

## ESPAÇO E SENTIDO NA ESCUTA DE VOZES DO CHÃO DA ESCOLA

### SPACE AND MEANING IN LISTENING TO VOICES FROM THE SCHOOL FLOOR

DOI 10.70860/ufnt.entreletras.e19257

Luiza Helena Oliveira da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa o modo como docentes de escolas públicas, egressos do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS – traduzem suas percepções sobre o espaço escolar. O corpus da pesquisa é composto por dissertações desse programa, tendo a semiótica discursiva sido mobilizada como subsídio teórico para as análises e reflexões em torno de uma semiótica do espaço e uma semiótica didática. Mesmo quando as escolhas enunciativas visam a produzir efeito de distanciamento, é a voz de quem está dentro e se compromete com a prática pedagógica que emerge como elemento para dizer e/ou denunciar.

**Palavras-chave:** espaço da escola; enunciação; espaço tópico; PROFLETRAS.

**Abstract:** This paper analyzes the way in which teachers from public schools, graduates of the Professional Master's Degree in Literature in a National Network – PROFLETRAS – translate their perceptions about the school space. The research corpus is composed of dissertations from this program, with discursive semiotics being mobilized as a theoretical basis for analyzes and reflections around a semiotics of space and a didactic semiotics. Even when the enunciative choices aim to produce a distancing effect, it is the voice of those who are inside and committed to the pedagogical practice that emerges as an element to say and/or denounce.

**Keywords:** school space; enunciation; topic space; PROFLETRAS.

#### Introdução

É da natureza das metáforas que elas se abram a muitos sentidos. Ao mobilizarmos no título de um projeto de pesquisa a expressão “chão da escola”<sup>2</sup>, buscávamos uma escuta de sujeitos que falam a partir desse lugar, com efetiva propriedade para dizer por estarem de fato vivenciando a escola, não como imaginário, projeção, idealização, projeto, mas como sujeito que constrói, por seu saber e fazer, sentidos nas dinâmicas de uma instituição de que tanto se fala. Essa perspectiva levava em conta que há muitos falando de fora desse espaço, sujeitos que nunca pisaram ali senão como estudantes e que, mesmo assim, constituem-se tantas vezes como

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins. Bolsista do CNPq. E-mail: luiza.silva@ufnt.edu.br  
ORCID: orcid.org/0000-0001-5886-6809

<sup>2</sup> Agradecemos ao CNPq o financiamento da pesquisa.

autoridades, enunciando, a partir de seu lugar de privilégio social, midiático, econômico, político, condenações/sanções aos profissionais da educação.

Partimos, pois, de uma primeira divisão espacial, entre o espaço tópico (de dentro) e o espaço heterotópico (de fora). Além disso, a expressão metafórica remete, como correspondência ao “chão da fábrica”, ao lugar do trabalhador, do operário, concebida uma hierarquia no sistema de produção e, portanto, correspondente a relações de poder, privilegiando, no caso, vozes de quem, de fato, põe a mão na massa, contrapondo-se aos que estão acima, com o poder de pensar e deliberar, para que o outro, no espaço de baixo, execute. Numa crescente divisão social do trabalho no campo da educação, a escola parece ir ganhando ares de fábrica de modelo fordista, com docentes reduzidos ao papel de operadores, executores de planos de aula e projetos.

A semiótica designa como “operador” aquele a quem cabe executar, mas não pensar, planejar, analisar. Sob o regime da programação (Landowski, 2014), não há negociação, possibilidade de recusa, mas imposição de uma lógica do fazer. Que poderes ainda possuem os que estão nesse estrato inferior para efetivamente transformar, mudar os rumos das coisas, atuar frente aos destinos da educação? É, afinal, sobre esse sujeito que recaem, afinal, todas as sanções, como vemos repetidamente nos discursos que se tornam lugar-comum no Brasil.

Nossa pesquisa é, assim, busca de uma escuta da voz de professoras e assumimos, neste momento, que se trata também de dar gênero a essa escuta, considerando que o chão da escola é constituído majoritariamente no país pelo fazer de professoras. Essa perspectiva relativa ao gênero da docência, aliás, pode ser determinante para a compreensão de alguns dos problemas que enfrenta a escola no país.

Neste artigo, analisamos 06 dissertações de professoras graduadas em Letras que atuam no ensino fundamental em escolas públicas brasileiras e que buscaram a continuidade de sua formação em nível de Mestrado no programa em rede nacional denominado PROFLETRAS. Essas dissertações podem ser encontradas, seja no repositório das unidades, seja no repositório da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)<sup>3</sup>, responsável pela coordenação nacional do programa. Conforme definem seus regimentos, os docentes devem desenvolver suas pesquisas nas próprias salas de aula em que atuam, a partir dos saberes construídos no Mestrado. Assim, principalmente na seção destinada à metodologia do trabalho, encontramos dados e reflexões sobre esse espaço em que atuam e que serve de lócus de pesquisa. A seleção

---

<sup>3</sup> Cf. <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes>.

das dissertações foi aleatória, considerando apenas o critério regional e a presença de elementos que remetesse a uma discussão de natureza espacial nesses trabalhos finais.

O interesse por essa temática partiu de uma percepção que foi emergindo da leitura de tantos trabalhos de conclusão desse programa, seja durante as orientações, seja nas bancas de qualificação e defesa de nossa instituição ou de outras. Essa percepção informava-nos tantas vezes acerca da precariedade da escola, sobretudo do ponto de vista de condições materiais em que se dava o trabalho da docência e seus efeitos sobre o ensino-aprendizagem. Foi o que nos levou a investigar como isso se apresenta em trabalhos desenvolvidos nas cinco regiões do país, tomando como pressuposto de que o fazer docente se dá em condições da falta, que se naturaliza como o ser da escola pública. Buscamos avançar por esse caminho e, nesse sentido, as imagens que emergiriam dessas produções poderiam – ou não – reiterar essa impressão primeira, advinda de leituras que tinham como objetivo dar atenção a outros aspectos relativos à abordagem teórica, à coerência das propostas desenvolvidas etc. Na medida em que nos lançávamos a uma leitura mais atenta, porém, observamos que há mais a dizer que sobre essa precariedade que parece fundadora e fundante em tantos discursos e que vai sendo traduzida pela figurativização das escolas. O que mais há a dizer sobre esse chão da escola?

Para darmos mostras do que vamos produzindo de sentido ao longo desse processo de investigação, apresentamos aqui reflexões sobre o espaço da escola, a partir da perspectiva da semiótica discursiva. Organizamos o artigo em três seções. Na primeira são introduzidas as categorias teóricas da semiótica discursiva, que orientam nosso fazer analítico. Nas duas seguintes, abordamos o espaço tópico da escola, relativo às transformações, a relação com o espaço heterotópico e tensões, as escolhas enunciativas projetadas no discurso e efeitos de sentido. Todas elas partem dos enunciados construídos pelo narrador, as professoras, ao tematizarem suas atividades de docência e de pesquisa.

## **1 Uma semiótica do espaço, uma semiótica didática**

Na semiótica discursiva, as reflexões sobre o espaço se iniciam conjuntamente com uma preocupação de didatização da teoria. Algirdas Julien Greimas publica uma leitura de Maupassant, mostrando como a teoria seria aplicada na análise de um de seus contos, *Deux amis*. Assim, como o fará mais tarde Denis Bertrand (2003), o objetivo era evidenciar a rentabilidade de uma teoria de análise do texto, priorizando a perspectiva imanentista, ao mesmo tempo em que a proposta se presta a uma didática tanto da leitura quanto da teoria.

