



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

IRANDO ALVES MARTINS NETO

**ADAPTAÇÃO, CRIAÇÃO E JUVENTUDE:  
DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR E  
NÃO ESCOLAR**

---

Londrina  
2020

IRANDO ALVES MARTINS NETO

**ADAPTAÇÃO, CRIAÇÃO E JUVENTUDE:**  
**DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR E**  
**NÃO ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos Almeida

Londrina  
2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

M386 Martins Neto, Irando Alves.  
Adaptação, criação e juventude : diálogos entre práticas de letramento escolar e não escolar / Irando Alves Martins Neto. - Londrina, 2020.  
295 f. : il.

Orientador: Ana Lúcia de Campos Almeida.  
Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2020.  
Inclui bibliografia.

1. Letramento - Tese. I. de Campos Almeida, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. III. Título.

CDU 8

IRANDO ALVES MARTINS NETO

**ADAPTAÇÃO, CRIAÇÃO E JUVENTUDE:**  
**DIÁLOGOS ENTRE PRÁTICAS DE LETRAMENTO ESCOLAR E NÃO**  
**ESCOLAR**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

BANCA EXAMINADORA

---

Orientadora: Profa. Dra. Ana Lúcia de Campos  
Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Émerson de Pietri  
Universidade de São Paulo - USP

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Almeida  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Elaine Fernandes Mateus  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Profa. Dra. Sheila Oliveira Lima  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Londrina, 06 de março de 2020.

## AGRADECIMENTOS

Não fosse demasiado inadequado para o gênero discursivo “tese de doutorado”, iniciaria o meu texto de agradecimento com uma vírgula, assim como Clarice Lispector em *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*. Neste caso, a pontuação indicaria que há agradecimentos anteriores aos aqui elencados: pessoas e instituições que não são mencionadas, porque prefiro enfatizar outras, aquelas que contribuíram diretamente na realização de meu curso de doutorado e que merecem, a meu ver, atenção exclusiva nesta parte do trabalho. Além disso, muitas foram as pessoas que fizeram parte, indiretamente, do meu trajeto até o último grau acadêmico na condição de estudante, e eu correria o risco de agradecer a alguns e me esquecer de outros.

Iniciei o curso de doutorado que resultou nesta tese no ano de 2016, quando conheci Ana Lúcia de Campos Almeida, minha orientadora. Desde o primeiro encontro, uma imensidão de respeito, compreensão e incentivo por parte de uma orientadora politicamente engajada e extremamente coerente, na prática, com a teoria que defende. Gratidão, Ana!

Em março de 2016, na ocasião da reunião de recepção de ingressantes, o então coordenador do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Núbio Ferraz, e a secretária Rosemeri Francisquini Silvano fizeram esclarecimentos a respeito do curso. Agradeço ao professor, à secretária e aos demais funcionários da Secretaria de Pós-graduação do CLCH, especialmente à Rosely e ao Ricardo Praia Müller, com quem tive contato para resolver questões organizacionais do curso.

O primeiro ano de curso foi também quando cumpri a maioria dos créditos em disciplinas. Agradeço aos professores Otávio Goes de Andrade (pela apresentação de conceitos novos para mim), Joyce Elaine de Almeida Baronas (pela ampliação de conceitos já familiares para mim), Eliana Maria Severino Donaio Ruiz (pelo empenho em concretizar a publicação em periódico dos artigos produzidos como avaliação da disciplina), Ana Lúcia de Campos Almeida (pelas leituras importantes para a tese – e para a vida) e Vanderci de Andrade Aguilera (pela flexibilidade em relação ao prazo e à estrutura do trabalho final da disciplina em razão de minha debilitação física e incapacidade de andar por três meses). Ainda em relação aos professores, privilegio meus agradecimentos à Elaine Fernandes Mateus e à Sheila Oliveira Lima, por serem modelos de professoras que queremos ter e ser. A complexidade com que Elaine e Sheila conduziam as leituras propostas ampliaram meu horizonte de conhecimento no que se refere à formação crítica de professores e de leitores.

Em 2017, cumpri os primeiros créditos em Estudos Avançados, participando da disciplina “Interfaces entre Estudos de Letramentos, formação de professores e Linguística

Aplicada”, ministrada pela professora Paula Baracat de Grande. Com temas diretamente ligados a meu estudo, a disciplina propiciou o debate de trabalhos aos quais recorri antes, durante e após a coleta e a geração de dados da minha pesquisa.

No mesmo ano, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), instituição onde atuo como docente, concedeu-me afastamento remunerado para finalização do doutorado. Foram 30 meses de afastamento do trabalho, o que possibilitou intensa coleta e geração de dados, dedicação exclusiva à pesquisa e um processo de escrita sem grandes desgastes físicos e mentais. Sou grato à instituição e ao povo brasileiro, cujos impostos pagos financiaram a minha pesquisa.

Ainda em 2017, no grupo de pesquisa “Formação e Ensino em Língua Portuguesa”, coordenado por minha orientadora, avaliamos os projetos dos integrantes pós-graduandos, o que foi importantíssimo para que eu refletisse e aprimorasse as questões norteadoras de minha pesquisa. Muito obrigado, Ana Paula da Silva, Bruna Carolini Barbosa, Cláudia Peres Barbosa Jorge, Josiane Funia Fecundo de Almeida, Liliane Pereira, Marina Oliveira Barboza, Paula Baracat de Grande, Paulo Roberto Almeida, Poliana Rosa Riedlinger Soares e, principalmente, Isabel Cristiane Jerônimo, que releu o projeto em outra ocasião e apresentou problematizações importantes para o desenvolvimento da pesquisa.

Em 2018, iniciei a pesquisa de campo. Agradeço imensamente à escola parceira do estudo, que me aceitou de imediato. À supervisora Geralda Helenice Augusta Rocha, sou grato pelo contato estabelecido entre mim e a instituição parceira da pesquisa. À diretora da escola Cecília Meireles, muitíssimo obrigado pela atenção frequente pelos corredores. Ao professor Aluísio Azevedo e aos alunos participantes da pesquisa, as principais vozes deste trabalho, eterna gratidão! De 19 de fevereiro a 30 de setembro de 2018, foi com os participantes da pesquisa que passei a maior parte do meu tempo (observações de aula e de interação em redes sociais digitais, transcrição de aulas e leitura de questionários). Na condição de pesquisador que observa interações, aprendi mais do que coletei. O tratamento didático do professor em relação às tarefas de leitura e escrita, por exemplo, sempre me fazia refletir sobre a minha própria prática docente, pela semelhança e pela diferença. Obrigado, Aluísio Azevedo, pelo compartilhamento, respeito, atenção e espaço. Aos jovens estudantes, agradeço especialmente pela confiança, dentro e fora da sala de aula, em situação explícita de coleta/geração de dados ou em situação espontânea muitas vezes criada pelos próprios participantes: histórias de vida, convites para dividir certo material didático comigo, pedido de conselhos sobre provas para ingresso no curso superior, aceite em redes sociais digitais, inclusive em grupos de *WhatsApp*, etc.

Durante a pesquisa de campo, cada dado coletado brilhava-me os olhos. Às vezes, não resistia, queria compartilhar: enviava mensagens de *WhatsApp* para a orientadora, que elogiava o olhar atento, fazia comentários que me empolgavam ainda mais ou observava que eu teria que delimitar os dados. Obrigado, Ana! Outras vezes, as mensagens de *WhatsApp* eram enviadas à Bruna Carolini Barbosa, que não deixou de se envolver com a minha pesquisa. Quanta gratidão!

Ainda em 2018, participei do meu primeiro Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (Sedata), ocasião em que a professora Eliana Maria Severino Dono Ruiz foi debatedora do meu trabalho. Muito obrigado por ter me ajudado na reorganização dos objetivos e na redução de instrumentos de coleta de dados!

No mesmo ano, publiquei um artigo em parceria com as colegas de doutorado Álida Laryssa Espozetti de Assis e Rebeca Louzada Macedo. Que prazer trabalhar com vocês! MUITÍSSIMO obrigado pela oportunidade e pela aprendizagem!

Em 2019, cumpri os demais créditos em Estudos Avançados, participando da disciplina “Paradigma das redes sociais de interação: dinâmicas sociais da mudança linguística”, ministrada pela professora Eliane Vitoniro de Moura Oliveira. Os conceitos debatidos na ocasião foram importantes, pois relacionam o uso da linguagem com questões identitárias, uma das temáticas desta tese. Meus agradecimentos, Eliane.

Também em 2019, dos primeiros dias de janeiro a meados de novembro, a tese foi sendo construída aos poucos. Agradeço imensamente à Ana pelas orientações. Entre um intervalo para café ou água, eram horas de orientação. Lembro-me de uma que iniciamos às 14:00 e finalizamos depois das 21:00. Sem contar as orientações a distância. Ana, obrigado pelos direcionamentos, pelas inquietações levantadas, pelas leituras sugeridas, pela liberdade de escrita e pelo incentivo para deixar a escrita com mais indícios de autoria. Obrigado também pelas hospedagens em Londrina quando eu não conseguia voltar para casa no mesmo dia!

Além disso, publiquei, no mesmo ano, um artigo em parceria com Bruna Carolini Barbosa. Obrigado pela confiança!

Com a dificuldade de ir à Londrina em 2019, Ana Paula da Silva fez a gentileza de providenciar impressão, encadernação e entrega do artigo do Sedata bem como dos exemplares da tese nas ocasiões do exame de qualificação e da defesa. Meus agradecimentos, Ana!

No segundo semestre do mesmo ano, participei de meu segundo Sedata, ocasião em que o professor Paulo Roberto Almeida foi debatedor de meu trabalho. Muito obrigado principalmente pela sugestão de referencial teórico para sustentar a análise dos dados!

Também no segundo semestre de 2019, avaliaram meu trabalho, na ocasião do exame de qualificação, os professores Paulo Roberto Almeida, Émerson de Pietri, Elaine Fernandes

Mateus e Sheila Oliveira Lima. Sou muito grato a todos, pois o momento foi de muito respeito e aprendizagem. Ao término do exame, saí com uma mistura de sentimentos opostos: feliz por saber o quanto poderia melhorar o trabalho e triste por saber que o tempo e a falta de amadurecimento como pesquisador não me permitiriam acatar todas as sugestões. Ao Paulo, especialmente por rever excesso de subjetividade em trechos específicos do texto. Ao Emerson, principalmente por sugerir a organização do trabalho por temas. À Elaine, dentre outras razões, por orientar a respeito de questões éticas. À Sheila, sobretudo por recomendar a reelaboração de algumas análises específicas. Aos quatro, por me ajudarem a ver os “letramentos de criação” que a análise inicial deixou de evidenciar (e que, na ocasião do exame de qualificação, foram chamados de “contrapalavra dos estudantes” e “oásis”). Aos mesmos professores, agradeço pela participação na banca de defesa, em 2020.

Não fosse demasiado inadequado ao gênero discursivo em questão, inspirar-me-ia mais uma vez na obra *Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres*, de Clarice Lispector, e finalizaria este texto de agradecimento com dois-pontos. Neste caso, a pontuação indicaria marcação de fala, de modo a assinalar que o que se lê nas páginas posteriores é resultado das pessoas aqui mencionadas e, espero, devidamente agradecidas.

MARTINS NETO, Irando Alves. **Adaptação, criação e juventude**: diálogos entre práticas de letramento escolar e não escolar. 2020. 295 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2020.

## RESUMO

Embasado em uma perspectiva sociocultural de letramento (STREET, 2014; BARTON & HAMILTON, 2000), este estudo de caso de orientação etnográfica objetiva compreender de que forma práticas de letramento desenvolvidas por estudantes do Ensino Médio de uma escola pública em aulas de Língua Portuguesa dialogam com práticas de letramento que esses estudantes desenvolvem em contexto não escolar. Os dados foram coletados/gerados mediante utilização dos seguintes instrumentos: observação de aulas, observação de interação dos estudantes em redes sociais digitais, análise de material didático, entrevistas informais e questionários. A pesquisa evidenciou dois modelos de letramento escolar. Os “letramentos de adaptação” estão vinculados ao propósito da escola de promover a mobilidade social mediante a aquisição/adaptação dos/aos modelos escolares de leitura e escrita. Já os “letramentos de criação” manifestam-se nos usos da leitura e da escrita que abrem possibilidade para que os estudantes se posicionem enunciativa e identitariamente e produzam textos com indícios de autoria. Fora da escola, constatou-se que os participantes optam por ler/escrever em suportes digitais. Tais práticas, nesta tese nomeadas de “letramentos juvenis”, estão ligadas aos posicionamentos identitários que os jovens estudantes assumem nas redes sociais digitais, além de revelarem a (re)produção de textos vinculados a discursos dominantes, como os que estabelecem uma relação de causa e consequência entre escolarização e mobilidade social. Ao traçar um paralelo entre os letramentos escolares e os não escolares, os resultados apresentam semelhanças e diferenças no que se refere principalmente à/ao: presença de discursos dominantes pautados por conceitos como superação, desempenho e meritocracia; aceitação/silenciamento de posicionamentos de identidade dos jovens estudantes; utilização de variedade linguística socialmente prestigiada/não prestigiada; criação/reprodução de textos. Como conclusão, argumenta-se a favor de uma escola que minimize as “divisas culturais” entre os saberes escolares e não escolares, e considere o desenvolvimento de “zonas culturais híbridas”, não apenas reconhecendo a existência de diferentes letramentos, mas também ensinando, criticamente, essas diferenças.

**Palavras-chave:** Adaptação. Criação. Juventude. Educação. Fronteira.

MARTINS NETO, Irando Alves. **Adaptation, creation and youth:** relationships between school and non-school literacy practices. 2020. 295 p. Dissertation (Doctor's Degree Dissertation) – State University of Londrina, Londrina. 2020.

## ABSTRACT

This ethnographic research, grounded on theories and studies on literacies (STREET, 2006; 2014; BARTON & HAMILTON, 2000), aimed at comprehending how literacy practices developed in Portuguese lessons delivered to senior-year students of a public high school dialogue with literacy practices in which such students participate outside school. In order to achieve this goal, five different procedures were adopted for data collection/generation: classroom observation, documental analysis, observation of students' posts/messages on social media platforms, "informal interviews" and questionnaires. The outcomes showed two main types of literacy practices in the Portuguese lessons observed: "adaptive literacy" and "creative literacy". The former is thus called because it implies that students will achieve social mobility as long as they adapt their written language into the models of reading and writing taught in school. The latter is thus called because it provides students with opportunities to manifest identity's positions as well as produce texts containing "signs of authorship". Outside school, the participants produced "youthful literacies" by reading and writing mainly on social media platforms. On the one hand, such literacies are associated with the participants' identities, since they expressed feelings, social roles, interests, sexualities, etc. On the other hand, youthful literacies lack signs of authorship and, in addition to that, usually reproduce dominant discourses such as the cause-effect relationship between schooling and social mobility. By comparing literacy practices inside and outside school, the data analysis revealed similarities and differences concerning the presence of dominant discourses, such as overcoming, achievement and meritocracy; the acceptance/silencing of students' identities; use of standard/non-standard Portuguese; creation/reproduction of texts. The research conclusions advocate better working conditions for Portuguese teachers so that they can minimize the "cultural borders" between school knowledge and everyday knowledge, and consider the development of "cultural hybrid zones" by not only recognizing the existence of different literacies but also by teaching such differences, critically.

