duas culturas escolares que inferi haver no campo de pesquisa coexistem por/nessas inter-relações ecológicas que busquei 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. Inferi, ainda, que a “desistência” move a cultura da (in)quietude, enquanto que a adaptação social 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 denego a importância dessas condições tão necessárias à realidade em que se encontram as escolas brasileiras, sobretudo nas redes públicas; mas insisto na 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 deste estudo.

Em última instância, aponto 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: nenhuma ecologia parece contribuir para a proposta pedagógica implicada na concepção de aula como encontro: voltada à formação omnilateral do sujeito, no sentido de cidadania, de criticidade em relação ao mundo e o processo de humanização (com base em VYGOTSKI, 2000 [1931]) – desenvolvimento de um psiquismo altamente complexo pela apropriação cultural (DUARTE; MARTINS, 2013).

## 6. Referências

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995. – (Série Prática Pedagógica).

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].

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 [1952/53], p. 261-306.

BAKHTIN, Mikhail M. **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].

BARTON, David; HAMILTON, Mary. **Local literacies: reading and writing in one community**. Londres: Routledge, 1998.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; 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.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth; MOSSMANN, Suziane da Silva; IRIGOITE, Josa Coelho da Silva. Olhares para encontros mediados pela escrita: uma proposta de reconfigurações conceituais e metodológicas. In: KLEIMAN, Angela B.; ASSIS, Juliana Alves (orgs). **Significados e ressignificações do letramento: desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016, p. 143-166.

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. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011 [2000].

DUARTE, Newton; 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.

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.

FARACO, Carlos Alberto. Pesquisa aplicada em linguagem: alguns desafios para o novo milênio. In: **DELTA**, 17, especial, 2001, p. 1-9.

FARACO, Carlos Alberto. 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.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

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.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010a.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

HALTÉ, Jean-François. O espaço didático e a transposição. In: **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, p. 117-139, jul./dez. 2008 [1998].

HAMILTON, Mary. Expanding the new literacy studies: using photographs to explore literacy as social practice. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (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: Blackwel, 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. 332 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

IRIGOITE, Josa Coelho da S. **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**. 2015. 518 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Trad. Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

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).

OLABUÉNAGA, Jose I. Ruiz; ISPIZUA, Maria Antonia. **La descodificación de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao: Universidad de Deusto, 1989.

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.

PONZIO, Augusto. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010b.

PONZIO, Augusto. 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.

PONZIO, Augusto; CALEFATO, Patrizia; PETRILLI, Susan. **Fundamentos de Filosofia da Linguagem**. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007.

ROCKWELL, Elsie. **La experiencia etnográfica: historia e cultura en los procesos educativos**. 1. ed. Buenos Aires: Paidós, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola** Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção *As faces da Lingüística Aplicada*).

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: CUP, 1984.

STREET, Brian. Practices and Literacy Myths. In: SALJO, R (ed.). **The written world: studies in literate thought and action**. Springer-Verlag: Berlim/Nova Iorque, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **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. Que é linguagem? In: **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013 [1930], p. 131-156.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Trad. Lydia Kuper. Madrid: Visor, 2000 [1931].

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.