Justificando a escolha do conto para tal propósito, escreve Greimas: “Maupassant est en effet um des écrivains français plus plus”<sup>4</sup> (Greimas, 1976, p. 10).

Greimas propõe ali uma segmentação do conto, considerando, de um lado, a distribuição geral dos espaços, operada pelo enunciador e, de outro, a inscrição dos atores nesses espaços, seus deslocamentos e paradas. Do ponto de vista do “espaço enunciado”, este se organiza como “espaço tópico”, lugar onde se situa a transformação, e como “espaço heterotópico”, englobante e alhures. O espaço tópico se subdivide ainda em “paratópico” (relativo ao lugar das provas preparatórias e da aquisição da competência para o fazer) e “utópico” – relativo à performance, quando o “fazer triunfa sobre o ser”. O espaço é, pois, pensado levando em conta a sintaxe narrativa, não remetendo necessariamente a uma perspectiva sensível relativa à experiência dos sujeitos no corpo a corpo com o mundo.

No Seminário que se realizava em Paris na EHESS – Escola de Altos Estudos e Ciências Sociais –, vemos em 1977 a convocação de um grupo de pesquisadores que tomam o próprio espaço do seminário como objeto de investigação, também se valendo da perspectiva narrativa para a descrição dos espaços, sujeitos e interações (Hammad *et. al*, 2016 [1977]). Para esses semioticistas, ali na condição simultaneamente de observadores e observados, o espaço só ganha sentido em função de seu uso. Trata-se, também, de uma análise topológica, com a segmentação de *topoi* definidos em função de práticas de seus atores e respectivos papéis actanciais. A minuciosa descrição que fazem os pesquisadores, inclusive com uma série de desenhos do lugar, permite “ver” o modo como se constituíam as práticas do seminário naquele momento fundador. No *topos* da “sala”, englobada pelo prédio do EHESS, Greimas aparece como sujeito dotado de saber e prestígio, o que lhe concede o papel actancial de destinador e situar-se no *topos* professoral. Já o *topos* assistência compreende a divisão “*topos* em torno da mesa” (adjuvantes) e “*topos* restante” (destinatários) (Hammad *et. al*, 2016 [1977], p. 36). As reflexões que trazem contribuem não apenas para uma semiótica do espaço então nascente, como também para uma semiótica didática, tendo em vista concepções de educação que se realizam numa dada organização espacial que abriga determinadas práticas correspondentes a esse modo de transmitir/produzir conhecimento.

Um outro trabalho dedicado ao espaço é realizado por Denis Bertrand em *L’espace et le sens: Germinal* d’Émile Zola (1985). O romance naturalista convoca como central o conceito de figuratividade, para a compreensão dos efeitos de sentido produzidos pela enunciação na

---

<sup>4</sup> Em português: “Maupassant é de fato um dos maiores escritores franceses”.

construção dos espaços. Essa noção é retomada mais adiante em *Caminhos da semiótica literária* (2003):

[...] o conceito semiótico de figuratividade foi estendido a todas as linguagens, tanto verbais quanto não verbais, para designar esta propriedade que elas têm em comum de produzir e restituir significações análogas às de nossas experiências perceptivas mais concretas. A figuratividade permite, assim, localizar no discurso esse efeito de sentido particular que consiste em tornar sensível a realidade sensível [...]. (Bertrand, 2003 [2000], p. 154)

Na medida em que a semiótica exclui de seu campo o referente, considerando a autonomia essencial da língua, como mobilizar um conceito que diz respeito diretamente a essa relação entre o verbal e o mundo natural? Sem tomar o mundo natural como um já dado, mas também como passível de interpretação, a semiótica o concebe como dotado de uma linguagem: “O mundo visível, ou ‘mundo natural’, pode ser considerado uma linguagem biplana, que comporta um plano da expressão e um plano do conteúdo. Por isso, ele é construído – lido e interpretado – como uma semiótica” (Bertrand, 2003 [2000], p. 160). Os enunciados, assim, fazem ver o que foi visto mediante figuras que remetem de forma análoga ao mundo, assim como são capazes de (re)construir um dado universo, como lemos nos versos de Testamento, de Manuel Bandeira: “Vi terras de minha terra. / Por outras terras andei. / Mas o que ficou marcado / No meu olhar fatigado, / Foram terras que inventei” (Bandeira, 1979, p. 158). Em um ou outro caso, as figuras produzem efeito de relação com o mundo, reconhecíveis a partir da adesão do enunciatário a um código cultural.

Nesse sentido, vemos pelas figuras que acolhe e relaciona o que seria a idealizada Pasárgada do poeta modernista ou somos capazes de aprender o mundo que emerge em *Germinal*, as tensões que ganham forma entre o espaço da superfície, pertencente aos burgueses (residências dos proprietários das minas, escritório etc.) e o espaço das profundezas, onde trabalham em condições miseráveis os mineiros. Como argumenta Bertrand, a greve que faz colapsar a mina remete à reconquista da superfície pelos operários, assim como a mobilização das ideias de revolução germinam nas profundezas e acenam para uma transformação social. Apesar do desastre da greve que resultou em mortes de líderes sindicais sem modificar a condição dos mineiros, o romance termina com uma promessa de devir: “Surgiam homens; um exército negro, vingador, que germinava lentamente dos alqueives, nascendo para as colheitas do século, e cuja germinação não tardaria a fazer rebentar a terra” (Zola, 2014, p. 528). Essa oposição fundamental entre em cima *versus* em baixo seria também ponto de partida para a pesquisa que desenvolvemos sobre a escola: se nomeamos o “chão da escola”, há algo que se

contrapõe espacialmente e hierarquicamente a esse lugar. Se docentes estão situados nele, quem está acima? Nessa lógica espacial, pensamos, pois, numa estrutura narrativa mínima que concebe a relação entre o destinador (acima) e o destinatário docente (nesse rés do chão).

Retomando a questão da figuratividade, consideremos que ver (e fazer ver pelas figuras da espacialidade) é sempre recortar e produzir sentido. O espaço tópico, ocupado pelas professoras, é, assim, apreendido e interpretado, (re)construído a partir de um ponto de referência que instaura uma descontinuidade na continuidade (Fiorin, 1996).

Debruçando-se sobre a enunciação, José Luiz Fiorin (1996) ressalta a pouca atenção concedida ao espaço linguístico, aquele que remete à sintaxe da enunciação, ordenado a partir do “aqui”, lugar do “eu”, centro de referência de localização. Tanto o espaço tópico, privilegiado pelos estudos da semiótica ou da topoanálise, quanto o espaço linguístico “concernem a um conjunto de coisas ordenadas pelas relações espaciais básicas, ou seja, dizem respeito à localização dos ‘corpos’ no espaço. Ambos são simétricos e reversíveis” (Fiorin, 1996, p. 261-262). Diferentemente das projeções de pessoa e de tempo, porém, as projeções de espaço têm, conforme o semioticista, menor relevância no processo de discursivização e, por isso mesmo, poucos trabalhos se debruçaram sobre suas especificidades. A própria semiótica dará, também, maior destaque, como se pode ver, à dimensão semântica, privilegiando o espaço tópico. Neste trabalho, tendo em vista os objetivos que traçamos para fazer emergir imagens da escola nos discursos dos docentes, a figurativização e, portanto, a semântica do espaço, é também o que mais de perto nos interessa.