**Keywords:** Adaptation. Creation. Youth. Education. Boundary.

## LISTA DE FOTOGRAFIAS

<b>Fotografia 1</b>	Entrevista informal pelo bate-papo do WhatsApp .....	27
<b>Fotografia 2</b>	Interação entre pesquisador e estudantes .....	44
<b>Fotografia 3</b>	Rua da escola participante da pesquisa .....	50
<b>Fotografia 4</b>	Escola participante da pesquisa.....	52
<b>Fotografia 5</b>	Insatisfação em ir à escola.....	66
<b>Fotografia 6</b>	Adaptação à norma-padrão da língua.....	94
<b>Fotografia 7</b>	Adaptação ortográfica e desenvolvimento socioeconômico .....	98
<b>Fotografia 8</b>	Poema de Carlos Drummond de Andrade.....	102
<b>Fotografia 9</b>	Interpretação de poema de Carlos Drummond de Andrade .....	103
<b>Fotografia 10</b>	Popularidade das redes sociais digitais .....	152
<b>Fotografia 11</b>	Utilização das redes sociais digitais para fins políticos .....	153
<b>Fotografia 12</b>	Exemplos de emojis .....	182
<b>Fotografia 13</b>	Os sentidos dos emojis no grupo 3 A.....	184
<b>Fotografia 14</b>	Passo a passo para elaboração de publicação no Facebook .....	187
<b>Fotografia 15</b>	Exemplo de publicação no Facebook.....	188
<b>Fotografia 16</b>	Exemplo de publicação compartilhada .....	189
<b>Fotografia 17</b>	Funções comunicativas das publicações .....	191
<b>Fotografia 18</b>	Função de documentação .....	192
<b>Fotografia 19</b>	Função de fruição .....	195
<b>Fotografia 20</b>	Função de humor .....	196
<b>Fotografia 21</b>	Humor e sátira .....	197
<b>Fotografia 22</b>	Função de motivação.....	198
<b>Fotografia 23</b>	Função de publicidade.....	199
<b>Fotografia 24</b>	Função de conscientização e crítica social.....	200
<b>Fotografia 25</b>	Texto compartilhado .....	202
<b>Fotografia 26</b>	Texto comentado .....	203
<b>Fotografia 27</b>	Expansão de ideia.....	204
<b>Fotografia 28</b>	Discordância em compartilhamento.....	205
<b>Fotografia 29</b>	Felicitações.....	206
<b>Fotografia 30</b>	Letramento vernacular .....	210
<b>Fotografia 31</b>	Letramento dominante .....	212
<b>Fotografia 32</b>	Letramento vernacular e dominante .....	213

<b>Fotografia 33</b>	Crítica e valorização à/da escola .....	219
<b>Fotografia 34</b>	(Des)valorização do professor.....	221
<b>Fotografia 35</b>	Atitude escolar .....	222
<b>Fotografia 36</b>	Resistência à escola.....	224
<b>Fotografia 37</b>	Escola e desenvolvimento socioeconômico .....	225
<b>Fotografia 38</b>	Autoajuda e esforço individual .....	233
<b>Fotografia 39</b>	Autoajuda e superação .....	234
<b>Fotografia 40</b>	Autoajuda e adaptação .....	237
<b>Fotografia 41</b>	Autoajuda, adaptação e esforço individual .....	238
<b>Fotografia 42</b>	Reprodução de ideia.....	250
<b>Fotografia 43</b>	Utilização de emojis em discussão política.....	272

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b>	Síntese metodológica da pesquisa.....	28
<b>Quadro 2</b>	Convenção das transcrições .....	37
<b>Quadro 3</b>	Leitura em voz alta do livro Vidas Secas.....	106
<b>Quadro 4</b>	Leitura em voz alta do capítulo de apresentação do livro Caco .....	113
<b>Quadro 5</b>	Leitura em voz alta de dois capítulos do livro Caco.....	116
<b>Quadro 6</b>	Trecho de aula sobre habilidades e competências de leitura .....	123
<b>Quadro 7</b>	Glossário a partir do grupo 3 A.....	177
<b>Quadro 8</b>	Norma-padrão da língua portuguesa e mercado de trabalho .....	246
<b>Quadro 9</b>	Superação em letramentos escolares e juvenis .....	257

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TEMÁTICA, PROBLEMÁTICA E ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	14
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	20
1.2	MÉTODO DE ANÁLISE DE DADOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS .....	30
1.3	DA RELAÇÃO ENTRE PESQUISADOR E PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	37
1.3.1	Da Relação Entre Professor E Pesquisador .....	38
1.3.2	Da Relação Entre Estudantes E Pesquisador .....	41
1.4	APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS .....	44
<b>2</b>	<b>AS RELAÇÕES (DE PODER) ENTRE OS ENVOLVIDOS NA PESQUISA E SEUS ESPAÇOS DE (INTER)AÇÃO</b> .....	46
2.1	OS ESPAÇOS DA PESQUISA: DA CIDADE À SALA DE AULA .....	48
2.2	SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: O PROFESSOR .....	52
2.3	SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA: OS ESTUDANTES .....	58
2.4	RELAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ESTUDANTES EM UM CONTEXTO DE RESISTÊNCIA .....	63
2.4.1	A Cópia Como Forma De Negociação .....	68
2.4.2	Mecanismos De Contrarresistência .....	74
2.5	DA RELAÇÃO DO PROFESSOR COM O CONTEÚDO ESCOLAR .....	78
2.6	ADENDO .....	84
<b>3</b>	<b>LETRAMENTOS DE ADAPTAÇÃO E DE CRIAÇÃO</b> .....	86
3.1	LETRAMENTOS DE ADAPTAÇÃO .....	87
3.1.1	Letramento E Ensino No Currículo Oficial Do Estado De São Paulo .....	87
3.1.2	Letramento E Os Cadernos Do Professor E Do Aluno .....	92
3.1.3	Evento De Letramento: Leitura De Passagem Da Obra Vidas Secas .....	106
3.1.4	Evento De Letramento: Leitura Em Voz Alta Do Livro Caco .....	111
3.1.5	Letramento E Mercado De Trabalho .....	121
3.2	LETRAMENTOS DE CRIAÇÃO .....	130
3.2.1	Evento De Letramento: Apresentação De Trabalhos Sobre O Modernismo ....	133
3.3	ADENDO .....	142

<b>4</b>	<b>LETRAMENTOS JUVENIS, REDES SOCIAIS DIGITAIS E IDENTIDADES</b> .....	146
4.1	REDES SOCIAIS DIGITAIS: DEFINIÇÃO, METODOLOGIA E MÉTODO DE ANÁLISE .....	152
4.2	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO GRUPO 3 A .....	157
4.2.1	Considerações A Respeito Das Funções Do Grupo 3 A .....	157
4.2.2	Comportamento (Linguístico) No Grupo 3 A .....	166
4.3	PRÁTICAS DE LETRAMENTO NO FACEBOOK.....	186
4.3.1	Funções Comunicativas Em Publicações No Facebook.....	190
4.3.2	Modelos De Linguagem Em Publicações No Facebook.....	201
4.3.3	Escola E Autoajuda No Facebook.....	216
4.4	ADENDO .....	239
<b>5</b>	<b>LETRAMENTOS ESCOLARES E JUVENIS</b> .....	242
5.1	ASPECTOS LINGUÍSTICOS E ESTRUTURAIS EM LETRAMENTOS ESCOLARES E JUVENIS .....	243
5.2	CÓPIA E AUTORIA EM LETRAMENTOS ESCOLARES E JUVENIS.....	249
5.3	ADAPTAÇÃO EM LETRAMENTOS ESCOLARES E JUVENIS.....	251
5.4	MERITOCRACIA EM LETRAMENTOS ESCOLARES E JUVENIS .....	254
5.5	SUPERAÇÃO EM LETRAMENTOS ESCOLARES E JUVENIS .....	256
5.6	IDENTIDADE E IDENTIDADES EM LETRAMENTOS ESCOLARES E JUVENIS.....	261
5.7	ADENDO I: LETRAMENTOS ESCOLARES E JUVENIS.....	263
5.7.1	Adendo II: Letramentos Escolares E Juvenis.....	266
5.7.2	Adendo III: Letramentos Escolares E Juvenis .....	266
5.7.3	Adendo IV: Letramentos Escolares E Juvenis .....	273
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	276
	<b>APÊNDICES</b> .....	283
	Apêndice A Questionário I .....	283
	Apêndice B Questionário II.....	288
	Apêndice C Termo de Compromisso .....	292
	Apêndice D Termo de Compromisso .....	294

## 1. Temática, problemática e aspectos metodológicos da pesquisa

*O professor disserta sobre ponto difícil do programa.  
 Um aluno dorme,  
 Cansado das canseiras desta vida.  
 O professor vai sacudi-lo?  
 Vai repreendê-lo? Não.  
 O professor baixa a voz,  
 Com medo de acordá-lo.  
 (Carlos Drummond de Andrade)*

A epígrafe que abre este capítulo, poema de Carlos Drummond de Andrade, narra um acontecimento que é rotineiro em sala de aula nos dias atuais: um estudante que dorme (ou faz outra coisa que não prestar a atenção no docente) enquanto seu professor explica determinado conteúdo. A partir deste fato, o texto apresenta questões importantes (e também rotineiras) que fazem parte da sala de aula da escola pública brasileira. O poema sugere que, em um primeiro momento, poderia passar pela cabeça do professor sacudir ou repreender seu aluno. No entanto, compreendendo seu cansaço em razão “das canseiras desta vida”, decide baixar a voz para não o acordar. Observa-se que a atitude tomada pelo docente é resultado de um processo de “reflexão-na-ação”, um saber (ou conhecimento técnico) do profissional docente direcionado à resolução de problemas que surgem durante a ação (atividade docente) (SCHÖN, 2000). Ou, nos termos de Tardif (2014), trata-se de ação tomada com base nos “saberes experienciais” do docente, entendidos como saberes construídos na prática educativa cotidiana e por ela validados, sem perder o vínculo estreito, contudo, com outros saberes que perpassam a formação docente.

Tivesse repreendido ou sacudido o aluno, é muito provável que o teria feito muito mais por se sentir desrespeitado do que por receio de o estudante não estar acompanhando aquele conteúdo específico. Em outros termos, o acordaria para garantir sua autoridade. Mas não: como em mais uma das situações cotidianas em sala de aula em que o professor precisa tomar decisões imediatas, o docente do poema, com base em seu conhecimento prático – ou “teoria da ação” (SCHÖN, 2000) -, utiliza-se da mesma autoridade que sua posição social lhe confere para determinar que o sono do estudante é, naquele momento, mais importante que o conteúdo ensinado.

Por sua vez, o educando, sabendo da autoridade de seu mestre e reconhecendo a possibilidade de repreensão, não se intimida e dorme. Contudo, ele não apenas dorme: ele resiste à aula, ao conteúdo que lhe dizem ser “ponto difícil [e importante] do programa”, mas que provavelmente não tem relação nenhuma com as canseiras que a vida lhe dá.

Constata-se que o poema estabelece uma relação entre a escola e outros aspectos da vida social do educando, relação essa debatida por autores como Erickson (1987), Street (2014), Geraldi (2015) e Tinoco (2008).

Ao debater questões relativas ao fracasso e ao sucesso escolar, Erickson (1987), com base em uma teoria da resistência, analisa duas teses que explicam o fracasso escolar de estudantes de classe trabalhadora nos Estados Unidos da América: uma baseada no que o autor chama de “processo de comunicação” e outra no que nomeia “mercado de trabalho constatado”<sup>1</sup>.

A tese baseada no “processo de comunicação” é apresentada por meio do conceito de comunidade de fala, da Sociolinguística. Erickson (1987) sintetiza pesquisas que relacionam a falha de comunicação entre professor e seus estudantes com as diferenças linguístico-culturais dos sujeitos. O autor observa que em vez de pensar em adaptações com intuito de reduzir esse choque cultural, a escola tende a identificá-la como desmotivação ou deficiência do aluno.

A tese baseada no “mercado de trabalho constatado”, sugerida por Ogbu (1978), explica que a principal razão para o baixo rendimento de estudantes pertencentes a grupos minoritários nos Estados Unidos da América é que esses estudantes (assim como seus pais e seus pares) estão convencidos de que o sucesso escolar não vai ajudá-los a quebrar o ciclo de pobreza, que eles atribuem ao racismo impregnado na sociedade estadunidense.

Erickson (1987) analisa que ambas as explicações, quando lidas ao pé da letra, são limitadas, sobretudo por se mostrarem culturalmente deterministas. Além disso, o autor acrescenta que há casos em que a diferença linguística entre professor e seus alunos não impede o sucesso escolar, assim como há casos em que estudantes pertencentes a grupos minoritários têm alto desempenho na escola. Apesar disso, Erickson (1987) sintetiza que, se relativizadas, as duas explicações são não somente válidas como também complementares.

No entanto, Erickson (1987) propõe que o fracasso (ou sucesso) escolar seja visto para além dessas duas explicações, lembrando que falar em aprendizagem escolar é falar em aprender o que é deliberadamente ensinado pela escola, e que, “quando se diz que um aluno não está aprendendo, o que se quer dizer é que ele não está aprendendo o que a escola quer que ele aprenda”<sup>2</sup> (ERICKSON, 1987, p. 343-344, *tradução livre*). Ainda segundo o autor, de um

---

<sup>1</sup> No original em inglês, “*communication process explanation*” e “*perceived labor market explanation*”, respectivamente.

<sup>2</sup> *When we say they are “not learning” what we mean is that they are not learning what school authorities, teachers, and administrators intend for them to learn.*

lado, aprender o que é deliberadamente ensinado pode ser visto como uma forma de aceitação, ao passo que não aprender pode ser visto como uma forma de resistência política.

Erickson (1987) acrescenta que a aceitação de um exercício de autoridade (aceitar aprender um conteúdo determinado pela escola, por exemplo) envolve confiança de que esse exercício será benigno, no sentido de o aluno precisar reconhecer as boas intenções do professor em relação ao que é ensinado. Isso significa, para o autor, que o aprendiz quer saber se sua **identidade** será mantida de maneira positiva em relação à identidade do docente e se seus **interesses** serão considerados pelo cumprimento do exercício de autoridade.

Em outros termos, Erickson (1987) defende uma “pedagogia culturalmente sensível”<sup>3</sup> que possa criar e manter confiança e legitimidade entre o professor e seus alunos, ao propor respeito, por parte da instituição escolar, aos saberes construídos pelos estudantes em outras instâncias sociais. Como exemplo, o autor enfatiza as diferenças linguísticas entre a fala de professores e de alunos, defendendo aceitação da diferença, por parte da escola, em vez de confronto entre os modelos de fala.

Especificamente a respeito do ensino de leitura e escrita em instituições escolares, Street (2014, p. 203) defende que “(...) são as escolas que precisam se ajustar. Se assim fizerem e forem capazes de partir do letramento familiar, em vez de negá-lo ou depreciá-lo, isso então (...) as levará a melhorar o desempenho na escola e na sociedade em geral”. O autor se alinha, portanto, à perspectiva da pedagogia culturalmente sensível proposta por Erickson (1987), argumentando ser papel da escola contemplar os conhecimentos prévios dos estudantes no que se refere à leitura e à escrita. Observa-se, todavia, que tanto Erickson (1987) como Street (2014) defendem o respeito a práticas de linguagem (modelos de fala, escrita e leitura) prévios dos educandos, mas parecem utilizar isso apenas como pretexto para ensinar os modelos de linguagem propostos pela escola. Enquanto Erickson defende respeitar a diferença cultural em relação à fala dos educandos, Street argumenta pela contemplação de letramentos familiares como um ponto de partida para melhorar o desempenho escolar dos alunos. Ainda que os autores reconheçam como práticas verdadeiramente culturais modelos de linguagens outros que não os ensinados na escola, é preciso pontuar que eles não defendem, necessariamente, que práticas orais e de letramento familiares mereçam ser sistematicamente estudados na escola.

No contexto brasileiro, especificamente a respeito do ensino de português como língua materna, Geraldi (2015, p. 10, *grifos do autor*) considera que:

---

<sup>3</sup> No original, em inglês, “*culturally responsive pedagogy*”.

a escola é um lugar de aprendizagem e o ensino a ela se subordina, por isso este não pode definir suas sequências, fixar um currículo (um caminho) e determinar desde sua organização o que e quando algo deve ser aprendido. Quem está aprendendo é um sujeito falante, produtor de compreensões, com **ritmos, interesses e história**.

A partir desse e de outros pressupostos, o autor defende “a aula como acontecimento”, explicando que “tomar a aula como acontecimento é eleger o fluxo do movimento como inspiração, rejeitando a permanência do mesmo e a fixidez mórbida do passado” (GERALDI, 2015, p. 100). Geraldi (2015) advoga por uma escola em que a herança cultural passe de apenas um conjunto de disciplinas científicas para um conjunto de conhecimentos e de saberes. Em termos práticos, sugere uma inversão da apropriação da herança cultural: em vez de ao estudante ser disponibilizado determinado conteúdo pronto e invariável, caberia à escola partir de questões diretamente ligadas aos estudantes, ou seja, dos acontecimentos cotidianos que permeiam suas vidas. Desse modo, em vez de responder a perguntas prontas consultando a herança cultural, na “aula como acontecimento”, os estudantes elaborariam questionamentos (a partir de acontecimentos cotidianos) e buscariam respostas na herança cultural. “Enfim, trata-se de pensar o ensino não como aprendizagem do conhecido, mas como produção de conhecimentos, que resultam, de modo geral, de novas articulações entre conhecimentos disponíveis” (GERALDI, 2015, p. 97-98).

Ainda no contexto brasileiro, pesquisadores como Kleiman (2000) e Tinoco (2008) apontam como um possível modelo didático os “projetos de letramento”, que “(...) focalizam a leitura e a escrita a partir de uma ancoragem que permite vislumbrar os usos sociais da escrita na escola e fora dela, bem como o papel sociopolítico da esfera escolar junto a outras instituições sociais” (TINOCO, 2008, p. 175). Kleiman (2000, p. 238) descreve projetos de letramento como:

(...) um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade.

Verifica-se que o ponto de partida é “um interesse real na vida dos alunos”, pois esse modelo didático preocupa-se com problemas de interesse da comunidade escolar e de seu entorno, sendo o ensino de leitura e escrita um meio para atingir um fim social, ou seja, parte-se da prática social para o conteúdo, um movimento semelhante ao proposto por Geraldi (2015), anteriormente apresentado. Nos dois casos – na “aula como acontecimento” e nos “projetos de

letramento” -, argumenta-se que o conhecimento escolar sirva como um meio para compreender/questionar/transformar o entorno social de determinada comunidade escolar.

Portanto, verifica-se que, assim como o poema que serve de epígrafe para este capítulo, autores como Erickson (1987), Street (2014), Geraldi (2015), Tinoco (2008) e Kleiman (2000) estabelecem relações entre a escola e outros aspectos da vida social dos alunos.

Além de concordar com os autores anteriormente citados, considera-se importante salientar que as várias esferas da atividade humana não podem ser totalmente desvinculadas uma da outra, pois pertencem a uma mesma estrutura social ampla, de modo que a escola, por exemplo, mesmo em seu modelo mais tradicional, apresenta certas relações com outros aspectos da vida social dos estudantes. Aliás, propostas como “levar a comunidade à escola” ou “levar a escola à comunidade” são aqui criticadas, pois compreende-se que a escola faz, também, parte da comunidade, não estando dela isolada, ou, nas palavras de Falsarella (2018, p. 631), “(...) a escola não existe em um vácuo social”. De modo similar, determinadas comunidades pertencem a uma estrutura social mais ampla marcada por características próprias, como grafocentrismo e transitoriedade, por exemplo.

Seguindo essa linha de raciocínio e com base em perspectivas socioculturais acerca do letramento (STREET, 2014; BARTON & HAMILTON, 2000), a questão norteadora desta pesquisa é: de que modo a disciplina Língua Portuguesa tem relação com as práticas de leitura e escrita dos estudantes fora do âmbito escolar? Ou seja: busca-se compreender de que modo o ensino de língua portuguesa dialoga com as práticas de letramento não escolar dos estudantes, isto é, com seus interesses de leitura e escrita (modelos de linguagem, temáticas e propósitos de leitura e escrita).

Entende-se como letramento os usos sociais de leitura e escrita realizados em todo e qualquer contexto, por todo e qualquer usuário da língua. Ao participar de determinada atividade que envolve o uso da leitura e da escrita, considera-se que o sujeito participa de um evento de letramento, que está sempre situado em um contexto social mais amplo (práticas de letramento). Isso quer dizer que não existe apenas um modelo de escrita, apesar de ser somente um geralmente reconhecido como válido (verdadeiro e certo).

Ao debater sobre pesquisas que se dedicam ao letramento na educação, Street (2014, p. 143) sugere que esse tipo de estudo parta de “(...) uma perspectiva mais culturalmente sensível e politicamente consciente”. Para Pardoe (2000, p. 151, *tradução livre; grifos no original*), uma pedagogia com uma visão do déficit, que considera as práticas de leitura e escrita dos estudantes como inadequadas, faz do ensino-aprendizagem “(...) um trabalho de *substituir* o repertório de

práticas de letramento dos estudantes em vez de *refiná-lo* e *acrescentar* a tais práticas”<sup>4</sup>. A autora acrescenta que “isso acontece mesmo quando tais práticas são claramente centrais para o senso de identidade bem como para o funcionamento bem-sucedido de tais práticas em outros contextos”<sup>5</sup> (PARDOE, 2000, p. 151, *tradução livre*).

Barton e Hamilton (2000) afirmam que a vida contemporânea pode ser analisada em esferas de atividades, tais como família, escola, trabalho. De acordo com os autores, “um ponto de partida útil é examinar as diferentes práticas de letramento nesses domínios para, então, comparar, por exemplo, práticas de letramento em contexto familiar e escolar ou escolar e laboral”<sup>6</sup> (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 11, *tradução livre*). Seguindo a mesma linha de raciocínio, Street (2014) argumenta que pesquisas na interface entre letramento e educação não deveriam enfatizar a escola de maneira isolada, mas buscar a conceitualização do letramento na comunidade. Trata-se, pois, de reconhecer as práticas de leitura e escrita não escolares como conhecimento válido, de levá-las para o campo acadêmico, colocando-as em evidência em vez de silenciá-las.

Como lembram Sousa Santos e Menezes (2010, p. 15), “toda experiência social produz e reproduz conhecimento”, ou seja, há uma diversidade de conhecimentos no mundo que não faz parte da epistemologia dominante, mas que precisa ser validada, a qual os autores denominam “epistemologias do Sul”, uma referência, em parte, aos países do Sul geográfico colonizados por europeus, mas que, com poucas exceções, como Austrália e Nova Zelândia, não alcançaram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes aos dos países do hemisfério norte. Nas palavras dos próprios autores, “o Sul aqui é concebido metaforicamente como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar os danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo e sua relação colonial com o mundo” (SOUSA SANTOS & MENEZES, 2010, p. 19).

Com base na discussão até aqui apresentada, o objetivo geral desta pesquisa é: compreender de que forma práticas de letramento na disciplina Língua Portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio em escola pública dialogam com práticas de letramento não escolar dos estudantes da mesma terceira série. Para alcançá-lo, foram delineados dois objetivos específicos, quais sejam: examinar práticas de letramento escolar na disciplina Língua

---

<sup>4</sup> (...) *it makes teaching and learning an issue of replacing the students' existing repertoire of literacy practices rather than refining and adding to these.*

<sup>5</sup> *And it does so even when the students' existing practices are clearly central to their sense of identity, and to their successful functioning in other contexts.*

<sup>6</sup> *It is a useful starting-point to examine the distinct practices in these domains, and then to compare, for example, home and school, or school and work-place.*

Portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio em escola pública por meio do uso que professor e seus estudantes fazem dos textos escritos estudados; e investigar práticas de letramento, em situações extraescolares, de estudantes de uma terceira série do Ensino Médio em escola pública.

É importante pontuar que, ao compreender práticas de letramento “não escolar”, o objetivo não é analisar tais práticas a partir de o que elas “não” são, tomando como referência a escola. Não se trata, portanto, de examinar o “não escolar” do ponto de vista escolar ou tendo como base o escolar. Tal expressão foi utilizada no objetivo geral por não ser possível saber, antes da obtenção e análise de dados, que tipos de letramentos os jovens participantes produzem fora da escola. Tais práticas foram nomeadas, a partir das análises, de “letramentos juvenis”. Além disso, ao se dispor a compreender relações entre saberes escolares e não escolares, o pesquisador explicita o seu olhar para a escola. Isso porque, mesmo em contexto extraescolar, investiga práticas de letramento de que estudantes de determinada escola e sala de aula participam, relacionando-as com as suas práticas de letramento na disciplina Língua Portuguesa. Esse olhar para o contexto escolar é coerente com a linha de pesquisa (Ensino/aprendizagem e formação do professor de língua portuguesa e de outras linguagens) e com a área de concentração (Linguagem e Educação) às quais esta pesquisa está vinculada.

### **1.1 Procedimentos metodológicos**

Simão Bacamarte, personagem de Machado de Assis em “O Alienista”, reflete se, de fato, os presos da Casa Verde eram doidos e haviam sido por ele curados ou se o que lhe pareceu cura não fora mais do que a descoberta do perfeito desequilíbrio do cérebro. É assim que, em vez de assumir o equívoco e invalidar seu conceito de loucura, o alienista desvela “a mais nova verdade” de sua terceira teoria, concluindo que há sentimentos humanos no estado latente. É exatamente sobre esse tipo de verdade que, de uma perspectiva mais teórica e filosófica e menos literária, nos dizem Sousa Santos (2010b) e Foucault (1996) em *Um discurso sobre as ciências* e *A ordem do discurso*, respectivamente.

Sousa Santos (2010b) argumenta que há um paradigma científico que vem dominando, desde o século XVI, a forma de representar a realidade. Trata-se da “ciência moderna”, em que predomina um discurso da nova racionalidade científica. É dominante tanto no sentido de que é modelo de ciência mais adotado como por considerar-se verdade única e absoluta, negando o conhecimento prático e valorizando tão somente o conhecimento utilitário e funcional, que é pautado em leis metodológica e rigorosamente quantitativas. Além disso, o paradigma

dominante, ainda segundo o autor, dedica-se, quase que exclusivamente, à dominação e à alteração do mundo, preocupando-se muito pouco em compreendê-lo. Ou seja: não se busca responder “o que é a realidade”, mas “como ela funciona” e “como pode ser alterada para fins utilitários”.

O discurso tido como verdadeiro, de acordo com Foucault (1996), está estritamente relacionado com a voz institucionalizada, isto é, com o lugar de onde se fala. Segundo o filósofo, há, na nossa sociedade, procedimentos de exclusão, como: interdição (não se pode falar qualquer coisa; a circunstância delimita o que se pode falar; e nem todos podem falar sobre determinado assunto); separação/rejeição (classificações dicotômicas como bem e mal, certo e errado); vontade de verdade (desejo de ter direito ao discurso verdadeiro, institucional). Interdição, separação/rejeição e vontade de verdade, como se vê, são procedimentos de controle que se completam. São os donos da verdade, então, aqueles que falam de um lugar privilegiado, podendo eles tomar decisões pelas pessoas, assim como o fez Bacamarte, que lotou a Casa Verde mesmo sem o consentimento da maioria dos moradores de Itaguaí.

Sousa Santos (2010b) chama a atenção para o fato de que o paradigma científico dominante, por não se preocupar tanto em compreender a realidade, mas compreender a alteração (controlada) que se faz no mundo pela ciência, é de cunho impositivo, ampliando as relações de poder entre ciência e senso comum. Para Foucault (1996, p. 18), na nossa sociedade, a “(...) vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos (...) uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. É por essa razão que os cidadãos de Itaguaí não têm o sucesso esperado em suas revoltas contra Bacamarte, ficando a população à mercê dos experimentos do médico, que, inclusive, no fim das contas, é considerado o único louco da cidade.

Sousa Santos (2010b) e Foucault (1996) concordam que há a necessidade de fundamentos metodológicos mais flexíveis e menos estruturalistas quando o que se pretende estudar é de caráter social, subjetivo. Para Sousa Santos (2010b), o paradigma dominante, isto é, as ciências da natureza, está em crise por condições sociais e teóricas. Em relação às condições teóricas, o autor afirma que “o aprofundamento do conhecimento permitiu ver a fragilidade dos pilares em que se funda” (SOUSA SANTOS, 2010b, p. 41), quer dizer, de forma dialética, o conhecimento adquirido fez o sujeito conhecer que há muito o que aprender. Ademais, a interferência do sujeito no objeto observado leva a resultados aproximados (não exatos), tornando as leis probabilísticas e dificultando a dicotomia entre sujeito e objeto. O rigor da matemática passa a ser, ainda, questionado pelos próprios cientistas, agora com influências de pensamentos filosóficos que os fazem refletir criticamente sobre conceitos até então

inquestionáveis (SOUSA SANTOS, 2010b). Nota-se, assim, certa dificuldade de separar, de maneira absoluta, as ciências naturais das sociais.

Nesse sentido, o autor compreende que está em transição um novo paradigma, o paradigma emergente, que é apresentado como um “conhecimento prudente para uma vida decente” (SOUSA SANTOS, 2010b, p. 60), ou seja, tem caráter científico-social. Trata-se de um paradigma que não dicotomiza o conhecimento e que reivindica um estatuto metodológico e epistemológico, buscando, assim, uma nova ordem científica. O paradigma emergente preza pela compreensão do mundo em vez de sua manipulação (o que justifica não apenas a escolha do verbo “compreender” no objetivo geral desta pesquisa, mas também a abordagem etnográfica a que ela recorre). Talvez as principais características desse paradigma emergente sejam: a não fragmentação dos conhecimentos em disciplinas, mas em temas (como propõe este trabalho); centralidade no conhecimento sobre as condições de possibilidade; relativamente imetódico, pois conta com pluralidade metodológica; não seguimento de um estilo unidimensional; maior personalização do trabalho científico, por ter composição transdisciplinar (esta pesquisa, por exemplo, recorre a diferentes disciplinas, como Linguística Aplicada, Educação, Filosofia, Sociologia); contemplação do mundo em vez de seu controle. Além disso, o paradigma emergente vê o conhecimento como autoconhecimento, uma vez que considera inseparáveis o ato de conhecimento e o produto de conhecimento (sujeito do objeto). Ademais, o conhecimento científico tende a se tornar um saber prático, de modo que o senso comum não é negado (o que justifica o estudo, nesta pesquisa, de letramentos não institucionalizados, como aqueles produzidos por estudantes fora do contexto escolar).

Embora Foucault (1996) não critique, explicitamente, o caráter quantitativo e estruturalista das ciências naturais, defende que “é preciso aceitar introduzir a causalidade como categoria na produção dos acontecimentos. Aí também se faz sentir a ausência de uma teoria que permita pensar as relações do acaso e do pensamento” (FOUCAULT, 1996, p. 59). Dessa forma, Foucault (1996), ao propor um estudo sobre análise de discurso, assume uma postura metodológica crítica, ao mesmo tempo em que defende regularidades discursivas por meio das quais torna-se possível chegar a conclusões mais exatas.

Dessa forma, o discurso científico, por ser institucionalizado, é muitas vezes visto como inquestionável, ou seja, tido como verdadeiro<sup>7</sup>. Por essa razão, ele pretende governar o ‘outro’.

---

<sup>7</sup> Apesar dessa “vontade de verdade” do discurso científico (e não apenas dele) e de seu poder institucional, parece haver, no Brasil contemporâneo (e também em outros contextos geográficos), um crescente movimento que o enfrenta. Levantamento feito pela Wellcome Global Monitor 2018, por exemplo, aponta que 35% da população brasileira desconfia da ciência. Disponível em: <<https://wellcome.ac.uk/reports/wellcome-global-monitor/2018>>. Acesso: 09 nov. 2019.

Diz e desdiz. Afirma e nega. Valida e invalida. Testa, acerta e, quando não acerta, não erra, pois era hipótese, era teste. Acontece que o discurso dominante (e não somente o científico, mas o político, o jurídico, o publicitário, o acadêmico etc.), justamente por ser institucionalizado, isto é, monopolizado e, muitas vezes, elitizado, fala de um lugar privilegiado e, por isso, enxerga a realidade a partir de um ponto de vista específico, com certos interesses. Nesse sentido, todo discurso, inclusive o científico, é passível de questionamento.

Infere-se, com a comparação que Sousa Santos (2010b) faz entre paradigma dominante e paradigma emergente, que, diferentemente do primeiro, no último, não é a ciência que transforma o mundo, mas a compreensão do mundo pela ciência que propicia que o sujeito, por si só e com outros, se transforme, isto é, que torne o mundo compreendido uma prática cotidiana. Como o cientista interfere, inevitavelmente, no “objeto”, sujeito e objeto se transformam mutuamente.

A academia, por ter discurso institucionalizado, pode dar voz aos participantes da pesquisa, tornando seus discursos, formas de participar e de enunciar no mundo aceitos como verdadeiros e além do senso comum. Para tanto, é essencial que a pesquisa se comprometa “(...) a questões de transformação social, de ética e de identidade dos agentes envolvidos”, uma das contribuições mais significativas dentro da LA contemporânea (MILLER, 2013, p. 100). Caso contrário, igualmente como acontece em Itaguaí, as lutas por transformações não passarão de uma Revolta das Canjicas.

Por esta pesquisa tratar de questões humanas e sociais, mais especificamente aquelas ligadas ao uso da linguagem, concorda-se com Moita Lopes (1994) que seja inadequado utilizar os mesmos procedimentos das Ciências Naturais. Isso porque “(...) a investigação nas Ciências Sociais tem que dar conta da pluralidade de vozes em ação no mundo social e considerar que isso envolve questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade” (MOITA LOPES, 1994, p. 331). Em outras palavras, trata-se de uma abordagem interpretativista de pesquisa, que defende que a realidade é passível de (múltiplas) interpretações e, portanto, não passível de padronizações, como nas Ciências Naturais (MOITA LOPES, 1994).

De maneira mais precisa, trata-se de uma pesquisa qualitativa que se caracteriza como um estudo de caso de orientação etnográfica e os dados aqui apresentados foram coletados de três formas<sup>8</sup>: i) observação de aulas de língua portuguesa em uma terceira série do Ensino

---

<sup>8</sup> A coleta de dados também contou com observação face a face dos estudantes em 10 intervalos escolares. No entanto, os dados coletados em tais ocasiões não são apresentados na tese porque, em geral, mencionam professores não participantes da pesquisa bem como aspectos íntimos da vida dos participantes que poderiam causar-lhes prejuízos emocionais, se expostos. Ademais, os dados sobre letramento coletados em tais observações não se distanciam dos dados coletados ou gerados por meio dos demais instrumentos.

Médio em escola pública; ii) análise documental de material didático utilizado nas aulas observadas; e iii) observação *online* em redes sociais digitais dos estudantes participantes da pesquisa. Além disso, foram gerados dados a partir da aplicação de dois questionários aos estudantes<sup>9</sup>.

Em primeiro lugar, com o intuito principal de “examinar práticas de letramento escolar na disciplina Língua Portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio”, o pesquisador recorreu à observação-participante. Segundo André (2012, p. 28), “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada”. Foram observadas 74 aulas de Língua Portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio em escola pública entre os dias 19 de fevereiro e 28 de setembro de 2018. Foram enfatizadas atividades sobre leitura e escrita bem como o tratamento didático dado a elas (textos contemplados, temáticas dos textos, tarefas de interpretação, respostas dos alunos, posicionamento do docente, propostas de leitura e escrita etc.). As aulas foram registradas em diários de campo e, 31 delas, gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Ao iniciar as observações de aulas, constatou-se que, quase em sua totalidade, os materiais didáticos utilizados foram enviados pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Periodicamente, a Diretoria de Ensino verificava se um desses materiais, os *Cadernos*, estava sendo utilizado pelo docente. Nesse sentido, considerou-se importante realizar análise documental de tal material, de modo a examinar as propostas de leitura e escrita nele presentes e contempladas em sala de aula durante o período de observação. Para Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Além disso, o pesquisador fez parte de redes sociais digitais dos educandos. Com base em Berkowitz (1982) e em Wellman (1988), Kozinets (2014, p. 52) resume que “a análise de redes sociais é um método analítico que focaliza as estruturas e os padrões de relacionamento entre atores sociais em uma rede”. No *Facebook* e no *WhatsApp*<sup>10</sup>, o pesquisador acompanhou as publicações dos adolescentes, o que contribuiu tanto para investigar práticas de letramento dos jovens em contextos extraescolares como para ampliar a compreensão das práticas de letramento escolar.

---

<sup>9</sup> Modelos dos questionários apresentados no fim deste trabalho, apêndices A e B.

<sup>10</sup> *Facebook* e *WhatsApp* são plataformas digitais provedoras de redes sociais de comunicação. Tais mídias digitais propiciam diferentes formas de interação entre participantes de determinada rede social.

No *Facebook*, foram acompanhadas as publicações presentes na linha do tempo<sup>11</sup> dos adolescentes. No *WhatsApp*, foram observadas publicações feitas em dois grupos<sup>12</sup> de que estudantes da sala participavam e no *status*<sup>13</sup>. Foram elencadas 2.730 publicações no *Facebook*, 595 textos em *status* do *WhatsApp* e 4.856 mensagens<sup>14</sup> em dois grupos do *WhatsApp* até 30 de setembro de 2018. Os dados adquiridos no *Facebook* e no *status* de *WhatsApp* foram registrados manualmente por meio de captura de tela. As conversas dos grupos de *WhatsApp* foram exportadas, no fim da coleta de dados, para o e-mail do pesquisador em formato (.txt).