Há ainda trabalhos como o de Jacques Fontanille que remete a categorias que advêm do campo da geografia, ciência que tem o espaço como seu objeto de investigação. Mais precisamente, Fontanille problematiza a noção de território, buscando convergências entre diferentes acepções para configurações espaciais ordenadas pelas línguas e Estados.

Le territoire est donc un type imprécis au sens de Hjelmslev, c’est-à-dire « diffus » par négation du « précis ». Mais cette imprécision est en devenir, en ce sens que le territoire est appelé à devenir quelque chose de plus précis, grâce au travail de transformation des acteurs qui s’identifient à lui. En somme, le territoire est un devenir collectif, une transformation en cours, qui s’oppose en cela (d’où la négativité récurrente) aux entités spatiales institutionnalisées. (Fontanille, 2014, p. 2)<sup>5</sup>

<sup>5</sup> Em português: O território é, portanto, um tipo impreciso no sentido de Hjelmslev, isto é, “difuso”, por oposição ao “preciso”. Mas essa imprecisão é em devir, no sentido de que o território é chamado a vir a ser algo mais preciso, graças ao trabalho de transformação dos atores que se identificam com ele. Em suma, o território é um devir coletivo, uma transformação em curso, que se opõe (daí a negatividade recorrente) a entidades espaciais institucionalizadas.

Conforme desenvolvemos em outro trabalho (Silva, 2023), a escola pode ser pensada, a partir das próprias formulações organizadas por Fontanille, como território, com suas tensões de fronteira, seus movimentos, seu devir, seu modo de organização definindo uma identidade, seu aspecto institucional demarcando um lugar, e as disputas que remetem sobretudo ao dever ser, tanto no que diz respeito aos aspectos mais diretamente didáticos, como concepções de educação, quanto aos ideológicos relativos ao saber.

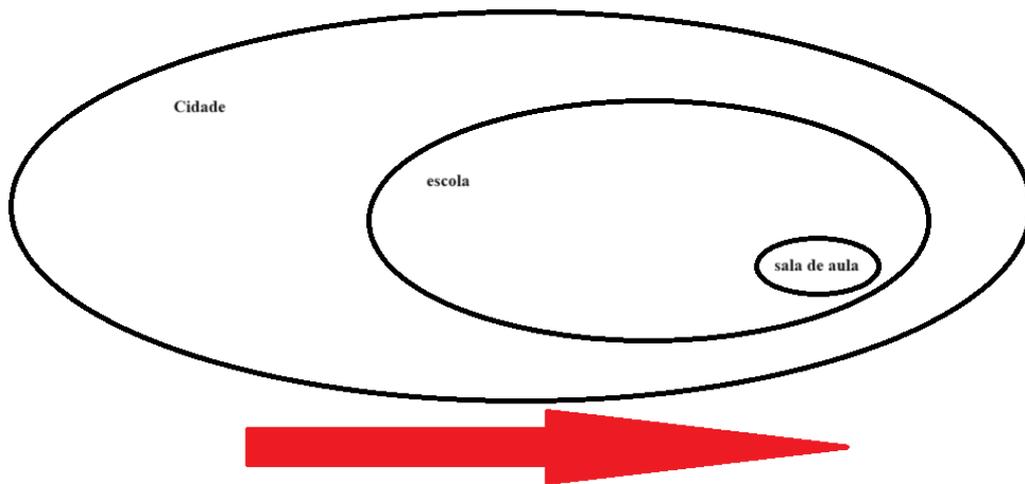
Neste trabalho, é o espaço tópico que é priorizado a partir das percepções e interpretações das professoras, concebidas então como observadoras até mesmo de sua prática, revisitada pela formação em processo no PROFLETRAS. Seu dizer vai construindo imagens do ser da escola e as tensões que a atravessam, informando-nos sobre esse território que se disputa, principalmente em termos ideológicos.

## **2 Movimentos de espaços e sentidos**

Em termos de organização argumentativa, as dissertações regularmente apontam para uma direção lógica, a que parte do espaço englobante, o da cidade ou do bairro onde a escola se situa, para o da edificação correspondente ao espaço tópico da escola propriamente dita e onde o docente pesquisador, projetado no texto como narrador, enuncia sua compreensão sobre as dinâmicas pedagógicas, mas também sociais e econômicas. Nem sempre, porém, há uma articulação crítica que pense com mais profundidade essa presença da parte no todo. Ou há ainda casos em que há uma espécie de percepção contraditória: a cidade é apresentada euforicamente enquanto a escola, que nela se situa, é figurativizada com problemas diversos. Se a cidade é tão potente e pujante, por que a escola não é também? Por que a escola é precária? Territórios englobante e englobado não são convergentes?

Como se trata de trabalhos orientados pela metodologia da pesquisa-ação, o texto prossegue na identificação de uma das turmas em que o docente atua e na qual desenvolveu atividades de intervenção que são, então, descritas e analisadas. Há, portanto, um movimento comum, indicando uma direção que vai do englobante ao englobado, do afastamento à aproximação, que direcionariam também o olhar do enunciatário para poder fazer “ver” de que escola, de que alunos, de que realidade se fala. Traduzimos graficamente esse movimento e relações na Fig. 1.

Fig. 1 Direção da apresentação/englobamento



Fonte: autora.

Pode-se dizer que se trata de apenas uma questão de natureza objetiva e lógica na apresentação da pesquisa, mas chamamos a atenção quanto a esse aspecto, tanto porque é de natureza espacial, quanto porque esse movimento pode ser responsável pela oscilação das escolhas enunciativas relativas às projeções de pessoa e pelos efeitos de sentido produzidos por essa oscilação. Assim, quando se fala da cidade, por exemplo, as projeções de pessoa tendem a evidenciar a impessoalidade, o distanciamento, reproduzindo muitas vezes o discurso social que naturaliza um modo de fazer ver essa localidade, remetendo ao que pode ser compreendido como discurso social. Em contrapartida, quando se fala da escola propriamente dita, o texto tende a se abrir a um “eu” ou a um “nós”, enunciado por um sujeito que fala de um “aqui”, percebido, pois, de perto, implicando o efeito de um maior ou menor envolvimento do ponto de vista sensível e analítico na apresentação/apreensão do lugar. A título de exemplificação, apresentamos fragmentos de duas dissertações.