Kozinets (2014, p. 11) indaga: “poderíamos oferecer uma compreensão etnográfica do universo social de jovens e adolescentes sem mencionar e estudar a posse e as conversas por telefones celulares, troca de mensagens de texto (SMS) e websites de redes sociais?” Antes disso, no entanto, o autor já afirma que “(...) cientistas sociais ao redor do mundo estão constatando que para compreender a sociedade, é preciso seguir as atividades sociais e interações das pessoas na internet e por meio de outros meios de comunicação mediados pela tecnologia” (KOZINETTS, 2014, p. 9).

Em relação aos instrumentos de geração de dados, foram aplicados dois questionários: um de caráter socioeconômico e cultural e outro sobre práticas de leitura e escrita. Com a ajuda deles, foi possível conhecer aspectos relacionados ao entorno social e cultural dos participantes bem como identificar que tipos de leitura e escrita os estudantes produzem, o que levou o pesquisador a optar por analisar letramentos em esfera digital.

É importante mencionar, ainda, que o contato diário com os participantes da pesquisa, de fevereiro a setembro de 2018, presencialmente ou a distância, criou uma aproximação entre pesquisador e pesquisados que ampliou as possibilidades de coleta de dados. Mediante observação-participante (de aulas e redes sociais digitais) e aplicação de questionários, foram realizadas entrevistas informais sem planejamento.

---

<sup>11</sup> A linha do tempo é uma seção da conta do usuário do *Facebook* onde os “amigos” que fazem parte da rede de tal usuário podem visualizar sua história de vida, de maneira cronológica, a partir das publicações mais recentes (inclusive fotos) registradas na plataforma. O perfil do usuário abre sua linha do tempo, podendo haver informações como data de aniversário, estado civil, cidade onde mora, escolaridade etc.

<sup>12</sup> Além de possibilitar interação entre dois participantes, o *WhatsApp* conta com a possibilidade de criação de grupos. O criador de um grupo, chamado de administrador, insere e remove pessoas de sua lista de contatos.

<sup>13</sup> Outro recurso do *WhatsApp* é o *status*, onde os usuários podem publicar mensagens, imagens e vídeos que ficarão disponíveis pelo período de 24 horas. É possível interagir com tais *status*. O usuário apenas pode visualizar determinado *status* se tanto ele como o usuário que publicou o texto tiverem o contato um do outro registrado em seu *smartphone*.

<sup>14</sup> Como será visto no decorrer da tese, é comum que os participantes da pesquisa enviem seus textos de maneira fragmentada nos grupos de *WhatsApp*. Para fins quantitativos, foram contabilizados cada fragmento, exceto em casos em que determinado fragmento era apenas um sinal de pontuação que completava o fragmento da mensagem anterior.

Durante as aulas, por exemplo, surgiam dúvidas sobre escolhas e procedimentos do docente, de modo que o pesquisador elaborava perguntas para esclarecer dúvidas. Por exemplo: após o professor comentar com o pesquisador, durante determinada aula, que lecionava em uma faculdade privada em Presidente Epitácio, foi indagado quantas aulas ele lecionava na instituição. Nessas entrevistas informais, quase nunca as respostas se limitavam às perguntas. No caso relatado, por exemplo, o docente respondeu que lecionava 12 aulas em tal instituição, acrescentando que *é uma grana a mais*, mas que pensa em *abandonar as aulas lá* (Diário de campo, Alúcio Azevedo<sup>15</sup>, 21 de fevereiro de 2018). Ademais, comentou que, na escola onde a pesquisa estava sendo realizada, ele lecionava 21 aulas, além de outras 16 em uma cidade em Mato Grosso do Sul. A partir dessa conversa, foi possível saber, por exemplo, que o docente lecionava 49 aulas semanais no primeiro semestre de 2018.

As entrevistas informais também ocorreram com os estudantes. Ao perceber que alguns deles vestiam camisetas que não o uniforme obrigatório, por exemplo, o pesquisador questionou o estudante Henry James por que sua entrada na escola não era barrada e descobriu que se tratava de camisetas de anos anteriores, confeccionadas a partir de ideias dos próprios estudantes da sala. Observou-se que as mensagens trazidas em tais camisetas apresentavam um discurso de superação (“é preciso acreditar que nada é impossível... o céu é o limite e somos imbatíveis”, por exemplo) convergente com muitas publicações nas redes sociais digitais dos jovens participantes da pesquisa.

Ademais, a partir de algumas respostas geradas por questionários, surgiram dúvidas que o pesquisador também eliminou por meio de entrevistas informais. Por exemplo, ao ser questionada a respeito das práticas de leitura realizadas no trabalho, na opção “outros”, Marina Colasanti inseriu “lição de casa” (pergunta 25 do questionário II). Então, posteriormente, o pesquisador indagou à participante se era realmente aquela a resposta e ela respondeu que trabalha como babá e que geralmente realiza as tarefas da escola no trabalho.

Embora com menos frequência, nas redes sociais digitais, o pesquisador também realizou algumas entrevistas informais. Um exemplo é a interação a partir de um *status* de *WhatsApp* publicado pela participante Adélia Prado, conforme pode ser observado na Fotografia 1, posteriormente.

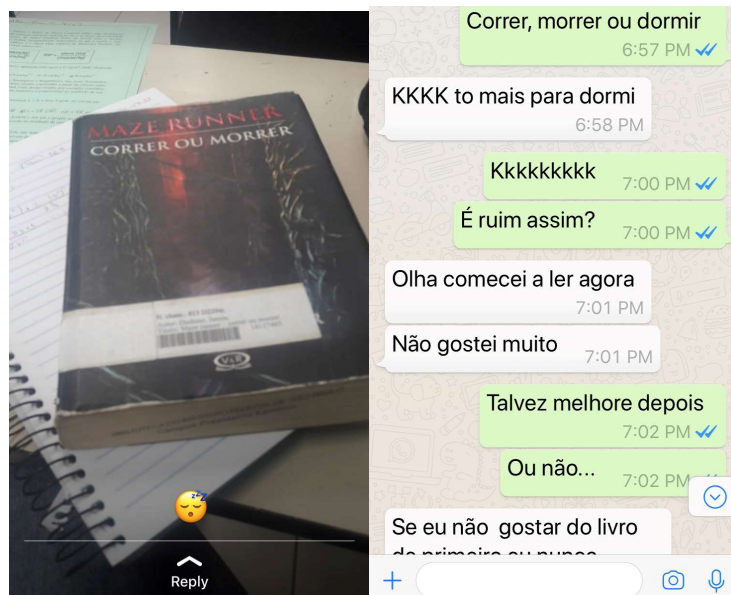
Ao publicar uma foto de um livro, o pesquisador infere que a participante esteja lendo tal material e inicia uma conversa. A partir do título (“correr ou morrer”) e da legenda (*emoji* que representa sono), em tom de brincadeira, o pesquisador responde ao *status* com “correr,

---

<sup>15</sup> A fim de manter sigilo da identidade dos participantes da pesquisa, com exceção do nome da turma (3A), os nomes próprios foram substituídos por nomes de escritores ou personagens literários.

morrer ou dormir” e aproveita a resposta da participante para realizar uma curta “entrevista informal” com questões relativas a letramento.

**Fotografia 1** - Entrevista informal pelo bate-papo do *WhatsApp*.



**Fonte:** *WhatsApp*, Adélia Prado e pesquisador (2018).

Todavia, essas entrevistas informais quase sempre iniciavam de maneira invertida, de modo que professor e estudantes entrevistavam informalmente o pesquisador. Docente e educandos faziam perguntas pessoais (como foi o fim de semana, quais seriam os planos para as férias, lugar de residência e de origem, estado civil, orientação sexual), profissionais (experiências de trabalho, instituições onde cursou graduação e mestrado, salário) e sobre a pesquisa (o que os dados têm revelado, quais seriam novas fases de coleta de dados). Tais questões contribuiriam não somente para o pesquisador reconhecer interesses dos participantes como também para, na mesma “entrevista”, elaborar perguntas sobre o mesmo tema e, de modo contextualizado, divergir para temas que interessassem a pesquisa.

Para André (2012, p. 28), “as entrevistas têm a finalidade de aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados”. Ainda segundo a autora, a etnografia “(...) faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos da investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos, reformulados e os fundamentos teóricos, repensados” (ANDRÉ, 2012, p. 30).

Todavia, a maioria das entrevistas informais levava a questões bastante íntimas da vida dos participantes, principalmente no que se refere aos alunos. Nesse sentido, foram utilizados apenas os dados que estivessem diretamente relacionados às práticas de leitura e escrita, dentro

e fora da sala de aula. Por exemplo, falas dos jovens, advindas de tais entrevistas, que abordassem assuntos relacionados as suas intimidades (como sexualidades e ilegalidades) ou críticas a professores específicos não foram utilizadas. Entrevistas informais entre professor e pesquisador que ocorreram fora da sala de aula (enquanto aguardavam a liberação da sala para entrarem, quase sempre conversam) também foram excluídas, assim como aquelas que poderiam abrir espaço para interpretações que causariam prejuízos emocionais ou psicológicos ao docente. Em algumas dessas entrevistas informais, é importante mencionar, o professor sugeria que o pesquisador incluísse o conteúdo da conversa na pesquisa.

Apresentados os objetivos e descritos os instrumentos de coleta e de geração de dados, o quadro abaixo sintetiza o caminho traçado pelo pesquisador para atingir os objetivos da pesquisa:

**Quadro 1** - Síntese metodológica da pesquisa.

<b>Questão problema:</b> de que modo as práticas de letramento escolar na disciplina Língua Portuguesa têm relação com as práticas de leitura e escrita dos estudantes em contextos extraescolares?
<b>Objetivo geral:</b> Compreender de que forma práticas de letramento na disciplina Língua Portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio em escola pública dialogam com práticas de letramento não escolar dos estudantes da mesma terceira série.
<b>Questões problemas:</b> como ocorre o tratamento didático dos textos contemplados em Língua Portuguesa? Quais os suportes de leitura e de escrita? Que sentidos as práticas de letramento têm para professor e estudantes? Que tipos de letramentos são produzidos?
<b>Objetivo específico 1:</b> examinar práticas de letramento escolar na disciplina Língua Portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio em escola pública por meio do uso que professor e seus estudantes fazem dos textos escritos estudados.
<b>Categoria/indicadores:</b> identificar atividades de leitura e escrita levadas para sala de aula. Examinar o material de trabalho, a abordagem do professor e a resposta dos alunos às aulas. Verificar o posicionamento do professor em relação às atividades de leitura e escrita propostas.
<b>Fonte:</b> aulas de língua portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio (textos escritos contemplados, material didático utilizado, resposta dos educandos em relação às atividades, falas do professor no que se refere ao ensino de leitura e escrita na escola).
<b>Instrumento/procedimentos de análise:</b> observação-participante; análise documental e entrevistas informais.
<b>Questão problema:</b> de quais eventos de letramento os estudantes participam fora da escola? O que eles leem e escrevem? Quais os suportes de leitura que utilizam? Que assuntos interessam aos adolescentes? Sobre o que eles leem e escrevem (ou deixam de ler e escrever) no dia a dia? Que tipos de letramentos produzem?
<b>Objetivo específico 2:</b> investigar práticas de letramento, em situações extraescolares, de estudantes de uma terceira série do Ensino Médio em escola pública.
<b>Categoria/indicadores:</b> desvelar as funções da cultura escrita no dia a dia dos adolescentes. Evidenciar os sentidos do letramento não escolar para os estudantes. Identificar temáticas presentes nos textos lidos e escritos pelos adolescentes em contexto extraescolar.
<b>Fonte:</b> Respostas, comportamentos e atitudes (não) linguísticas dos estudantes.
<b>Instrumento/procedimentos de análise:</b> observação-participante em suportes digitais ( <i>Facebook</i> e <i>WhatsApp</i> ), entrevistas informais e questionários.

**Fonte:** o próprio autor (2020).

Como mencionado, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso etnográfico. Segundo André (2012, p. 19-20), por ser a etnografia uma “(...) tentativa de descrição da cultura”, o etnógrafo encontra-se “(...) diante de diferentes formas de interpretação da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor”. Especificamente em relação a pesquisas sobre letramentos, Street (2014) aponta a necessidade de estudos na área adotarem uma concepção mais etnograficamente fundamentada.

André (2012, p. 31) explana que “para ser reconhecido como um estudo de caso etnográfico é preciso, antes de tudo, que preencha os requisitos da etnografia” (utilização de técnicas tradicionalmente associadas à etnografia – observação-participante, entrevista intensiva e análise de documentos; interação constante entre pesquisador e objeto; ênfase no processo; e trabalho de campo). É preciso, “(...) adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social” (ANDRÉ, 2012, p. 31)<sup>16</sup>. No caso desta pesquisa, uma turma de terceira série do Ensino Médio em uma escola pública do estado de São Paulo.

É por essa razão que se optou por um envolvimento, em contexto bem delimitado, dentro e fora da sala de aula, sobretudo por meio de observação-participante e aplicação de questionários.

Além disso, o pesquisador analisou dados digitalmente adquiridos, como forma de ampliar o envolvimento com os participantes. Sobre o tema, Kozinets (2014) apresenta a netnografia “pura” como aquela em que a coleta e a geração de dados é realizada exclusivamente por meio de interações on-line ou de outras interações relacionadas à Comunicação Mediada por Computador (CMC) ou Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Por outro lado, o autor apresenta a etnografia “pura” como aquela em que os dados são gerados ou coletados exclusivamente mediante interações face a face. Kozinets (2014) expõe a possibilidade de mesclar as duas abordagens, a depender dos objetivos do pesquisador, de modo a amplificar a compreensão de significados de determinado grupo. Kozinets (2014, p. 65) pontua, para tanto, uma diferença entre “pesquisas de comunidades *online*” e “pesquisas *online* em comunidades”, explicando que, no segundo caso, que compreende a presente pesquisa, “esses estudos examinam algum fenômeno social geral cuja existência social vai muito além da

---

<sup>16</sup> André (2012) defende que, em geral, as pesquisas brasileiras feitas em contexto escolar e que se descrevem como etnografias são “de tipo etnográfico”, pois não contemplam uma das principais características da etnografia, o tempo extenso de pesquisa de campo. Para a autora, as particularidades do contexto escolar permitem que se façam estudos válidos com base na etnografia, mas tais estudos devem ser considerados como de “tipo etnográfico”.

internet e das interações *online*, ainda que essas interações possam desempenhar um papel importante com a afiliação ao grupo”. Nesse sentido, nesta pesquisa, a “netnografia” desempenha um papel auxiliar, com vistas a ter uma visão mais abrangente dos usos de leitura e escrita que os participantes fazem em suas vidas em geral, dentro e fora do contexto digital.

## 1.2 Método de análise de dados e fundamentos teórico-filosóficos

Como defendido anteriormente, pesquisas de abordagem qualitativa, como é o caso da etnografia, buscam compreender (e não padronizar) determinada realidade e, nessa tentativa, o pesquisador faz suas interpretações sem se isentar totalmente de suas crenças e valores (SOUSA SANTOS, 2010b; MOITA LOPES, 1994).

Nesse sentido, Sousa Santos (2010b) e Foucault (1996) defendem fundamentos metodológicos mais flexíveis e menos estruturalistas quando o que se pretende estudar é de caráter social, subjetivo. Para além disso, Sousa Santos (2010b) identifica o surgimento de pesquisas científico-sociais com uma pluralidade metodológica, em razão de sua composição transdisciplinar, que permitem um tratamento de dados relativamente imetódico.

Em se tratando especificamente da abordagem etnográfica, retomando palestra de Erickson, de 1993, André (2012) aponta quatro tendências: i) explicitação máxima das evidências ou pontos de apoio das interpretações; ii) microetnografia (utilização de vídeos como fonte primária, com análise verbal e não verbal); iii) estímulo da participação ativa do sujeito pesquisado, envolvendo-o na pesquisa; e iv) utilização de arquivos interativos (divulgados por redes de microcomputadores) na troca de informações. A presente pesquisa tem como suporte a primeira tendência, “(...) mostrando em que pressupostos e em que dados se baseou o etnógrafo para fazer as suas interpretações” (ANDRÉ, 2012, p. 118). Para tanto, o relatório de pesquisa interpreta os textos (orais e escritos) produzidos (e compartilhados) pelos participantes da pesquisa ou por eles utilizados, bem como descreve o espaço escolar, sem deixar de evidenciar o ponto de vista do pesquisador, que, no caso, compreende que todos e quaisquer letramentos são práticas sociais e culturais e, portanto, um não deve ser considerado superior ou inferior a outros, mas diferentes.

Ademais, parafraseando Moita Lopes (1994), a pluralidade de vozes em ação no mundo social envolve, inevitavelmente, questões relativas a poder, ideologia, história e subjetividade. Exatamente por considerar as práticas de letramento como usos **sociais** de leitura e escrita associadas a contextos culturais específicos e constitutivas de identidade e de personalidade,

Street (2006; 2014) incentiva uma maior atenção às relações de poder que permeiam as práticas de letramento.

Barton e Hamilton (2000, p. 7, *tradução livre*) lembram que “(...) práticas de letramento não são unidades observáveis de comportamento, uma vez que elas também envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”<sup>17</sup>. Por sua vez, “eventos de letramento são episódios observáveis que surgem de práticas e são por elas moldadas”<sup>18</sup> (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8, *tradução livre*), sendo que “o texto é parte crucial nos eventos de letramento e o estudo de letramento é parcialmente um estudo de textos e como eles são produzidos e utilizados”<sup>19</sup> (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, *tradução do autor*). Os autores afirmam, ainda, que “muitos eventos de letramento são atividades repetidas e regulares e que eles podem ser um ponto de partida útil para a pesquisa na área de letramento”<sup>20</sup> (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 9, *tradução livre*).