Tab. 1 – Percepção da cidade (ou bairro) *versus* percepção da escola

A cidade / o bairro	A escola
Situada no bairro Itamar Guará, num conjunto habitacional que faz parte do projeto Minha casa minha vida, do governo federal, na cidade de Imperatriz – MA, cidade está distante da capital São Luís há cerca de 600 km. Imperatriz é a 2º maior cidade do estado do Maranhão e por ser muito próspera e apresentar uma economia muito diversificada e forte no comércio e na pecuária, atrai muitas pessoas dos estados do Tocantins e Pará, sendo	Os primeiros passos para a construção do nosso Projeto Político Pedagógico (PPP) ocorreu no ano de 2016, com a participação de toda comunidade escolar quando nessa oportunidade aconteciam também os encontros de formação continuada para as discussões das propostas pedagógicas da atual BNCC. (Silva, 2021, p. 75)

<p>num grande celeiro de progresso, cultura e educação da região. (Silva, 2021, p. 74)</p>	<p>Em suma os nossos alunos estão expostos à situação de vulnerabilidade social por não conviverem com o núcleo familiar, dessa forma os pais ou padrastos saem para trabalhar fora nos subempregos e eles ficam sozinhos em casa, assim nos relatam a grande maioria dos alunos. (Silva, 2021, p. 76)</p> <p>E é nesse cenário que surgiu a ideia de mostrar as várias facetas da violência que ocorre no estado do Maranhão na cidade e no bairro na própria casa do estudante de forma simbólica, que na maioria das vezes não é percebida pela jovem que está namorando e muito menos ainda pelas mães delas que convivem com um companheiro ciumento ou violento foi que selecionamos os contos que fazem parte da sequência didática a ser desenvolvida nas salas de aula da escola citada e nas outras salas das demais escolas que nutrirem o interesse por nossa pesquisa aqui apresentada. (Silva, 2021, p. 77-78)</p>
<p>Convém fazermos uma breve apresentação da escola na qual fizemos a nossa intervenção. O prédio está localizado em um bairro considerado nobre, com várias farmácias, agências bancárias, hotéis, clínicas e lojas. (Uszynski, 2018, p. 78)</p> <p>Geralmente, um grande número dos alunos matriculados no 6º ano são de um bairro periférico próximo da escola e eles trazem inúmeras dificuldades de aprendizagem. (Uszynski, 2018, p. 78)</p>	<p>Uma grande mesa cheia de livros e brinquedos, realidade bem distante de alguns daqueles adolescentes. A professora falou um pouco sobre alguns livros expostos (todos eram de suas filhas), e contou a importância de alguns daqueles livros para sua vida pessoal. A palavra nos foi concedida e aproveitamos para falar da importância da leitura no nosso cotidiano e das nossas expectativas em relação às atividades que iniciáramos no dia seguinte. (Uszynski, 2018, p. 79)</p>

Fonte: autora

Nessa tabela 1, citamos recortes de duas dissertações, ambas referentes a escolas situadas respectivamente nas regiões Nordeste e Norte. A primeira é a da professora Alice Xavier da Silva (2021), que desenvolveu sua pesquisa na escola em que atuava então como docente, em Imperatriz, sul do Maranhão. A segunda é da professora Leila Maia Dias Uszynski (2018), que fala da escola onde realizou sua intervenção, em Marabá, sul do Pará.

Observa-se inicialmente o modo mais eufórico com que Silva (2021) remete à cidade, empregando elementos que visam a produzir efeito de objetividade como a referência a sua localização no contexto do Maranhão e a distância da capital. A escola, conforme a docente, situa-se num bairro periférico, edificado a partir de um programa do governo federal da administração petista destinado a pessoas de baixa renda, *Minha casa, minha vida*. Priorizando o olhar sobre a cidade, não traz informações nesse momento sobre o bairro, caracterizado mais adiante como muito violento, tendo efeitos sobre a vida dos estudantes. Nessa passagem, porém, o que parece emergir dessa fala mais impessoal é o discurso social, que figurativiza a cidade por uma metáfora euforizante: “celeiro de progresso, cultura e educação da região”.

Na medida em que o dizer sai desse espaço coletivo, um tanto indiferente do ponto de vista da denúncia de um olhar sensível, distancia-se do discurso social, caminhando para a compreensão da realidade mais próxima, aquela em que atua. Emerge então a projeção de primeira pessoa (“nosso Projeto Político Pedagógico”, “nossos alunos”), com explicitação do pertencimento e envolvimento discursivo com os sujeitos e o lugar. É então que também interpreta as razões para os problemas que enfrenta como docente: as famílias dos estudantes. A questão da classe social aí se evidencia: os pais (ou padrastos) trabalham (em subempregos) e as crianças/adolescentes ficam sozinhos e fragilizados numa comunidade bastante hostil. Nessa espécie de fala sancionadora sobre os responsáveis pelas crianças e adolescentes, emerge ainda explicitamente sua visão de mundo, sua ideologia, como se pais/padrastos/mães fossem responsáveis pela situação de fragilidade econômica e social.

O que nos interessa acentuar, no entanto, é que, é a partir dessa instância de pertencimento e comprometimento, que a docente elege como tema para o trabalho envolvendo a textualidade a temática da violência contra a mulher e o feminicídio, como explicita no terceiro fragmento (“nossa pesquisa”, “aqui” apresentada). O “aqui”, no caso, é referência ao próprio texto da dissertação, que finalmente declara como se dará a atuação naquele contexto. A pesquisa proposta e realizada atende, assim, a uma problemática bem espacial: a do contexto mais imediato em que a escola se insere. Há, nesse sentido, uma questão mais diretamente linguística (a do desenvolvimento da textualidade) e uma preocupação social e política (a da violência contra mulheres). Alice é, pois, para além de observadora, a que vai empreender uma performance no espaço tópico da escola a partir dos seus saberes postos em prática.

Na dissertação da docente Uszynski (2018), inicialmente há também um olhar mais genérico sobre o bairro, com informações que falam da centralidade euforizante da escola no contexto da cidade, com um enunciado em terceira pessoa: “O prédio está localizado em um bairro considerado nobre, com várias farmácias, agências bancárias, hotéis, clínicas e lojas”. O problema se apresenta, então, com os estudantes que migram de espaços periféricos para a escola. A escola é central, os alunos são da periferia. Na lógica das cidades brasileiras, a periferia é o lugar destinado aos sujeitos econômica e socialmente mais vulneráveis, o que traz para a escola os desafios do ensino-aprendizagem, do ponto de vista de que a escola parece mais bem preparada para a classe média que para o “povo”, como há muito já advertia Magda Soares (1986), ao tratar da diferença linguística e do “capital linguístico”.

No caso de Uszynski, a pesquisa-ação se realiza em uma sala de aula que não é a sua, o que a faz reportar-se a uma outra professora, que introduz o projeto. Os livros e os brinquedos expostos na sala de aula eram, no caso, da filha da docente e não da escola ou dos estudantes em questão. Tais objetos seriam, naquela cena, como objetos-valor com os quais os sujeitos estudantes deveriam momentaneamente entrar em conjunção a partir da intervenção, podendo, nesse caso, acentuar a diferença de classe social e de acesso a bens culturais: “Uma grande mesa cheia de livros e brinquedos, realidade bem distante de alguns daqueles adolescentes”. Caracteriza-se, pois, uma falta, principalmente a da leitura literária, a ser enfrentada pelo trabalho com a leitura de Mia Couto e Manoel de Barros que Uszynski irá desenvolver. Acentua-se nessa exposição a literatura como elemento de distinção de classe social (Bourdieu, 2013), o que se depreende da afirmação de que tanto os brinquedos quanto os livros eram das filhas da professora, não disponíveis aos estudantes, concebidos, portanto, como objetos valor para uma real conjunção. Caberia nesse caso à escola uma função reparadora, considerando os estudantes oriundos de uma classe na qual a literatura não é naturalmente um capital cultural disponível antes da escolarização. Essa reparação, contudo, é superficial, eventual, porque não altera condições socioeconômicas mais profundas e determinantes sobre a vida dos estudantes. Dá-se como atuação eventual, em um projeto de curta duração. Nem a biblioteca ganhará os livros, nem os estudantes terão seus brinquedos.

Vemos aqui também a diferença entre o olhar generalizante trazido pelo primeiro fragmento e um olhar mais comprometido que percorre a sala e analisa a condição social dos estudantes, projetando-se a partir de uma *debregem* actancial enunciativa (“a palavra nos foi concedida”, “iniciaríamos”). É esse, enfim, o percurso, que, na medida em que remete à intervenção propriamente dita, traz o leitor para mais perto do que é a escola e seus problemas, a partir do olhar desse narrador então mais comprometido.

Mas de que escola mesmo se fala? Observemos na subseção seguinte um outro aspecto relativo a esse espaço.

### *2.1 Da escola abstrata à escola “real”*

Quando se escreve sobre o universo escolar, é comum que se fale a partir de uma perspectiva genérica e não particular, a partir da qual também se generalizam observações e interpretações. Tendo em vista fins pedagógicos, essa abordagem mais generalista assenta-se, ao menos teoricamente, sobre um conjunto de regularidades que tornam possível falar e abordar

problemas, desafios, procedimentos, encaminhamentos etc., capazes de atender mais amplamente a uma totalidade. Nas dissertações vamos encontrar essas duas “escolas”, a que fala a partir de uma elaboração genérica, muitas vezes assistida por discussões teóricas, e a que fala de uma em particular, aquela que ganha materialidade e singularidade pela perspectiva do narrador situado nesse espaço como observador, assumindo, explícita ou implicitamente, um ponto de vista. Para criar efeito de “realidade” frente ao que declara, mobilizam-se procedimentos advindos de escolhas enunciativas, como a da figurativização. Buscamos traduzir esse segundo movimento na Fig. 2:

Fig. 2 Escolhas enunciativas e efeitos sobre a imagem da escola



Fonte (autora)

#### A) A escola abstrata

Para exemplificar essa distinção que queremos sinalizar, trazemos dois fragmentos da dissertação do professor Alan Henrique Oliveira de Almeida, que defendeu seu trabalho sobre mídias digitais na UFAC (2017). Essa seleção serve apenas para exemplificar um recurso recorrente ao longo da argumentação de textos acadêmicos, quando se trata de uma produção do campo aplicado do ensino. Mesmo quando se parte de uma realidade particular, assenta-se em premissas tomadas como gerais, o que leva também a formulações como a de que “cabe à escola”, “cabe ao professor”, “o professor deve, portanto”.

O ensino escolar vem enfrentando os desafios para se ajustar às transformações sociais, culturais, tecnológicas no mundo contemporâneo, dentre outras. Portanto, cabe à escola capacitar seus aprendizes para lidar com as novas formas de produzir e recepcionar textos pertencentes ao meio digital. (Almeida, 2017, p. 7)

Cabe à escola ensinar ao aluno os procedimentos para ler e produzir textos literários e estimular a criação de hábitos leitores, que garantam o acesso ao acervo diversificado de produções literárias, desde as mais tradicionais até aquelas mais populares. Por conseguinte, o trabalho com a literatura ultrapassa a mera decodificação, os protocolos e roteiros de leitura mecanizantes, e a tentativa de cristalizá-la, abrindo espaço para construção e expansão de sentidos do texto. (Almeida, 2017, p. 42)

A dissertação deve, antes de tudo, traduzir a aquisição da competência do pesquisador que, a partir daí, pode falar do lugar da autoridade de sujeito conjunto com o saber. É esse saber, adquirido a partir das filiações teóricas explicitamente assumidas e assinaladas no corpo do texto e mediante as análises de sua investigação, no caso do PROFLETRAS – e traduzidas em ações realizadas no “chão da escola” –, que permite ao narrador enunciar a partir dessas generalizações sobre o que “deve ser a escola”. Nesse caso, essa escola não corresponde apenas àquela em que atua diretamente como docente, mas todas ou muitas outras. Como já apontava Greimas, o discurso didático deve submeter-se a uma modalização que o transforme em discurso persuasivo (Greimas, 1979, p. 7). Trata-se, pois, de uma estratégia de persuasão dizer que se sabe fazer o que “cabe à escola” fazer, conforme prescrito pela adesão a uma abordagem teórico-metodológica.

Para Almeida (2017), compreendidas as transformações advindas de uma sociedade constituída pelo digital, “caberia à escola” mobilizar suas ferramentas para o ensino-aprendizagem. Alia, então, em sua pesquisa, recursos digitais para a escrita colaborativa e a produção de um gênero literário: o conto. O que há de diferente no projeto do PROFLETRAS é justamente a necessidade de que se parta da escola, aquela “real”, dado que muitos que escrevem sobre a escola nunca foram sequer professores, uma das inquietações, aliás, de Jacques Fontanille, ao tratar de reflexões sobre a educação (Silva et al, 2021)

#### B) A escola “sentida” por dentro

Considerando a figurativização da escola como lugar da precariedade, analisamos a dissertação da professora Maria José Costa Falcão (2020), que, assim como Silva (2021), desenvolveu sua pesquisa em uma escola da rede municipal da cidade de Imperatriz.

A caracterização da escola aparece como um atestado que confere efeito de verdade, a partir dos regulamentos do PROFLETRAS. Cumpre, portanto, os requisitos de uma orientação metodológica do trabalho e dá mostras de que o que é determinado como condição para a pesquisa pelo programa de pós-graduação efetivamente se deu. A escola existe no mundo “real” e, por isso mesmo, eis seu nome e suas características:

Como a resolução do PROFLETRAS determina que a pesquisa deva ser voltada para a realidade escolar pública, a instituição a ser pesquisada é a escola Municipalizada Santo Inácio de Loyola que procura seguir uma metodologia pautada nas leis que regem a educação básica brasileira. (Falcão, 2020, p. 50)

Um pouco mais acima, Falcão declarara que atuava nessa escola há seis anos, projetando no texto uma debreagem actancial enunciativa (um “nós” elíptico e majestático). Nesse último recorte, porém, observamos o efeito de distanciamento e objetividade produzido pelo apagamento da primeira pessoa, o que parece atender a dois destinadores: a) o PROFLETRAS, traduzido nas suas normas e que “determina” um modo de desenvolver o trabalho final, no caso, uma dissertação; b) uma espécie de destinador social, que diz o que deve ser uma escola no país. O que particulariza esse lugar é apenas o nome. No mais, trata-se apenas de uma “escola pública” pensada abstratamente.

Adiante, porém, as descrições sobre a escola permitem a aproximação de um olhar que não só perscruta o espaço como o axiologiza, tendo em vista a enumeração de traços que singularizam essa escola a partir do que compreende como sua (in)adequação aos propósitos da educação:

No que se refere à estrutura física da escola, é constituída por 7 salas de aula, uma sala dos professores, cozinha, uma sala de livros, banheiros e um pátio pequeno e descoberto. As salas de aula são muito pequenas, pouco arejadas, a cidade onde se localiza o *locus* da pesquisa apresenta um clima quente e seco a maior parte do ano e, na sala de aula, que ameniza o calor são os ventiladores, mas alguns deles, não funcionam adequadamente, fazem muito barulho e concorrem com a voz do professor e isto dificulta em muito o desenvolvimento das atividades. (Falcão, 2020, p. 51)

O espaço onde deveria ser a biblioteca inviabiliza a realização de eventos de leitura porque não tem um *layout* adequado com cadeiras e mesas que possam ser adequadamente utilizadas pelos alunos durante a realização de algum tipo de atividade de leitura (Falcão, 2020, p. 51)

As condições de trabalho dos professores não são muito boas, faltam recursos para que possamos trabalhar adequadamente, sendo o livro didático, quadro e pincel os recursos disponíveis aos professores para o desenvolvimento das atividades, cabendo ao docente ser bastante criativo para diversificar sua metodologia. (Falcão, 2020, p. 52)

Seguindo a perspectiva da produção do efeito de objetividade pelas escolhas enunciativas, solicitadas pelo próprio gênero acadêmico e compreendidas muitas vezes como exigência, encontramos nos fragmentos o emprego da terceira pessoa. Assim, Falcão fala em “a voz do professor” em vez de “minha voz”, “condições de trabalhos dos professores”, quando poderia falar em “nossas/minhas condições de trabalho”. Há, pois, um apagamento da “presença” daquele que fala.