A presente pesquisa tem como unidade de análise textos (como um fragmento de uma obra literária) em situação de uso, ou seja, em um evento de letramento (fragmento de uma obra literária lida em voz alta pelo docente a seus estudantes, por exemplo) para, então, compreender, de maneira situada, as práticas de letramento que estruturam usos da leitura e da escrita, levando em conta as relações de poder que as permeiam. Assim, a análise traz falas dos participantes da pesquisa, respostas a questionários, bem como textos escritos publicados em redes sociais digitais e em sala de aula. Além disso, incluem-se descrições registradas em diário de campo do pesquisador a partir de suas observações.

Maybin (2000) elogia a pesquisa que desvela a função e o significado do letramento para os próprios participantes, dentro dos contextos sociais particulares dos quais leitura e escrita derivam seu significado, antes de estabelecer padrões mais amplos de significado em um nível mais abstrato. Ou seja: não se considera adequado enquadrar determinados usos de leitura e escrita dentro de práticas de letramento (que são abstratas) sem antes compreender tais usos, uma vez que “pesquisadores dos Novos Estudos de Letramento tentam suspender julgamento sobre o que constitui letramento para as pessoas com quem estão trabalhando até

---

<sup>17</sup> *However practices are not observable units of behavior since they also involve values, attitudes, feelings and social relationships.*

<sup>18</sup> *Events are observable episodes which arise from practices and are shaped by them.*

<sup>19</sup> *Texts are crucial part of literacy events and the study of literacy is partially a study of texts and how they are produced and used.*

<sup>20</sup> *Many literacy events in life are regular, repeated activities, and these can often be a useful starting-point for research into literacy.*

que eles possam compreender o que letramento significa para as próprias pessoas”<sup>21</sup> (MAYBIN, 2000, p. 199, *tradução livre*).

A presente pesquisa embasa-se em fontes que compreendem o uso da leitura e da escrita (e da linguagem em geral), atividades sociais, como um processo dialógico de interação permeado por relações de poder. Incluem-se, entre tais autores, Bakhtin (2011), Bakhtin (Volochínov) (2009), Street (2006; 2014) e Geraldi (2015).

Desse modo, a análise pauta-se no que Street (2014) chama de “modelo ideológico de letramento”, que exige que o pesquisador evite grandes generalizações e pressupostos acalentados a respeito do letramento “em si mesmo”, mas que se concentre em práticas sociais de leitura e escrita situadas, reconhecendo a natureza ideológica e cultural destas práticas (STREET, 2014). O autor nega que existam práticas de letramento neutras, postulando o “modelo ideológico” em referência e crítica aos estudos que conceitualizam práticas de letramento como tecnologias neutras, isoladas dos contextos sociais das quais elas ocorrem. Esse modelo, o autor chama de “autônomo”.

Uma vez que todas as abordagens do letramento na prática envolverão um viés desse tipo [ideológico], é melhor para o estudo admitir e expor logo de início o quadro ideológico particular empregado – assim ele pode ser examinado, contestado e refinado segundo modos mais difíceis quando a ideologia permanece oculta. Isso significa usar o termo “ideológico” não em seu antiquado sentido marxista (e atual antimarxista) de “falsa consciência” e dogma simplório, mas no sentido empregado por grupos “radicais” dentro da antropologia, da sociolinguística e dos estudos culturais contemporâneos, em que a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro (STREET, 2014, p. 172-173).

Portanto, considera-se que as práticas de leitura e escrita são diversas e situadas, ou seja, apresentam características próprias, dependendo do grupo social que as utiliza. Por essa razão, as diversas práticas de letramento (assim como toda manifestação pela linguagem) sempre envolvem questões culturais, identitárias e de lutas pelo poder.

Ainda de acordo com Street (2006, p. 466), “(...) o testemunho de sociedades e épocas diferentes demonstra que é enganoso pensar em uma coisa única e compacta chamada letramento”, ou seja, há formas diferentes de fazer uso da leitura e da escrita, a depender do contexto social. É justamente por não existir apenas um modelo de escrita que, para Street (2006), as práticas de letramento são constitutivas da identidade e da personalidade.

---

<sup>21</sup> *In New Literacy Studies, researchers try to suspend judgment about what constitutes literacy for the people they are working with, until they can understand what it means for the people themselves.*

Seguindo essa linha de raciocínio, Barton e Hamilton (1998) desenvolvem a noção de “letramentos dominantes” em oposição a “letramentos vernaculares”, esses últimos entendidos como práticas de letramento não reguladas por formalidades e procedimentos de instituições sociais dominantes e cuja origem seja da vida cotidiana. Para os autores, letramentos vernaculares são práticas híbridas que se baseiam em uma série de práticas de diferentes domínios, ao passo que letramentos dominantes são usos sociais de leitura e escrita legitimados por instituições como a escola. Apesar de esses termos serem utilizados nesta tese, assim como De Grande (2015), entende-se que estabelecer uma polarização entre eles contradiz o próprio conceito de letramento ideológico, pois anula a elasticidade dos letramentos, dando a eles um caráter estático.

Sem negar a necessidade de a escola contemplar atividades de leitura e escrita de esferas dominantes (a própria escola, inclusive, pertence a uma esfera dominante, pois tem voz institucionalizada e tende a exercer poder sobre “outros”), esta pesquisa se compromete em validar práticas de letramento vernacular. Trata-se de um comprometimento político que tem como intuito reconhecer saberes inferiorizados, como propõe Sousa Santos (2010a; 2010b). No caso desta pesquisa, trata-se principalmente do reconhecimento de saberes linguísticos. Considera-se que esse posicionamento seja importante, pois é senso comum a noção de que existe apenas uma forma de escrever, aquela aprendida em sala de aula. Apesar dos avanços acadêmicos em relação a estudos sobre variedades faladas, principalmente por meio da Sociolinguística, a escrita é, muitas vezes, ainda tratada como singular, como se o caráter dinâmico e plural da linguagem valesse apenas para oralidade. Esse tipo de posicionamento, criticado por autores como Corrêa (2001) e Komesu e Tenani (2009), contribui para a sustentação de preconceitos linguísticos.

Nesse sentido, considera-se importante validar vozes do Sul, como propõem Sousa Santos e Menezes (2010). A metáfora do Sul geográfico, apontada pelos autores e apresentada anteriormente neste capítulo, é um alerta para o fato de que o colonialismo subsiste, de maneira estrutural, no pensamento contemporâneo. Na atualidade, há uma distinção, segundo os autores, de saberes considerados válidos (verdadeiros, certos) e inválidos (falsos, errados), resultando em um pensamento eurocêntrico que inferioriza a diferença, os “saberes do Sul”, conservando, de certa forma, uma estrutura colonial. A metáfora de Sousa Santos e Menezes (2010) propõe que há uma epistemologia dominante na contemporaneidade, mas que é preciso aprender que o Sul (saberes não dominantes) existe. Para além disso, os autores propõem que é preciso validar essas vozes. Dessa forma, ouvir o Sul é ouvir saberes que são histórica e estruturalmente marginalizados.

Ao argumentar que os Novos Estudos de Letramento surgiram como uma crítica política ao pensamento pós-colonial, Hernández-Zamora (2019) pontua dois modelos de pesquisas recorrentes nessa área, considerando o contexto da América Latina: um que se limita a documentar e a descrever, muitas vezes minuciosamente, práticas cotidianas de letramento sem considerar as relações de poder nelas presentes; e outro que adota uma perspectiva decolonial que questiona práticas de letramento considerando as relações de poder nelas implicadas. Para o autor, não bastaria “celebrar todos os modelos de letramento”, mas é preciso reconhecer que uns modelos são considerados superiores a outros. Isso significar reconhecer que uma participação ativa na sociedade está relacionada à aquisição de certos modelos de letramento ao mesmo tempo em que se questiona a relação entre linguagem, classe social e educação. Nesse sentido, não basta reconhecer os saberes do Sul (a riqueza e sofisticação de letramentos vernaculares, por exemplo), mas compreendê-los criticamente em um contexto de relações de poder em que esses saberes são, geralmente, inferiorizados e, portanto, limitados no que se refere à participação política e econômica em uma sociedade que tende a excluir pela diferença cultural.

Por se tratar precisamente de estudantes da terceira série do Ensino Médio, este estudo também busca respaldo em estudos sobre juventudes, mais especificamente naqueles que consideram o jovem como sujeito social (PAIS, 2009; DAYRELL, 2003; 2007). Nos dizeres de Dayrell (2003, p. 42), “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma”. Portanto, a juventude não se resume a um projeto de futuro, um vir a ser. Jovens não são sujeitos em preparação para a sociedade, pois dela já participam, dela fazem parte, a sua maneira.

Como pode ser visto, trata-se de uma pesquisa multidisciplinar que contempla estudos de diferentes áreas: Linguística, Educação, Sociologia, Filosofia etc. Tais estudos têm alguns pontos em comum, como o reconhecimento das individualidades dos sujeitos e das relações de poder que permeiam as interações sociais, bem como um posicionamento político que defende que determinadas práticas culturais não são superiores ou inferiores a outras. Levando esses fatores em conta, dois outros conceitos importantes são considerados na compreensão dos letramentos analisados: identidades e poder. Ambos os conceitos são, neste trabalho, compreendidos em relação à linguagem.

A noção de identidades é vista como um conjunto de características individuais dos sujeitos que não se desliga de características sociais amplas, ou seja, trata-se de características interindividuais. Isso porque as diferentes identidades (formas de ser e agir no mundo) são constantemente construídas e reconstruídas na interação entre sujeitos. É por essa razão que se

compreendem as identidades em relação com a linguagem, como propõem Kleiman (1998), Moita Lopes (1998) e outros autores. Na interação verbal com o “outro”, os sujeitos constroem sentidos a respeito de quem são (e estão sendo). Os textos escritos e compartilhados pelos participantes da pesquisa, por exemplo, apresentam posições identitárias diversas relacionadas a sexualidades, gêneros, juventude, papéis sociais (funcionário, estudante) etc.

A noção de poder não é compreendida de forma estática, mas oscilatória, de modo que não se considera que determinada pessoa ou instituição tem, permanentemente e para si, o poder. Pessoas e instituições exercem certo poder sobre o outro, mas esse exercício está em permanente movimento, já que onde há poder há resistência (STREET, 2014; MARQUES, 2012), e onde há resistência há possibilidade de minimização, maximização ou “tomada” de poder. Compreende-se poder em relação com a linguagem, pois se considera que seja por meio do discurso que ele é exercido. O fato de ser o signo linguístico plurivalente (as pessoas e instituições atribuem diferentes sentidos ao mundo, às pessoas e às coisas) não evita que diferentes pessoas, grupos sociais e instituições queiram dar ao signo linguístico um caráter monovalente, como explica Bakhtin/Volochínov (2009). Portanto, há, na interação verbal, um recorrente desejo de convencer o “outro” de que determinado sentido é o único verdadeiro, o que pode gerar não apenas negociações de sentido, mas também uma tentativa do exercício de poder sobre o “outro”, pelo convencimento ou pelo autoritarismo.

Em relação à análise linguística dos enunciados, busca-se suporte na Semântica Argumentativa, que compreende a linguagem como (...) “forma de **ação sobre o mundo dotada de intencionalidade**, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade” (KOCH, 2000, p.17, *grifos no original*). Tal referencial contribui na compreensão das posições enunciativas dos sujeitos da pesquisa, ou seja, como eles se colocam em seus espaços de interação, como eles se veem e, em última instância, os sentidos que eles atribuem aos letramentos que produzem. De acordo com Koch (2000), por ser o sujeito dotado de razão e vontade, ele constantemente forma juízos de valor (avaliando, julgando, criticando). Além disso, a autora defende o discurso como ação dotada de intencionalidade, de modo que o sujeito “(...) tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões” (KOCH, 2000, p. 19), ou seja, a argumentatividade está inscrita no nível fundamental da língua, sendo o objetivo da Semântica Argumentativa chegar à macrossintaxe do discurso (KOCH, 2000).

Para a análise linguística dos enunciados coletados e gerados na pesquisa, enfatizam-se duas modalidades do discurso presentes nos dados analisados: epistêmica (relacionada ao valor de verdade, certeza e opinião de determinado enunciado) e deôntica (relacionada ao teor de

obrigatoriedade ou necessidade de determinado enunciado). Os modalizadores epistêmicos assinalam o comprometimento/engajamento do escrevente/falante no que se refere ao seu enunciado, evidenciando o grau de certeza em relação aos fatos enunciados (KOCH, 2015). São exemplos de modalizadores epistêmicos: “evidentemente”, “não há como negar que”, “certamente”, “obviamente”. Por sua vez, “os modalizadores de caráter deontico indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional” (KOCH, 2015, p. 134). São exemplos de modalizadores deonticos: “é preciso”, “é necessário”, “deve-se”.

São analisados aspectos como a escolha, pelos participantes da pesquisa, de certos operadores argumentativos, verbos, adjetivos, advérbios e substantivos, bem como a utilização de determinados tempos verbais e de grau comparativo. Isso porque, de acordo com Koch (2000, p. 86-87), “(...) o locutor manifesta suas intenções e suas atitudes perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários de modalização, que se atualizam por meio dos diversos modos de lexicalização que a língua oferece (operadores modais)”.

As falas do professor e dos alunos coletadas em sala de aula são apresentadas tanto em forma de transcrição como em forma de anotações feitas em diário de campo. Os textos publicados pelos estudantes no *Facebook* são apresentados por meio de captura de tela, e as mensagens enviadas pelos jovens participantes da pesquisa em grupo de *WhatsApp* são transcritas em formato (.txt), com omissão das imagens. As respostas aos questionários são transcritas conforme escritas pelos alunos. As fontes dos dados, quando não descritas no corpo do texto, são mencionadas considerando a seguinte ordem: instrumento de coleta/geração de dados ou ferramenta de registro (*Facebook*, *WhatsApp*, Diário de campo, Transcrição de aula, Questionário); autor dos dados (Nome do Professor, Nome do Estudante, anotações do pesquisador); e data (ano ou dia, mês e ano). Observem-se os exemplos abaixo:

(A) **Fonte:** *Facebook*, Emily Dickinson, 2018.

(B) **Fonte:** Transcrição de aula, Alúcio Azevedo, 17 de agosto de 2018.

(C) **Fonte:** Diário de campo, anotações do pesquisador, 19 de fevereiro de 2018.

Em (A), tratar-se-ia de texto publicado pela participante Emily Dickinson em sua linha do tempo no *Facebook*. Em (B), tratar-se-ia de fala do professor Alúcio Azevedo adquirida por meio de gravação de aula. Em (C), tratar-se-ia de anotações feitas pelo pesquisador em seu diário de campo durante a coleta de dados.

No caso de transcrição, utiliza-se, em geral, as convenções da escrita padrão, incluindo-se as convenções descritas no quadro posterior:

**Quadro 2** - Convenção das transcrições.

<b>Convenção</b>	<b>Significado</b>	<b>Exemplo</b>
... – reticências sem colchetes	Pausa curta ou longa	Pessoal, olha a descrição... Henry James, olha a descrição que vai fazer dele agora.
[...] – reticências entre colchetes	Omissão de trecho da fala	Aí vocês vão fazer as questões e as respostas em folha separada [...]. Posso começar?
[comentário] – texto entre colchetes	Explicação, comentário ou descrição de elaboração do pesquisador	Pessoal, durante a viagem deles [aguarda um momento em razão da conversa dos alunos] durante a viagem
MAIÚSCULAS – palavras com todas as letras maiúsculas	Ênfase na entonação do participante da pesquisa	Claro, eu não me esforcei muito para fazer OUTRAS faculdades, eu fiz a que eu queira fazer.

Fonte: o próprio pesquisador (2020).

### 1.3 Da relação entre pesquisador e participantes da pesquisa

Ao ministrar uma oficina na Semana de Educação do Instituto Federal de São Paulo, em 2017, o pesquisador foi convidado por uma das ouvintes a fazer uma fala a professores da rede estadual de ensino de São Paulo. O convite veio de uma das supervisoras da Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio e dependeria de aprovação de projeto pela Secretaria de Educação. Pesquisador e supervisora mantiveram contato por e-mail. Na ocasião da escolha da escola pelo pesquisador, foi feito contato com tal supervisora, pedindo autorização para realizar a pesquisa em uma escola pública estadual em Presidente Epitácio. Informado de que a instituição aqui denominada Escola Estadual Cecília Meireles era a mais periférica, o pesquisador a escolheu, uma vez que as teorias que embasam este estudo, de perspectiva sociocultural e crítica, interessam-se pelas marginalidades e pelas vulnerabilidades, no sentido de ouvir e fazer serem ouvidas as “vozes do Sul” (SOUSA SANTOS & MENEZES, 2010).

Após consentir, a supervisora entrou em contato com a diretora que atua na escola onde o estudo foi realizado, que também autorizou a pesquisa. Em janeiro de 2018, o pesquisador explanou os objetivos do trabalho à diretora, que explicou que a atribuição ainda aconteceria, mas que, provavelmente, um mesmo professor de Língua Portuguesa escolheria todas as turmas de terceira série. Finalizada a atribuição, a diretora conversou com o professor Aluísio Azevedo, que aceitou participar do trabalho.

O primeiro contato do pesquisador com o docente ocorreu em 31 de janeiro de 2018, quando foram explicados os objetivos da pesquisa e, após aceite de participação, foi assinado termo de compromisso<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> Modelo de termo de compromisso disponível no Apêndice C. Após participação no primeiro Seminário de Dissertações e Teses em Andamento (Sedata) e de reuniões com a orientadora, os objetivos da pesquisa e

Embora sua participação tenha sido voluntária, é importante observar que a autorização pela supervisora de ensino pode ter feito com que Aluísio Azevedo não hesitasse em aceitar o convite. É provável que a direção tenha informado o docente que o pesquisador havia feito contato primeiramente com a supervisão.

Aluísio Azevedo havia escolhido, na atribuição de aula, todas as três turmas de terceira série do Ensino Médio da escola. Quando indagado em que turma a pesquisa poderia ser realizada, o docente disse que em qualquer uma delas. Desse modo, o pesquisador fez a seleção com base nos horários e dias da semana em que as aulas ocorreriam, de modo que as demais atividades do curso de doutorado não ficassem comprometidas.

Ficou acordado entre pesquisador e docente que a observação de aula se iniciaria após o período de Carnaval, pois, até lá, esperava-se que poucos estudantes fossem à escola. Desse modo, em 19 de fevereiro de 2018, ocorreu a primeira observação, depois de o pesquisador conversar com os estudantes, explicar a pesquisa e entregar os termos de compromisso a serem assinados por eles e pelos responsáveis<sup>23</sup>.

### **1.3.1 Da relação entre professor e pesquisador**

Durante a observação de aulas, o professor participante da pesquisa foi, aos poucos, mostrando mais confiança em relação ao pesquisador, o que propiciou uma coleta de dados além da observação, gerando conversas espontâneas e o estabelecimento de confiança. Por exemplo: Aluísio Azevedo e o pesquisador conversavam, nas aulas ou um pouco antes de entrar na sala, sobre a vida pessoal, como o bairro de residência, atividades realizadas em fins de semana, viagens, família e trajetória de vida. Ademais, o professor cogitou, algumas vezes, fazer churrasco em sua casa e convidar o pesquisador. Em uma ocasião, Aluísio Azevedo mencionou, por exemplo, que sua filha compõe e canta música, mostrando uma apresentação feita por ela.

Aos poucos, foi-se construindo, portanto, uma relação além de observador-observado. Ainda que fatos a respeito da vida íntima do professor, adquiridos por meio dessas conversas espontâneas (ou entrevistas informais), não tenham sido analisados na tese, essa proximidade também propiciou comentários do docente diretamente relacionados as suas condições de trabalho e a sua relação com o alunado. A título de exemplo, cotidianamente, o professor

---

instrumentos de coleta e geração de dados foram delimitados. Além disso, a partir da análise de dados, o título do trabalho foi reelaborado.

<sup>23</sup> Modelo de termo de compromisso disponível no Apêndice D.

criticava o material didático que era obrigado a seguir, por imposição da Diretoria de Ensino, mostrando resistência em relação a ele, ao dizer, por exemplo, que *[a apostila] não tem uma sequência boa* (Diário de campo, Aluísio Azevedo, 21 de março de 2018).

Além disso, o docente solicitou, em alguns momentos, que o pesquisador incluísse em seu relatório de pesquisa alguns aspectos dessas condições de trabalho. Em conversa informal durante observação de aula, por exemplo, o professor reclama: *o máximo que eles [alunos] vão fazer é pegar o caderno de quem respondeu, copiar e trazer pro professor vistar. Isso é rotina. Pode colocar no seu trabalho se quiser.* (Diário de campo, Aluísio Azevedo, 23 de fevereiro de 2018). De maneira similar, ao afirmar que o salário que recebe do Governo de São Paulo é quase a metade do salário que recebe do Governo de Mato Grosso do Sul, o docente sugere: *se quiser colocar isso aí [na tese] também* (Diário de campo, Aluísio Azevedo, 19 de setembro de 2018). Nos dois momentos, nota-se que o docente modaliza o seu pedido por meio da condicional “se” e do verbo “querer” (“se você quiser”), deixando a critério do pesquisador contemplar tais aspectos em seu relatório ou não. Todavia, o tom de denúncia revela que se trata de um desejo do docente que tais condições de trabalho sejam relatadas, reivindicando resoluções a esses problemas.

A fim de ilustrar, cronologicamente, como as relações entre professor e pesquisador foram se tornando mais próxima, acrescentam-se três situações em que Aluísio Azevedo solicita a participação do pesquisador em sala de aula. A primeira situação relatada aconteceu em 19 de fevereiro de 2018:

*Aluísio Azevedo: Tem uma música do Renato Russo também que fala sobre o tempo, né? Dá pra fazer uma intertextualidade, né?*

*Pesquisador: Qual é mesmo? Eh... “Tempo perdido”, não é?*

*Aluísio Azevedo [pesquisando no celular]: Acho que é. É isso mesmo [...]. Se você quiser trazer uma atividade pra eles também, se quiser trazer alguma coisa...*

Na ocasião do diálogo apresentado acima, o professor trabalhava com a letra de música “Paciência”, de Lenine, em razão de uma “sequência didática” enviada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Em determinado momento da aula, ao se aproximar do pesquisador, Aluísio Azevedo faz um tímido “convite” a ele, de modo que a frase nem mesmo é concluída com uma oração principal exigida pela oração subordinada (“se quiser trazer alguma coisa...”). Sem finalizar a frase, o docente faz o pesquisador preenchê-la com “eu autorizo a aplicação” (“se quiser trazer alguma coisa, eu autorizo a aplicação”). Nota-se, ainda, que a repetida condição de participação do pesquisador nas aulas (“se você quiser...”; “se quiser”) é atribuída apenas ao próprio pesquisador, pois o professor, que é “dono” de sua aula

e precisaria autorizar a intervenção de terceiros, não apenas relativiza essa relação de poder como a inverte: cabe ao pesquisador escolher se quer auxiliar o docente em suas aulas ou não.

Com o decorrer da pesquisa, no contato frequente entre professor e pesquisador, o docente se sentiu mais à vontade para “convidar” o pesquisador para a sua aula, como pode ser visto a partir das anotações do pesquisador em seu diário de campo:

*Professor registra algumas frases no quadro e alunos devem identificar as figuras de linguagem. Quando termina, deixa o pesquisador à vontade para incluir exercícios sobre figuras de linguagem (“se quiser, pode colocar alguns exemplos na lousa também”). Enquanto os estudantes resolvem a tarefa, pesquisador elabora três frases e as acrescenta na lousa, quais sejam: i) meninos da 3ª A curtem usar Nike; iii) Henry James quer organizar um churrasco de carne na escola; e iii) Henry James escondeu a mochila do Luís de Camões no pé da carteira da Georgiana Darcy. Depois de um tempo, faço a correção também a pedido do professor (Diário de campo, anotações do pesquisador, 14 de maio de 2018).*

Embora Aluísio Azevedo ainda deixe a decisão para o pesquisador (“se quiser”), dessa vez, ele finaliza a frase (“pode colocar alguns exemplos na lousa também”). Desse modo, não se trata mais apenas de uma condição, apresentada pela conjunção “se”, do pesquisador, mas também de uma possibilidade, evidenciada a partir do verbo “poder”, dada pelo docente, que tem esse poder. Ademais, diferentemente do primeiro exemplo, em que o tempo da participação era indefinido (“se quiser trazer uma atividade pra eles também, se quiser trazer alguma coisa...”), no segundo, o “convite” de participação é praticamente imediato, na mesma aula, de modo que o pesquisador se sentiu na obrigação de participar, para não gerar desconforto. Dessa maneira, o verbo “poder”, utilizado pelo professor, tomou sentido de “dever”, como se Aluísio Azevedo dissesse “coloque alguns exemplos na lousa também”. Nesse caso, a “possibilidade” dada ao pesquisador teve sentido de “obrigação”, de modo que o verbo “poder” resultou em uma “modalização deôntica” (KOCH, 2000) com teor de obrigatoriedade.

Por fim, apresenta-se um exemplo em que o docente, certo de que pode contar com a ajuda do pesquisador, parece conferir àquele o *status* de professor-auxiliar, como seu parceiro:

*[...] quem terminar a análise da letra, o professor Irando pode ajudar a vistar também... vocês podem mostrar pra ele e ele vai anotar o número... eu também vou anotar o número, tá? (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 29 de agosto de 2018).*

Ainda que haja certa modalização da “ordem” dada por meio do verbo “poder” (“pode ajudar”; “podem mostrar”), Aluísio Azevedo coloca o pesquisador em um impasse, pois não é possível negar a ajuda sem constranger o professor e colocá-lo em situação embaraçosa. Mais

adiante, ao dizer “ele vai anotar o número”, o docente expressa certeza de que o pesquisador realizará o trabalho proposto, deixando pouco espaço para rejeição do “convite”.

Como pode ser evidenciado, de 19 de fevereiro a 28 de setembro de 2018, durante observação de aulas, professor e pesquisador desenvolveram, aos poucos, uma relação que gerou certa proximidade, confiança e parceria entre eles.

### **1.3.2 Da relação entre estudantes e pesquisador**

Como mencionado anteriormente, a entrada do pesquisador na escola parceira do estudo ocorreu em 19 de fevereiro de 2018, o primeiro contato entre pesquisador e estudantes. De lá até o fim da geração de dados, 28 de setembro de 2018 em sala de aula e 30 de setembro de 2018 em redes sociais digitais, evidenciam-se mudanças no que concerne à relação estudantes-pesquisador. De início, a presença do pesquisador causou bastante curiosidade e resistência nos alunos, que perguntavam e desconfiavam.

Nos quatro primeiros dias de observação, o pesquisador sentou-se isoladamente em carteira perto de uma das paredes, em posição que lhe permitia ver o professor e todos os estudantes.

Em 28 de fevereiro de 2018, no entanto, o pesquisador aproveitou a situação em que ele não tinha o material didático utilizado pelo professor e pediu a Lya Luft para acompanhar a aula ao lado dela. Lya Luft e o pesquisador trocaram algumas palavras nesse dia. A estudante informou, por exemplo, que iniciaria um curso técnico em auxiliar de veterinário com duração de sete meses e que a mãe estava desempregada há dois anos. Assim, o pesquisador notou que o contato individual com os estudantes poderia contribuir para a coleta de dados. Portanto, a partir de então, o pesquisador revezava entre uma perspectiva global, da sala como um todo, e uma perspectiva individual, com um estudante ou um pequeno grupo deles.

Todavia, houve momentos em que os estudantes desconfiavam do pesquisador, tratando-o como intruso. A situação relatada no item 1.3.1 deste capítulo, em que o pesquisador, a convite do professor, escreveu algumas frases na lousa a fim de que os estudantes identificassem a figura de linguagem utilizada em cada enunciado, provocou a reação que se expõe abaixo:

*Estudantes querem saber “o que tanto” o pesquisador “escreve no caderno” (diário de campo). Lya Luft, Italo Calvino e Henry James indagam se coloco tudo o que vejo. Em aula anterior, Gertrude perguntara se eu anotava o comportamento deles. No fim da aula de hoje, Lya Luft pegou meu caderno, que estava fechado, e pediu para ver minha letra. Peguei o caderno de volta e respondi que eu havia*

*escrito na lousa, era só olhar no quadro. Ainda assim, aluna abriu meu caderno. Eu disse que não podia ver o que estava escrito ali, já que havia informações pessoais. (Diário de campo, anotações do pesquisador, 14 de março de 2018).*

Uma vez que as frases elaboradas pelo pesquisador diziam respeito a situações ocorridas em sala de aula, ficou evidente a eles que o pesquisador observava não somente o conteúdo abordado, mas também diversos aspectos da sala de aula. Cientes disso, os estudantes preocuparam-se em saber até que ponto suas liberdades e comportamentos estariam comprometidos ou não. Nota-se, na atitude de Lya Luft, que já havia narrado algumas situações de sua vida pessoal ao pesquisador, que, em 14 de março de 2018, com quase um mês de observação, ainda falta confiança dos estudantes no pesquisador.

Além dessa desconfiança, foi possível notar que muitos alunos não haviam compreendido o papel do pesquisador e os objetivos da pesquisa, embora tenha havido explanação no primeiro dia de observação. Alguns estudantes, por exemplo, durante conversas individuais, perguntavam se o pesquisador realizava curso de graduação, se já lecionava etc. Por conta disso, em 21 de março de 2018, o pesquisador reapresentou os objetivos da pesquisa aos estudantes, esclarecendo dúvidas. Aproveitou para solicitar participação em possíveis grupos de *WhatsApp* dos quais participavam (o que ocorreu em 23 de março, quando o pesquisador foi adicionado a dois grupos e a outras redes sociais - nesse momento, alguns educandos já haviam adicionado o pesquisador como amigo no *Facebook*). Dessa conversa com os estudantes sobre a pesquisa, surgiu a seguinte situação:

**Henry James:** *Ô professor, tem gente aqui na sala querendo saber se o senhor é casado ou namora.*

**Pesquisador [em tom de brincadeira]:** *Tem lá também no meu Face meu estado, se alguém quiser me adicionar...*

**Henry James:** *Ô professor, mas você namora?*

**Pesquisador:** *Não, eu sou solteiro. Graças a Deus.*

Ao mesmo tempo em que há determinada liberdade dos estudantes em relação ao pesquisador, nota-se certo distanciamento por meio do pronome de tratamento “senhor”. O participante Henry James, sem saber como sua pergunta invasiva será recebida pelo interlocutor, utiliza-se de tal termo para indicar respeito. Observa-se que o pronome é trocado por “você” assim que o pesquisador, mesmo sem dar a resposta requerida, mantém a quebra de seriedade iniciada pelo estudante ao utilizar tom de brincadeira e desafiá-lo a buscar a resposta em plataforma digital que era meio de coleta de dados para a pesquisa. Mesmo que tenha havido substituição do termo, verifica-se que o chamamento ainda é formado por “professor”.

É interessante mencionar que o pesquisador foi chamado tanto de “professor” como de “Irando”, seu primeiro nome, durante a pesquisa. De início, a maioria chamava-o de “professor”, sendo que muitos passaram a chamá-lo de “Irando” depois de certo tempo, como se vê no relato posterior, de 31 de agosto de 2018:

*O pesquisador entra em sala de aula e, antes de se sentar, Ariano Suassuna o chama. Sentavam-se Ariano Suassuna, Marina Colasanti e Macabéa juntos.*

**Ariano Suassuna:** *Irando, chega aí.*

*[pesquisador vai em direção a estudante; Ariano Suassuna puxa uma cadeira]*

**Ariano Suassuna:** *Senta aí.*

**Pesquisador [em tom de brincadeira]:** *Ixi, pelo jeito o assunto é sério.*

**Ariano Suassuna [revezando olhar entre pesquisador e amigas]:** *É que a gente vai prestar o vestibular e tamo com umas dúvidas. Fala aí.*

**Macabéa:** *Ah, fala você primeiro.*

**Ariano Suassuna:** *Então, é que eu tenho três opções: nutrição, fisioterapia e direito... aí não sei o que eu presto... qual tem melhor mercado de trabalho... direito eu ia fazer aqui mesmo... nutrição e fisioterapia em Prudente.*

Verifica-se que não é apenas o fato de Ariano Suassuna chamar o pesquisador pelo nome que indica relativização de relação de poder, mas também o uso de linguagem bastante informal como “chega aí” e “senta aí”. O participante mostra-se muito à vontade em dialogar com o pesquisador, sem receio de expor questões de sua vida pessoal, diferentemente de Macabéa, que prefere que o amigo fale primeiro. Além disso, constata-se que “chega aí” e “senta aí” são termos similares a “fala aí”, expressão utilizada por Ariano Suassuna em diálogo com Macabéa, que é sua amiga de classe e com quem tem certa intimidade.

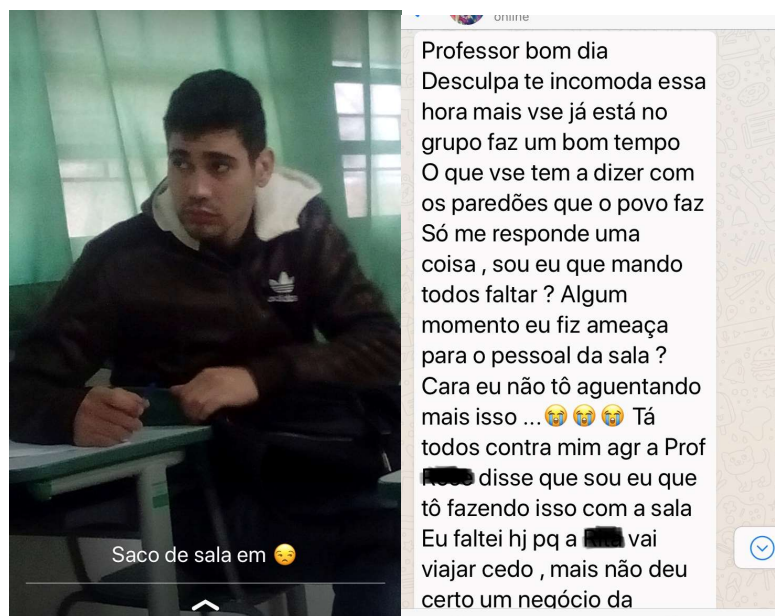
Para finalizar, as capturas de tela apresentadas na Fotografia 2, na próxima página, apontam curiosidade e confiança dos estudantes em relação ao pesquisador.

A imagem à esquerda, publicada por Lygia Fagundes Teles em seu *status* de *WhatsApp*, representa uma espécie de inversão de papéis sociais em que o pesquisador passa a ser objeto de estudo pela participante que, como se vê, também pode ser observadora. Assim como na “entrevista invertida”, mencionada descrição metodológica, nota-se, em forma de observação, a estudante como pesquisadora. Mais uma vez, seu objetivo é compreender quem é o pesquisador e quais as suas reais intenções ali. Para tanto, vale perguntar, observar ou até tentar ler o caderno de notas do pesquisador.

Verifica-se que, além da observação (representada pela imagem do pesquisador), a estudante toma notas (representadas pela legenda), afirmando que, para o pesquisador, a sala é chata ou entediante. No entanto, diferentemente do diário de campo do pesquisador, que os estudantes não podem ler, o *status* publicado por Lygia Fagundes Teles pode ser visto por todos

os seus contatos (não bloqueados) no *WhatsApp*, inclusive pelo próprio pesquisador. Nesse sentido, compreende-se que a legenda da foto pode ter tido a intenção de tirar do pesquisador, numa potencial interação com o *status*, sua real avaliação da sala de aula.