Retomamos, porém, o que nos informa a compreensão de Benveniste a respeito da enunciação: “O locutor se apropria do aparelho formal da língua e enuncia sua posição por meio

de índices específicos, de um lado, e por meio de procedimentos acessórios, de outro” (Benveniste, 2006, p. 84). Há, pois, índices específicos e que remetem à instância da enunciação, compreendida como instância do *ego hic nunc*, como as projeções de pronomes pessoais, tempos verbais, pronomes demonstrativos, advérbios de lugar etc. Mas a língua dispõe de procedimentos acessórios que sinalizam a presença de um “eu”, mesmo quando a opção é pela terceira pessoa (a não-pessoa).

Um desses procedimentos encontra-se na adjetivação, intensificada pelo advérbio, como na referência a salas “muito pequenas”, “pouco arejadas”, que sinalizam a presença de um eu que tem corpo (enuncia os efeitos do clima, por exemplo), observa, mensura, sanciona. Falcão, nesses fragmentos, não apenas descreve a escola com suas sete salas, mas avalia como esse “envelope” interfere negativamente na prática pedagógica, a que se somam as condições climáticas da região. O que a escola tem, como os ventiladores, não funciona ou não funciona a favor do ensino-aprendizagem, por fazer barulho e abafar a voz do docente; a biblioteca não possui mobiliário adequado. Diante de tanta inadequação, resta à docente o assentimento: declarar a criatividade como necessária para suplantar as dificuldades que fazem a estrutura dessa escola atuar como um antisujeito.

Essa imagem da escola como lugar da privação comparece em trabalhos de outras regiões, não sendo exclusiva nem do Maranhão, nem de outros estados do Norte e Nordeste que até aqui privilegiamos como *corpus*. Veja-se a esse respeito a dissertação de Donete Simoni Rosso (2016). Nela, não há nomeação da escola, nem mesmo da cidade, optando a narradora por dizer apenas que se trata de uma escola da rede estadual, situada em “bairro central de um município do Oeste paranaense” (Rosso, 2016, p. 82). É importante acentuar que essa indefinição pode representar apenas um procedimento que visa a atender a princípios éticos da pesquisa.

A escola então possuía 440 alunos filhos de sujeitos da classe trabalhadora, muitos deles trabalhando em uma grande empresa frigorífica. Apresentava baixo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), altos índices de reprovação e evasão. Rosso privilegia em suas reflexões na seção metodológica a temática preconceito racial, na medida em que os alunos, a seu ver majoritariamente negros, não são reconhecidos pelos pais como tal. Essa discussão remete diretamente aos objetivos de sua intervenção, que envolve o rap e textos do escritor negro conhecido como Cuti. Na breve descrição, Rosso informa sobre as condições físicas do prédio que abriga a escola:

A estrutura física da escola é antiga – parte dela foi construída em 1966. Passou por reforma recente, mas esta não deu conta de sanar todas as dificuldades do prédio, embora, em alguns aspectos, tenha melhorado consideravelmente. Ainda no que se refere à infraestrutura, são inúmeras as dificuldades, como ausência de laboratório de ciências, ausência de uma sala equipada para as aulas de Arte e, sobretudo, ausência de uma sala para os pedagogos atenderem os pais e alunos. Esses espaços são necessários para o desenvolvimento prático das aulas e da parte pedagógica e demandam investimentos por parte da mantenedora. (Rosso, 2016, p. 82-83)

A antiguidade do prédio é, na perspectiva do narrador observador, disfórica. Poderia ser descrita como “tradicional”, dado o tempo de existência e a centralidade na cidade, mas o que se leva em conta são as condições propriamente materiais que não concorrem para o bom funcionamento. Elege, assim, aquilo que a seu ver constitui como falta, ainda que reconhecendo que houve melhorias ao longo do tempo. Ainda de acordo com o que assume Rosso (2016), os espaços escolares podem ser compreendidos como actantes, atuando como adjuvantes ou antagonistas no processo de ensino-aprendizagem: “necessários para o desenvolvimento prática das aulas e da parte pedagógica”. Desse modo, vemos que o pretense distanciamento produzido inicialmente pela escolha de pessoa não se traduz na argumentação: a descrição toma partido da urgência por melhorias.

## *2.2 Do espaço englobante da comunidade*

Ao discutirmos brevemente na seção 1 a dissertação de Silva (2021), buscamos evidenciar um movimento da argumentação que ia do espaço heterotópico da cidade de Imperatriz – figurativizada euforicamente como “celeiro do progresso” –, ao espaço ainda heterotópico da comunidade – figurativizada disforicamente pela violência, tráfico, pobreza –, ao espaço tópico da escola – que, na perspectiva da professora, parece situar-se como refém da criminalidade e da fragilidade da estrutura familiar dos alunos. A escola é ali compreendida como instituição que não se disjunge do contexto social no qual se encontra e, nesse sentido, como num quase contínuo, enfrenta dilemas graves que a escola de forma quase impotente tenta enfrentar. Frente à criminalidade, a igreja parece ser mais potente para realizar a “salvação” dos estudantes do que a escola.

Percebemos também por meio dos relatos deles que é a igreja o local de refúgio da grande maioria deles é na igreja evangélica, que tem se multiplicado bastante no bairro e que disputando o espaço com as conhecidas bocas de fumo, tem ganhado alguns jovens para o trabalho de evangelização retirando-os dessa formada criminalidade e do mundo das drogas. (Silva, 2021, p. 76)

Diante da gravidade do que denuncia, a docente vai desenvolver um projeto que tornaria possível a compreensão dos problemas sociais pelos estudantes, principalmente o que envolve a violência contra a mulher:

Nosso trabalho desenvolvido com o gênero textual “conto” apresenta diversas formas de violência contra a mulher ou menina de maneira implícita e explícita: o fazemos com o intuito de conscientizá-las a não aceitar, a identificar e se possível denunciar os agentes agressores sejam eles namorados, maridos ou companheiros os índices dessa violência simbólica só vem aumentando nos últimos anos. (Silva, 2021, p. 77)

Na dissertação de Andréia Helena de Amorim Mattos (2020), docente de um bairro nobre de Niterói, a situação é bem diferente. A escola também aparece como um quase contínuo, mas esse espaço englobante e heterotópico é figurativizado euforicamente pela posição “privilegiada” no bairro, pela vizinhança constituída por edifícios tradicionais e de prestígio cultural da cidade.

A pesquisa foi realizada com uma turma do nono ano do Ensino Fundamental, na disciplina de Leitura e Produção Textual, no Colégio Estadual Aurelino Leal, localizado no bairro do Ingá, na cidade de Niterói. A escola possui uma localização privilegiada, pois fica próxima ao centro da cidade e em torno dela circulam várias linhas de ônibus. Por esse motivo, além receber alunos que são vizinhos do colégio, também recebe muitos alunos de vários outros bairros da cidade e até mesmo de municípios adjacentes como São Gonçalo e Maricá, entre outros.