**Fotografia 2** - Interação entre pesquisador e estudantes.



**Fonte:** *WhatsApp*, Lygia Fagundes Teles e Emily Dickinson (2018).

A captura de tela à direita, parte de uma conversa entre Emily Dickinson e o pesquisador, traz um pedido de socorro da estudante, que compreende que a voz do pesquisador terá mais veracidade que a sua em um possível diálogo com a direção. Além disso, a estudante acredita que o pesquisador irá ajudá-la, pois confia nele. É importante pontuar que a ideia de entrar em contato com o pesquisador para ser socorrida mostra que os estudantes provavelmente não se esqueceram, durante a coleta de dados, que o pesquisador era membro do grupo de *WhatsApp* 3 A. Considerando esse fato, infere-se que eles possivelmente policiavam, às vezes, as mensagens que enviavam no grupo.

#### 1.4 Apresentação dos capítulos

Além desta apresentação geral da pesquisa, este trabalho conta com outras quatro seções, dedicadas à descrição dos dados. Trata-se de capítulos teórico-analíticos organizados por temas, de modo que não há seções exclusivas para discussão teórica. Os temas foram

escolhidos com base em sua recorrência, a partir dos dados coletados e gerados, sem perder de vista os objetivos da pesquisa.

O segundo capítulo, intitulado “As relações (de poder) entre os envolvidos na pesquisa e seus espaços de (inter)ação”, contextualiza os participantes da pesquisa de uma perspectiva socioeconômica e cultural, bem como revela relações de poder entre o professor, seus alunos e o sistema educacional como um todo. Além disso, o texto analisa mecanismos de resistência e negociação do docente e dos educandos frente às condições que lhe são impostas.

“Letramentos de adaptação e de criação”, terceira seção, dedica-se a um dos objetivos específicos do trabalho, a saber: examinar práticas de letramento escolar na disciplina Língua Portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio em escola pública por meio do uso que professor e seus estudantes fazem dos textos escritos estudados. O capítulo enfatiza os procedimentos e estratégias de ensino de leitura e escrita contemplados na disciplina, a fim de compreender os sentidos que os letramentos produzidos fazem para o professor e seus educandos.

Na quarta seção deste trabalho, intitulada “Letramentos juvenis, redes sociais digitais e identidades”, analisam-se dados que abarcam outro objetivo específico: investigar práticas de letramento dos estudantes em situações extraescolares. A ênfase analítica recai sobre as funções comunicativas, os modelos de linguagem e dois temas recorrentemente presentes nos textos lidos, escritos e compartilhados pelos jovens participantes da pesquisa em um grupo de *WhatsApp* e em suas linhas do tempo no *Facebook*.

Por fim, na quinta seção, estabelece-se um paralelo entre os resultados apresentados nos segundo, terceiro e quarto capítulos, com intuito de chegar ao objetivo geral do trabalho: compreender de que forma práticas de letramento na disciplina Língua Portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio em escola pública dialogam com práticas de letramento não escolar dos estudantes da mesma terceira série. Além disso, a seção parte dos dados analisados nos capítulos anteriores para refletir sobre possibilidades de ensino de leitura e escrita na escola em contextos semelhantes ao da pesquisa.

## 2. As relações (de poder) entre os envolvidos na pesquisa e seus espaços de (inter)ação

*Com o chopinho e o suco de laranja, veio a famosa  
fritada de camarão, que, para surpresa do  
restaurante inteiro, interessado no desenrolar dos  
acontecimentos, não foi recusada pela senhorita.  
Ao contrário, papou-a, e bem. A silenciosa  
manducação atestava, ainda uma vez, no mundo, a  
vitória do mais forte.  
(Carlos Drummond de Andrade)*

O clímax da crônica “No restaurante”, de Carlos Drummond de Andrade, abre este capítulo porque ambos, a crônica e a seção, enfatizam a temática da relação de poder entre sujeitos cujas posições sociais são hierarquicamente marcadas: na crônica, a força do pai que tenta convencer a filha pequena do que é melhor para ela; na pesquisa, a força do professor que tenta convencer seus estudantes do que é melhor para eles. Nos dois casos, quem está em nível hierárquico mais baixo<sup>24</sup> (filha e estudantes) resiste, gerando negociação entre os participantes da interação.

Nesta pesquisa, compreende-se poder sempre em relação à linguagem, pois “[...] o discurso é o lugar em o que o poder é exercido” (MARQUES, 2012, p. 279). A linguagem é vista, neste trabalho, de uma perspectiva sociocultural e, portanto, histórica e embebida de ideologia. Entende-se, como Bakhtin/Volochínov (2009), que os signos são plurivalentes, e que os sentidos atribuídos a cada um deles são a partir de interesses sociais. O filósofo russo pontua que, muitas vezes, tais interesses tendem a dar aos signos linguísticos um teor monovalente, tentando reduzir as possibilidades de sentidos e atribuir ao mundo, às coisas e às pessoas um caráter homogêneo. Como as pessoas experienciam a vida de maneiras diferentes e, portanto, os sentidos de determinado signo são sempre múltiplos, a utilização da linguagem propicia constantes lutas e negociações de sentidos ou, nas palavras de Foucault (1996), “vontades de verdade”. É por meio da linguagem que essa “vontade de verdade” é materializada, de modo que se tenta convencer o “outro” do que é o mundo, de como ele funciona e de como ele deve/pode ser vivido. Portanto, ao usar a linguagem, há uma tentativa de exercer poder sobre o outro.

---

<sup>24</sup> Apesar de apresentar professor e aluno em linha vertical hierárquica, de forma generalizada, compreende-se que as relações de poder (não somente) entre tais papéis sociais oscilam. Na realidade de algumas escolas de periferia urbana, por exemplo, há casos amplamente conhecidos de estudantes que ameaçam, à mão armada, seus professores. Além disso, projetos como o “Escola sem Partido” tendem a tornar o professor refém de alunos com posicionamentos (políticos) diferentes dos seus.

No caso dos participantes desta pesquisa, trata-se de sujeitos situados em uma instituição, na escola. Assim sendo, é preciso considerar não apenas as “vontades de verdade” do professor e de seus alunos (suas tentativas de exercer poder sobre o outro), mas também a força que a instituição escolar pode exercer por meio de seu discurso “autorizado”. Para Foucault (1996, p. 18), “(...) essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos (...) uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”.

Nesse sentido, as negociações de sentidos e, portanto, a linguagem, está em um plano ideológico, compreendendo, assim como Street (2014, p. 173), que “[...] a ideologia é o lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro”. Se, como pontua Bakhtin/Volochínov (2009), todo signo é ideológico, a linguagem se constitui nas relações de poder, isto é, na tentativa de exercer poder sobre o outro. Dessa forma, defende-se que poder não está relacionado somente ao poder institucional (embora esse geralmente seja mais fortemente marcado e identificado que aquele), mas a qualquer ato de linguagem (por exemplo: ao cumprimentar um desconhecido, tenta-se convencê-lo de que o cumprimento é sincero, educado, e convencê-lo a interagir). Por essa razão, não se defende a existência de detentores de poder, mas do exercício de poder, em qualquer instância social, por meio da linguagem.

Além disso, concorda-se com Marques (2012, p. 279) quando afirma que “(...) onde há poder, emergem formas de resistências”. São justamente essas resistências que tornam possíveis relações de poder menos assimétricas mesmo quando os papéis sociais são fortemente marcados, como nos casos do pai e da filha, na crônica de Andrade, e do professor e seus alunos, nesta pesquisa. Entende-se resistência em oposição à aceitação de uma “vontade de verdade”, ou seja, como uma rejeição. Nesse sentido, resistência é vista não apenas como um ato de contestação explícita e de reivindicação pontual de mudança, mas também como uma recusa daquilo que é imposto, mesmo que pelo silêncio. Dessa forma, concorda-se com Erickson (1987, p. 344, *tradução livre*) quando afirma que “aprender o que é deliberadamente ensinado pode ser visto como uma forma de aceitação política. Não aprender pode ser visto como uma forma de resistência política”<sup>25</sup>.

Diferentemente do conflito entre o pai e a filha da crônica de Andrade, as relações de poder que ocorrem entre professor e seus estudantes, na situação pesquisada, são estruturadas por um contexto social mais amplo que insere a turma observada como pertencente à rede

---

<sup>25</sup> *Learning what is deliberately taught can be seen as a form of political assent. Not learning can be seen as a form of political resistance.*

estadual de ensino do estado de São Paulo. Portanto, as negociações entre professor e alunos fazem parte de situações institucionalmente impostas: um currículo que diz o que e como o docente deve ensinar e, conseqüentemente, o que e como os alunos devem aprender.

As relações (de poder) entre os participantes da pesquisa são descritas considerando seus lugares de fala, amplos e situados. Assim, são apresentados dados relativos à escola enquanto instituição organizada por instâncias governamentais, mas também relativos à sala de aula observada em seu contexto específico. Além disso, o capítulo conta com informações da cidade, do bairro e de características culturais e socioeconômicas dos participantes da pesquisa.

## **2.1 Os espaços da pesquisa: da cidade à sala de aula**

A pesquisa de campo aqui relatada foi desenvolvida em parceria com a Escola Estadual Cecília Meireles, situada no Jardim Real II, no município de Presidente Epitácio, estado de São Paulo, e pertencente à Diretoria de Ensino da Região de Santo Anastácio.

A região de Presidente Epitácio conta com penitenciárias e presídios de grande porte, como as penitenciárias de Caiuá e Presidente Venceslau, a 16 e 37 quilômetros de distância, respectivamente, e o presídio de segurança máxima de Presidente Bernardes, a 75 quilômetros de distância.

Banhada pelo Rio Paraná e na divisa com Mato Grosso do Sul, a cidade de Presidente Epitácio recebe o título de Estância Turística desde 1990 e ganhou o prêmio, por meio de concurso organizado pela Rede Globo em 2014, do pôr do sol mais bonito do Brasil.

Se, por um lado, as belezas naturais da cidade atraem turistas no verão, movimentando sua economia, por outro, o título que lhe conferem impossibilita a abertura de muitas indústrias e fábricas, reduzindo as chances de geração de empregos. Assim, os 44.006 habitantes<sup>26</sup> se sustentam principalmente por renda oriunda do trabalho no comércio.

Segundo registros no Censo 2010<sup>27</sup>, a média do salário mensal dos epitacianos é de 2,4 salários mínimos, mas a incidência de pobreza é de 31,31%, o que denuncia a grande desigualdade social no município. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, “considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, [Epitácio] tinha 33,6% da população nessas condições”.

Silva e Menegat (2015), ao realizarem pesquisa com foco no trabalho e na vida de mulheres catadoras em Presidente Epitácio, denunciam que, de 33 entrevistadas, 04 admitem

---

<sup>26</sup> Estimativa do IBGE para 2018: <https://cidades.ibge.gov.br>

<sup>27</sup> <http://censo2010.ibge.gov.br/>

ser a Associação de Reciclagem de Presidente Epitácio o seu primeiro emprego. Ainda que 26 dessas mulheres tenham exercido trabalho remunerado antes da Associação, elas desenvolveram atividades relacionadas ao cuidado de crianças e de pessoas idosas ou trabalharam como domésticas ou diaristas. Todas as 33 mulheres entrevistadas admitiram, “em caráter de unanimidade, a ausência de qualquer plano de previdência social, ou ainda, carteira assinada, tanto em relação aos trabalhos anteriores quanto o atual, da Associação” (SILVA & MENEGAT, 2015, p. 269).

Em relação às oportunidades de ensino superior, Presidente Epitácio conta com uma faculdade privada, que oferta 5 cursos de graduação (Administração, Ciências Contábeis, Direito, Educação Física e Pedagogia), e, em 2011, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP) iniciou suas atividades na cidade e atualmente oferta, gratuitamente, 3 cursos superiores (Ciência da Computação, Engenharia Elétrica e Pedagogia). Há previsão de que o IFSP ofereça Licenciatura em Letras a partir do segundo semestre de 2020. Em razão das poucas oportunidades, é comum que os moradores de Presidente Epitácio viajem diariamente para Presidente Prudente, que fica a aproximadamente 90 quilômetros de distância, para realização de curso superior. Lá, há duas instituições públicas (Faculdades de Tecnologias do Estado de São Paulo - FATEC - e Universidade Estadual Paulista – UNESP). A FATEC oferta 5 cursos superiores (Agronegócio, Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Eventos, Gestão Empresarial e Produção Agropecuária). A UNESP conta com 12 cursos (Arquitetura e Urbanismo, Ciência da Computação, Educação Física, Engenharia Ambiental, Engenharia Cartográfica e Agrimensura, Estatística, Física, Fisioterapia, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química). Presidente Prudente conta, ainda, com três faculdades/universidades privadas. A Universidade Estadual do Oeste Paulista (UNOESTE) oferta 68 cursos de graduação em diversas áreas (Agrárias, Biológicas, Artes, Engenharia, Administração, Humanas, Exatas etc.). A Faculdade de Presidente Prudente (FAPEPE) conta com 10 cursos, sendo 2 deles da área da licenciatura (Educação Física e Pedagogia). A Todelo Prudente Centro Universitário oferta 20 cursos presenciais de diversas áreas (Direito, Administração, Engenharia etc.).

No que se refere ao Jardim Real II, trata-se de área periférica, afastada do centro da cidade. As ruas ao redor da quadra onde a escola se localiza e uma rua de acesso ao bairro são as únicas pavimentadas com pedra sextavada de concreto, as demais são de terra. A iluminação é precária e há inúmeros terrenos baldios na vizinhança. A Fotografia 3, na página a seguir, mostra uma das ruas da quadra de trás da escola.

A escola conta com 11 salas de aula, 01 laboratório de informática, 01 quadra poliesportiva e 01 biblioteca. Muitas salas de aula, assim como o laboratório, têm grades de

ferro nas portas e nas janelas. O laboratório, que também serve como depósito de livros didáticos, conta com aproximadamente 35 computadores em funcionamento. O espaço geralmente está sendo ocupado, havendo grande concorrência entre os docentes no agendamento. A quadra coberta encontra-se com seu piso bastante desgastado e áspero, de modo que muitas das linhas que demarcam os espaços de cada esporte não podem mais ser vistas. Além disso, não há suportes para tabelas e cestas de basquete. Por fim, a biblioteca conta com 5.120 títulos e seu horário de funcionamento é diário, nos períodos da manhã e da tarde. No entanto, na maioria das vezes em que o pesquisador estava na escola para observação, a biblioteca encontrava-se fechada. São responsáveis pelo espaço uma professora e uma professora readaptada<sup>28</sup>.

**Fotografia 3** - Rua da escola participante da pesquisa.



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador (2018).

Atendendo a segunda etapa do Ensino Fundamental e o Ensino Médio nos períodos matutino e vespertino, a escola teve 570 matriculados em 2018. São 07 funcionários e entre 30 e 35 professores que atuam no colégio.

Em um hall que dá acesso à secretaria e às salas de coordenação, direção e dos professores, há uma Bíblia aberta, em cima de uma pequena mesa de vidro que lembra um altar. No mesmo hall, durante o primeiro semestre letivo, dividiram espaço com a mesa sagrada apostilas e livros didáticos empilhados.

---

<sup>28</sup> O Artigo 1º da Resolução SE 18, de 10/4/2017, garante que o servidor integrante do Quadro do Magistério possa ser readaptado caso se verifique alteração, por modificação do estado de saúde física e/ou mental, em sua capacidade de trabalho.

Há poucos cartazes espalhados pelos espaços da escola. Os que lá foram observados, em 2018, dizem respeito à prevenção da dengue e a curso de pós-graduação na área de Educação, além de um mural feito pelo Programa Escola da Família.

Durante o período de geração e coleta de dados, a instituição promoveu duas atividades extraclases, uma de prevenção ao uso de drogas e um concurso de voz.

O primeiro evento contou com a presença da Pastoral da Sobriedade, vinculada à igreja católica da cidade. Inicialmente anunciado como palestra sobre prevenção ao uso de drogas, o evento se desenvolveu com a realização de dinâmicas, teatralizações, canto de hinos religiosos, solicitação de palmas para Jesus e convites para frequentar a igreja. Assim, o tema foi divergindo de prevenção ao uso de drogas para disciplina, oração e louvor a Deus. É importante notar que, durante uma oração, muitos estudantes conversavam e, por essa razão, o pregador exigiu respeito, explicando que em um momento de oração não pode haver conversa, finalizando que quem não quisesse prestar a atenção não era obrigado, mas que precisaria respeitar quem quisesse.

O segundo evento, “A mais bela voz estudantil”, é parte de um evento maior que selecionou a mais bela voz estudantil de Presidente Epitácio. Organizado em duas categorias de idade, poderiam participar do concurso estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de qualquer escola, pública ou privada, de Presidente Epitácio. Nesta etapa local, apenas duas estudantes da escola se candidataram, sendo uma delas participante da pesquisa.

Além dessas duas atividades, os estudantes das terceiras séries do Ensino Médio participaram de uma Feira de Profissões organizada por uma instituição privada de ensino superior, localizada na cidade de Dracena, estado de São Paulo. Cabe mencionar que alguns alunos registraram os momentos e divulgaram-no por *status* do *WhatsApp*, sempre de maneira positiva, revelando que gostaram do evento.

Os estudantes da escola organizaram, por meio do Grêmio Estudantil, três eventos extraclases: i) jogos interclasses; ii) batalha de rap; e iii) trotes. O pesquisador não pôde observar as duas primeiras atividades, apenas alguns trotes, em razão da participação em atividades complementares do doutorado.