Além de estar situado próximo ao centro da cidade, o bairro do Ingá possui várias construções históricas, incluindo o próprio prédio da escola que possui 95 anos e já foi propriedade do Barão de São Gonçalo e sede do governo estadual até a transferência da capital para Petrópolis (1894).<sup>2</sup> Na mesma rua, ainda encontramos o Museu do Ingá que fica exatamente na frente do colégio, o prédio da Faculdade de Direito da UFF (Universidade Federal Fluminense), o Museu Janete Costa de Arte Popular e o Solar do Jambeiro. Além desses, há no bairro também o Museu Antônio Parreiras (fechado para obras, há alguns anos) e o famoso e conhecido internacionalmente MAC (Museu de Arte Contemporânea de Niterói), um dos projetos mais aclamados do arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer. (Mattos, 2020, p. 55)

Destaca-se um pouco adiante que os alunos não são moradores do bairro do Ingá, mas de bairros distantes, chegando à escola por meio de transporte público. A escola contava então com 1.200 estudantes, distribuídos em três turnos. Na turma escolhida para a intervenção, 9º ano do Ensino Fundamental, 68% dos alunos definiam-se como pardos ou negros; 64% pertenciam ao gênero feminino. A boa performance dos estudantes é destacada no texto, assinalando-se que 82% não havia passado por reprovação ao longo de sua vida estudantil, o que indica que a turma não enfrentava problemas de distorção idade/série. Não identificamos no texto, porém, uma caracterização do espaço do interior da escola, nem se essa constituição implicava efeitos sobre as aulas. Uma menção é realizada ao tratar da ausência de acesso à internet por parte dos estudantes e da não existência de um laboratório de informática, constituindo-se como problemas que teriam sido suplantados sem maiores dificuldades:

No colégio não há sala de informática, mas a escola comprou quatro *notebooks* que podem ser solicitados pelos professores para uso profissional pessoal ou com os alunos. Também não há *Internet* que possa ser compartilhada com os estudantes, mas por sorte, na sala dessa turma, em um pequeno espaço, há sinal do *WiFi* que foi colocado recentemente na sala de multimídia. Vale ressaltar que dois alunos, ajudaram também com seus celulares e sua *Internet* particular. (Mattos, 2020, p. 80)

Mattos se concentra em descrever as atividades realizadas, as reformulações de sua intervenção registradas em “diários”, os caminhos que a intervenção foi ganhando ao longo do processo. O espaço interno, portanto, aparece como “neutro” do ponto de vista do sucesso da metodologia adotada: o que interessa é a prática, abstraindo-se as condições mais imediatas em que se dá o fazer docente.

### 2.3 *Das tensões do espaço da fronteira*

Na dissertação de Ana Arlene de Souza Brito (2015), o espaço da escola é atravessado por sua condição de situar-se no espaço da fronteira, com todas as hibridizações e tensões que isso pode representar. O desafio que assume para sua intervenção é o que diz respeito ao trabalho com a língua portuguesa, considerando o multilinguismo de estudantes, brasileiros, paraguaios e brasiguaios: os estudantes são falantes do português, do espanhol, do guarani e do jopará (este sendo mais usado no contexto familiar, termo guarani que significa “mistura”).

A escola situa-se na fronteira entre Brasil e Paraguai, mais precisamente envolvendo as cidades de Pedro Juan Caballero (Paraguai) e Ponta Porã (Brasil, MS). Conforme argumenta, estudantes brasiguaios estão presentes nas turmas em porcentagens que variam entre 60% e 90%.

Conforme Sílvio Antônio Colognese (2015), o termo brasiguai, inicialmente apenas uma denominação referente aos brasileiros que migraram para a região da fronteira a partir de política estatal nos anos 1950, remete hoje a uma situação bem complexa, que envolve conflitos entre brasileiros e paraguaios, como disputas territoriais e acesso a políticas públicas: “Mais do que uma questão etimológica, os sentidos são reveladores das disputas que se travam no processo de construção de uma identidade social, notadamente numa região de fronteira” (Colognese, 2015, p. 145-146). É nesse contexto que se organiza o fazer docente de Brito que vai buscar reconstituir em seu texto esse quadro de tensão, considerando aspectos históricos, sociais, preconceitos linguísticos e culturais de parte a parte. O espaço englobante interfere, pois, diretamente no ser e fazer da escola. De acordo com Brito,

O problema não é a oralidade, pois todos estão habituados a essa realidade; o problema surge no momento da sistematização do aprendizado, pois os alunos que não possuem

o Português como língua falada em casa e são alfabetizados no Brasil, apresentam dificuldade de aprendizado. (Brito, 2015, p. 46)

Além disso, Brito aborda o atravessamento do preconceito que envolve a diferença cultural e linguística. Numa relação assimétrica, os de cá, do lado brasileiro (ainda que cá e lá não estejam muito claramente geograficamente demarcados) parecem constituir-se por um olhar mais imperialista sobre os de lá, na recusa à mistura como modo de ser da identidade:

[...] é visível que as crianças paraguaias acabam se esforçando mais para aprender o Português do que as brasileiras para aprender tanto o Espanhol quanto o Guaraní. Os chamados brasiguaios, quando falam em Português, falam com sotaque e acabam se tornando alvo fácil de discriminações e preconceito, principalmente dentro das escolas brasileiras, pois esses, mesmo residindo no Paraguai e quase não falando o Português, possuem documentação brasileira e, portanto, estudam do outro lado da fronteira. (Brito, 2015, p. 51)

Para a compreensão dessas tensões que operam no plano simbólico, podemos recorrer às discussões de Jacques Fontanille a respeito da noção de semiosfera:

A concepção semiótica desenvolvida pela Escola de Tartu-Moscou tem por base uma hipótese geral, condensada no conceito de semiosfera (LOTMAN, 1999), segundo a qual cada semiosfera se define por suas interações com as outras, no curso de um “diálogo” e de trocas de formas semióticas (as “linguagens”) que se formam em ambos os lados de uma fronteira simbólica estabelecida pelas sociedades: aquém da fronteira se desdobra o domínio do “nós”, e além, o domínio do “eles”; em suma, o limite e o lugar de trocas entre a identidade e a alteridade que se torna, considerando a existência da semiosfera, o lugar de trocas culturais.

A semiosfera se organiza em torno de um centro (a zona de maior consistência e da identidade cultural mais fortemente assumida), cercado de zonas periféricas, onde se atenuam, pouco a pouco, ao se distanciar do centro, essa consistência e essa identidade. A periferia é a zona das trocas com a cultura do outro, a zona da heterogeneidade e de formas semióticas transitórias, eventualmente em curso de integração e de adaptação à cultura do “nós” (Fontanille, 2019, p. 248)

Se considerarmos o país como uma semiosfera, a fronteira é o lugar das margens, mais suscetível às transformações advindas de trânsitos, interações e negociações com a exterioridade. Pode, no entanto, por isso mesmo, ser o lugar em que o “outro” aparece como ameaça à identidade do “nós”. A prática de Brito visava a desfazer a intolerância e fazer ver a diferença como riqueza cultural. Na indefinição dos contornos que fazem da própria escola um território em disputa, esta emerge como campo de forças para a aquisição do saber e do querer admitir a diferença.

### **Considerações finais**

Diante de um *corpus* tão vasto, as primeiras dificuldades que emergiram na pesquisa que realizamos se deram em função de critérios mínimos para a seleção dos textos a serem

analisados e do enfrentamento de diferentes temáticas que atravessam o “chão da escola” e que emergem nos textos das pesquisadoras docentes do PROFLETRAS.

Do ponto de vista da seleção, a aleatoriedade acabou por orientar as escolhas, tendo como único critério pensar divisões regionais. Do ponto de vista analítico, buscamos identificar algumas das regularidades a partir de categorias da semiótica discursiva, tendo em vista os estudos fundadores relativos ao espaço. Na medida em que avançamos, fica mais claro que há muito ainda a descrever e analisar, para além do que se mostra na superfície construída pela figurativização. Assim, fizemos aqui alguns dos movimentos possíveis, diante de outros necessários gestos de leitura.

Ressaltamos aqui alguns aspectos que consideramos relevantes para apontar ao final do texto:

- a) como previsto por seu projeto de criação, em 2013, as pesquisas do PROFLETRAS tratam do enfrentamento realizado por docentes de problemas “reais”. É o chão da escola que motiva e orienta as pesquisas realizadas, em busca de soluções “práticas”, que não necessariamente funcionam como fórmulas ou modelos, mas caminhos possíveis, que as dissertações (e produtos derivados) compartilham e que podem iluminar novas práticas;
- b) o lugar de fala dos docentes é conferido por sua condição de estar “dentro” e “no chão da escola”, dotado de competências para transformar a educação, mesmo diante de muitas limitações e coerções, inclusive as de ordem espacial;
- c) as narradoras inscrevem-se como atores de mudanças, mesmo quando parecem, como Silva (2021), descrever do poder operar transformações, ao menos as efetivamente mais utópicas, diante de uma comunidade em crise social. Assumem essa condição a partir de seu saber inscrito nas especificidades do trabalho com a linguagem;
- d) nem sempre é fácil delimitar o que é o dentro e o fora da escola, dada a inserção num contexto mais amplo, quando o espaço heterotópico constitui e/ou atravessa o território da escola, considerando suas coerções sociais e históricas. Isso fica mais explícito em trabalhos como o de Silva (2021) e o de Brito (2015). Quanto maior é a reflexão sobre o espaço englobante, maior é a percepção sobre condicionantes externos.

## Referências

- ALMEIDA, Alan Henrique Oliveira de. *Produção de contos em ambientes de escrita colaborativa na Web: uma proposta didática para o ensino digital de língua portuguesa*. 2017. 112f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras em Rede Nacional, UFAC, Rio Branco, Acre, 2017. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes> Acesso em 10 ago. 2023.
- BANDEIRA, Manuel. *Estrela da vida inteira*. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1979.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral II*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- BERTRAND, Denis. *Caminhos da semiótica literária*. Trad. Ivã Lopes et al. Bauru, SP: EDUSC, 2003 [2000].
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- BORDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.
- BRITO, Ana Marlene de Souza. *Ensino de português na fronteira Brasil/Paraguay: valorização das culturas*. 2015. 78f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, UEMS, Campo Grande, MS, 2015. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes> Acesso em 10 ago. 2023.
- COLOGNESE, Silvio Antônio. Brasiguaios: uma identidade na fronteira Brasil/Paraguai. *Tempo da Ciência*, v. 19, n. 38, p. 145 – 157, 2015. Disponível em: <https://documentosrevelados.com.br/wp-content/uploads/2021/08/brasiguaios.pdf> Acesso em 16 jul. 2024.
- FALCÃO, Maria José Costa. *Uma análise de aspectos da consciência fonológica das produções textuais de alunos do 7º ano de uma escola pública da cidade de Imperatriz/MA*. 2020. 186f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, UFT, Araguaína, Tocantins, 2020. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertacoes> Acesso em 20 fev. 2022.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- FONTANILLE, Jacques. Territoire: du lieu à la forme de vie. *Actes Sémiotiques*, n. 117, p. 1-12, 2014. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/4f32/622e0700bdb412209ad6583e2289c00c7671.pdf> Acesso em 16 jul. 2024.
- FONTANILLE, Jacques. Discursos, mídias, práticas e regimes de crença. *Revista do GEL*, v. 16, n. 3, p. 246-261, 2019. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/rg/article/view/2608> Acesso em 16 jul. 2024.
- GREIMAS, Algirdas Julien. Pour une sémiotique didactique. In : *Bulletin du Groupe de Recherches Sémio-linguistiques (EHESS)* – Institut de la Langue Française – CNRS, p. 3 – 8, 1979.
- GREIMAS, Algirdas Julien *Maupassant: la sémiotique du texte: exercices pratiques*. Paris: Seuil, 1976.

HAMMAD, Mannar.; ARANGO, Silvia Mercedes.; KUYPER, Eric.; POPPE, Emile. O espaço do seminário. *EntreLetras (Araguaína)*, v. 7, n. 2, p. 28-60, 2016 [1977]. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/entreletras/article/view/3206/9479> Acesso em 16 jul. 2024.

MATTOS, Andréia Helena Amorim. “*O que é para fazer aqui, professora?*”: uma análise da compreensão leitora do enunciado de questão escolar. 2020. 140f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, UERJ, São Gonçalo, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertações> Acesso em 20 fev. 2022.

ROSSO, Donete Simoni. *Do rap aos “Contos crespos”, de Luiz Silva (Cuti): a voz da resistência na sala de aula.* 2016. 199f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, UNIOESTE, Cascavel, Paraná, 2016. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertações> Acesso em 20 fev. 2022.

SILVA, Alice Xavier. *O gênero conto: uma proposta de abordagem da construção do sentido do texto para o 9º ano do ensino fundamental.* 2021. 110f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, UFT, Araguaína, Tocantins, 2021. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertações> Acesso em 20 fev. 2022.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da. Era uma escola muito engraçada: imagens de escolas públicas brasileiras em dissertações de um programa de mestrado em rede nacional. *Revista Soletras JCR*, v. 47, p. 290-318, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/soletras/article/view/80264> Acesso em 16 jul. 2024.

SILVA, Luiza Helena Oliveira da; REIS, Naiane Vieira dos; CASTRO, Gustavos Henrique Rodrigues; SCHWARTZMANN, Matheus Nogueira. Semiótica discursiva e ensino educação como desafio político e social entrevista com Jacques Fontanille. *Acta Semiotica et Lingvistica*, v. 26, n. 2, 2021. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/actas/article/view/60299> Acesso em 10 jan. 2024.

SOARES, M. B. *Linguagem e escola: uma perspectiva social.* São Paulo: Ática, 1986.

USZYNSKI, L. M. D. *A poética da complexidade: Mia Couto, Manoel de Barros e o letramento numa turma do 8º ano de ensino fundamental de uma escola pública de Marabá.* 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional, UNIFESSPA, Marabá, Pará, 2018. Disponível em: <https://profletras.ufrn.br/repositorio/dissertações> Acesso em 20 fev. 2022.

ZOLA, Émile. *Germinal.* Trad. Eduardo Nunes Fonseca. Rio de Janeiro: Saraiva, 2014.

*Recebido em 28 de julho de 2024  
Aceito em 28 de agosto de 2024*