O trote estudantil é evento organizado por estudantes das terceiras séries do Ensino Médio. Embora seja iniciativa dos próprios educandos, quem participa recebe um ponto em determinada disciplina escolar. Dias antes de sua realização, é decidido o tema. Durante o período dedicado à pesquisa de campo, ocorreram quatro trotes com as seguintes temáticas: “troca de sexo”, “infância”, “profissão” e “funk”. Nos trotes, os estudantes se caracterizam

conforme temática e se reúnem no pátio da escola, onde ouvem músicas relacionadas ou não ao tema.

**Fotografia 4** - Escola participante da pesquisa.



**Fonte:** arquivo pessoal do pesquisador (2018).

No que se refere à sala de aula observada, trata-se da única da escola com ar-condicionado. Em razão dessa facilidade extra, as turmas que lá estudam são escolhidas no início do ano letivo, segundo o professor participante da pesquisa, de acordo com o comportamento e as notas dos estudantes, o que sugere que a turma observada se destaque em relação às demais. O espaço conta com um quadro grande, cadeiras e carteiras limpas e em boas condições e lâmpadas em perfeito funcionamento. Há uma grande caixa de ferro azul, afixada na parede ao fundo, que guardava um televisor até quando o aparelho foi furtado. Durante o período de observação, de fevereiro a setembro de 2018, as paredes estiveram livres de cartazes ou trabalho dos estudantes. Periodicamente, afixava-se informativo de semana de provas ou demais avaliações externas.

A 3ª série A contou com 31 matriculados.

## **2.2 Sobre os participantes da pesquisa: o professor**

Em 2018, todas as aulas de Língua Portuguesa das terceiras séries do Ensino Médio da Escola Cecília Meireles foram escolhidas pelo mesmo professor, aqui denominado Alúcio Azevedo. Assim, no fim de janeiro, depois de já ter anuência da supervisora de ensino e da diretora, o pesquisador fez o convite pessoalmente ao professor, que aceitou participar da pesquisa.

No ano da pesquisa de campo, Aluísio Azevedo tinha 39 anos de idade e 10 anos de experiência docente. Era casado com uma professora, com quem tem uma filha adulta que não reside mais com o casal. O professor tem dois cargos públicos, um de 19 aulas no estado de São Paulo (em 2018, no entanto, teve 21 aulas atribuídas) e outro de 16 aulas no estado de Mato Grosso do Sul. Nos dois cargos, o docente soma renda de aproximadamente quatro mil reais pelas 37 aulas, sendo que o salário no estado de São Paulo (R\$ 1.500,00 para 21 aulas lecionadas) é muito mais baixo que em Mato Grosso do Sul (R\$ 2.500,00 para 16 aulas). Além disso, Aluísio Azevedo lecionou 12 aulas na aqui denominada Faculdade Manuel Bandeira, na disciplina Produção de textos, durante o primeiro semestre. Assim, o participante da pesquisa lecionou o total de 49 aulas semanais até julho de 2018. No segundo semestre, reduziu para 02 as aulas na faculdade, lecionando o total de 39 aulas entre julho e dezembro de 2018.

Aluísio Azevedo obteve título de graduação em Letras (Português e Inglês) pela Universidade Estácio de Sá em 2008 e título de especialista em Docência do Ensino Médio, Técnico e Superior pela Faculdade do Litoral Paranaense em 2013. Durante as observações de aula, em entrevistas informais com o pesquisador, o professor manifestou interesse em continuar estudando:

*Aluísio Azevedo: Eh, também preciso fazer um mestrado, continuar estudando. Caso contrário, vou continuar na mesma.*

*Pesquisador: Quando abrir lá na UEL, eu te aviso. Tem na Unesp de Prudente também, que é mais perto. Lá geralmente abre em maio pra ingresso no ano seguinte.*

*Aluísio Azevedo: O duro é o tempo, né? Tempo pra estudar, pra fazer o curso. Preciso me organizar.*

O diálogo anteriormente apresentado, ocorrido em 09 de março de 2018, no laboratório de informática, revela a crença do professor de que a educação é meio de ascensão social e de que é sua a responsabilidade por não dar continuidade nos estudos.

O advérbio “também”, em “também preciso fazer um mestrado, continuar estudando”, indica uma comparação que o professor faz de si próprio com o pesquisador. Assim como o pesquisador, Aluísio Azevedo precisa continuar estudando por meio de ingresso em curso de pós-graduação. A expressão “caso contrário” indica o que acontecerá com o professor se ele não ingressar em curso de pós-graduação: continuará “na mesma [situação em que se encontra]”. Portanto, fica implícita a mensagem de que o contrário é também verdadeiro: se der continuidade aos estudos e ingressar em um curso de pós-graduação, Aluísio Azevedo não continuará “na mesma [situação em que se encontra]”, mas alcançará uma situação melhor que a atual. Nesse sentido, verifica-se que Aluísio Azevedo vê na educação formal chances de ascensão social. Além disso, como o professor compara a sua situação com a do pesquisador

(por meio do advérbio “também”), infere-se que, para o docente, o pesquisador se encontra em situação diferente (no caso, melhor) da sua.

Apesar da quantidade de aulas que Aluísio Azevedo precisa lecionar, é importante pontuar que ele atribui a si mesmo a responsabilidade por não dar continuidade nos estudos e, assim, “continuar na mesma”, como se tivesse o dever de esforçar-se mais. Isso pode ser visto por meio do emprego do verbo “precisar”, que denota ideia de necessidade ou mesmo de dever. Observa-se que a conjugação é feita em primeira pessoa do singular (“preciso”), de modo que tal necessidade é imposta ao próprio docente.

Após comentário do pesquisador sobre possibilidades de cursos de pós-graduação em duas universidades, o docente afirma que “o duro é tempo [...] pra estudar, pra fazer o curso”. Nesse momento, parece haver uma relativização da responsabilidade que Aluísio Azevedo atribui a si mesmo. No entanto, em seguida, ele finaliza: “preciso me organizar”. Mais uma vez, o professor se responsabiliza pela não continuidade nos estudos, utilizando, novamente, a primeira pessoa do singular e o verbo “precisar”. Utiliza-se, portanto, uma “modalização deôntica” (KOCH, 2000), no plano da obrigatoriedade, do dever.

Aluísio Azevedo compreende que o curso de mestrado é um meio para que ele melhore as condições de trabalho em que se encontra. No entanto, a falta de tempo – resultado do acúmulo de aulas necessário para o seu sustento - dificulta que o docente se prepare para um processo de seleção em pós-graduação *stricto sensu* e que realize os estudos exigidos. Desse modo, nota-se uma grande contradição: é preciso trabalhar mais (ministrar mais aulas) para ter melhores condições de vida, mas, trabalhando mais, não há como estudar para alcançar melhores condições de trabalho, que refletem nas condições de vida, obviamente.

Nesse contexto, observa-se a dificuldade em romper com o dilema imposto por sua condição de professor da educação pública, recebendo do governo baixa remuneração, o que o “obrigaria” a ter uma carga horária excessiva para obter renda melhor, ao mesmo tempo em que minimizaria suas chances de investir em sua carreira profissional. Dessa forma, Aluísio Azevedo acaba se contentando, muitas vezes, com a situação, segundo ele “razoável”, em que se encontra:

*Que nem eu já falei pra vocês aqui: eu na escola também... eu não fui um bom aluno. Eu reprovei [aluno Luís de Camões olha assustado], eu num sabia nada de matemática. Gostava de ler, gostava de história, gostava de literatura, mas eu não era um bom aluno [...]. Fiz Letras [...]. Pra Letras, pra ser professor, vai ter concurso agora no Mato Grosso [do Sul]. Em termos salariais também... nós fomos criados ouvindo que o professor ganha mal, e ganha mal mesmo, depende onde trabalha, mas é um [incompreensível] de vida, é razoável, né? Eu acho que no Mato Grosso [do Sul] mesmo, pra você*

*trabalhar dois dias por semana, vai dar de salário uns 2.600 mais ou menos* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 03 de setembro de 2018).

No trecho acima destacado, o professor inicia dizendo que não foi um bom aluno na escola. O advérbio “também”, em “eu na escola também [...] não fui um bom aluno”, indica uma comparação que o docente faz de sua própria atuação como estudante com a atuação de seus educandos. Nesse sentido, é como se dissesse: “assim como vocês, eu não fui um bom aluno”. Em seguida, Aluísio Azevedo parece argumentar quanto à razão pela qual não foi um “bom aluno”: ele “reprovou”, porque “não sabia nada de matemática”. Posteriormente, o professor menciona fatos de sua vida estudantil que contradizem, em partes, a ideia até então defendida: ele “gostava de ler, gostava de história, gostava de literatura”. Apesar de apresentar seus interesses por diferentes disciplinas escolares, o professor afirma, imediatamente em seguida: “mas eu não era um bom aluno”. O operador argumentativo “mas” produz um efeito de relativizar o que foi dito anteriormente. Como aponta Koch (2000, p. 158), “a estratégia do “mas” é a de frustrar uma expectativa que se criou no destinatário”. Assim, a ênfase recai sobre o enunciado que vem depois da conjunção adversativa.

Finalmente, o docente acrescenta o ponto chave de sua fala: “fiz Letras”. Ainda que Aluísio Azevedo não tenha sido um “bom aluno”, ele ingressou no curso superior, tornou-se professor e passou a receber um salário “razoável”. É interessante notar que o docente não nega que sua profissão seja mal remunerada. Todavia, ele utiliza o operador argumentativo “mas” para relativizar tal afirmação e defender que se trata de um salário “razoável”, certamente levando em conta a conjuntura econômica da população nacional. Como exemplo, Aluísio Azevedo cita sua própria realidade, mencionando o salário pago a professores no Mato Grosso do Sul.

Verifica-se que Aluísio Azevedo vai construindo o argumento de que não é necessário ser um “bom aluno” para conseguir uma posição “razoável”, como a sua, no mercado de trabalho. Cabe mencionar que, na ocasião da fala proferida, o docente orientava seus educandos a dar continuidade aos estudos ou a prestar concursos públicos.

Esse discurso de que não é preciso ser um bom aluno para conseguir uma vida melhor é recorrente na fala de Aluísio Azevedo, na tentativa de convencer seus educandos a não desistirem de procurar uma boa/razoável posição no mercado de trabalho. Por exemplo, o sintagma “não precisa ser o nerd” ou “não é ser o nerd” foi proferido pelo docente cinco vezes durante o período de observação:

*Os concursos públicos aí... é para idade de vocês mesmo. Vocês têm que focar um pouquinho. Não precisa ser muito. Não precisa ser o nerd da sala. Pra quê? Pra ter uma vida melhor... comer bem...* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 21 de março de 2018).

Aluísio Azevedo argumenta que os seus alunos, que talvez não sejam “nerds” (no sentido de não serem extremamente estudiosos), têm chances de ser aprovados em concursos públicos. De acordo com o docente, basta “focar um pouquinho. Não precisa ser muito”. O uso do termo “pouquinho” e do sintagma “não precisa ser muito” (que desencadeia a ideia “pode ser pouco”) enfatizam o argumento de que “não precisa ser o nerd” para ser aprovado em um concurso público (ou em provas para ingresso no curso superior, nos casos em que o docente utiliza o mesmo sintagma se referindo a vestibulares e ao ENEM) e, conseqüentemente “ter uma vida melhor... comer bem...”

Além disso, ao utilizar o termo “pouquinho”, Aluísio Azevedo parece tentar convencer seus estudantes de que eles não precisam fazer tanto esforço para que sejam aprovados em concursos e provas para ingresso no curso superior, como uma forma de incentivo para que sigam seu conselho. As ideias de que não é necessário ser “nerd” e de que basta se dedicar um “pouquinho” talvez tenham relação com as duas profissões que o docente mais recomenda a seus estudantes: professor e agente da polícia federal.

Aluísio Azevedo utiliza as próprias experiências de trabalho e de escolarização para exemplificar aos alunos possibilidades de uma vida melhor por meio dos estudos:

*Na idade de vocês, eu queria saber de outras coisas. Eu trabalhei muito no sol pra ganhar pouco, mas eu vi que aquilo lá não ia ser pra mim. Eu não ia dar conta de ganhar aquela mixaria e trabalhando que nem um condenado. Fui tentar fazer uma faculdade e me esforcei pra ver se conseguia alguma coisa um pouco melhor. Claro, eu não me esforcei muito para fazer OUTRAS faculdades, eu fiz a que eu queira fazer. Pelo menos, na minha posição, eu sou efetivo aqui, eu sou efetivo no Mato Grosso [do Sul], eu dou aula na faculdade. Eu saí da vida infeliz que eu tava, braçal.* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 21 de março de 2018).

Observa-se que o docente se apresenta como um caso de ruptura socioeconômica e/ou de ascensão social por meio da escolarização: antes do curso superior, trabalhava como um condenado no sol para ganhar uma mixaria; depois do curso superior, saiu da “vida infeliz” que tinha, como trabalhador braçal. É interessante notar que a fala do docente constrói sentido de que a profissão atual de Aluísio Azevedo propiciou a ele felicidade. O verbo “sair”, em “eu saí da vida infeliz que eu tava”, desencadeia a interpretação “eu entrei na vida feliz em que eu estou” ou “eu entrei na vida em que estou, que não é infeliz”.

Aluísio Azevedo afirma que sua posição no mercado de trabalho poderia ser melhor, pois foi em busca de algo apenas “um pouco melhor”. No entanto, o que ele enfatiza é a sua

ascensão social, de trabalhador braçal a professor. A expressão “pelo menos”, em “pelo menos, na minha posição, eu sou efetivo aqui, eu sou efetivo no Mato Grosso [do Sul], eu dou aula na faculdade”, evidencia essa ênfase na ascensão social. Por um lado, tal expressão indica certa inferioridade da profissão docente, pois “outras faculdades” possibilitariam melhores colocações no mercado de trabalho. Por outro lado, a expressão “pelo menos” desencadeia a seguinte interpretação: “apesar de eu ser professor, tenho dois cargos públicos e leciono em uma faculdade”. Para Koch (2004), operadores argumentativos como “até”, “mesmo”, “até mesmo”, “ao menos”, “no mínimo” e “pelo menos” apresentam uma escola argumentativa. No caso da fala de Aluísio Azevedo, a expressão “pelo menos” gera um efeito de inferiorização do trabalho docente. É como se dissesse: sou professor, mas, pelo menos, sou efetivo e leciono em faculdade. Nessa escala, tanto o professor efetivo como o professor universitário estariam abaixo de outros profissionais (como médico e juiz, por exemplo), mas estaria acima de outros (professor não efetivo, trabalhador braçal). Ou seja: apesar de a fala de Aluísio Azevedo gerar um efeito de inferiorização do trabalho docente, ela enfatiza a ascensão social do participante da pesquisa, que tem dois cargos públicos e leciona em uma faculdade.

É interessante observar que Aluísio Azevedo atribui o fato de ele não ter uma posição mais socialmente privilegiada no mercado de trabalho não apenas a sua escolha pessoal (“eu fiz a [faculdade] que queria”), mas também à insuficiência de seu esforço (“me esforcei pra ver se conseguia alguma coisa um pouco melhor”, no entanto, “eu não me esforcei muito para fazer OUTRAS faculdades”). Os advérbios “pouco” e “muito” se opõem e marcam o ponto de vista do professor a respeito de seu lugar no mercado de trabalho: ele conseguiu “alguma coisa um pouco melhor”, porque não se esforçou muito para conseguir alguma coisa muito melhor. A palavra “OUTRAS”, em letras maiúsculas, representa a ênfase do professor ao se referir a cursos de graduação em que se pode ingressar com mais esforço individual. Nesse sentido, a expressão “um pouco melhor” coincide com o operador argumentativo “pelo menos”, apresentando uma hierarquia que marca a sua posição no mercado de trabalho como um “pouco melhor” que a de trabalhador “braçal”, mas não tão boa como “outras”.

Observa-se que sua fala está estritamente relacionada às orientações que dá a seus alunos, dizendo que basta se esforçar um pouco para conseguir uma vida melhor (“não precisa ser o nerd”). Aluísio Azevedo parece ver no presente de seus estudantes o seu próprio passado como também parece ver no futuro de seus estudantes o seu próprio presente, ou seja, a possibilidade de ascensão social por meio da educação formal.

Constata-se que o professor ascendeu socialmente e reconhece que poderia estar em condição de trabalho “infeliz”, caso não tivesse realizado curso de graduação em Letras.

Portanto, há uma oscilação entre satisfação e insatisfação com sua carreira profissional. Quando retoma o passado, identifica-se como modelo que pode ser seguido por alguns de seus estudantes, mas quando analisa o presente considera que a luta precisa continuar (por meio da educação formal, de um curso de mestrado).

### 2.3 Sobre os participantes da pesquisa: os estudantes

A sala de aula observada tinha 31 estudantes, sendo 14 meninos e 17 meninas. Vinte e oito dos 31 assinaram termo de compromisso e participaram da pesquisa, 13 meninos e 15 meninas. Dos três que não assinaram, um foi transferido para a escola onde a pesquisa se realizou apenas no segundo semestre de 2018 e, por isso, não foi convidado. Uma delas alegou que sua mãe não quis assinar o termo. Outra, ao ser solicitada que respondesse ao segundo questionário, disse não querer mais participar da pesquisa. No que se refere à idade, até o fim de 2018, 01 participante tinha 16 anos, 01 tinha 18 anos e 26 participantes tinham 17 anos.

A maioria dos participantes mora nas proximidades da escola, uma vez que um dos critérios para efetuação da matrícula na rede estadual de ensino de São Paulo é a distância entre a residência dos estudantes e determinada instituição de ensino. Ou seja: muitos moram no próprio bairro Jardim Real II.

Onze dos participantes afirmam morar em rua não pavimentada e 17 deles consideram que a iluminação do bairro onde residem não é boa. Ainda assim, quando indagados se têm “alguma dificuldade para chegar à escola (distância, condições climáticas etc.)”, 15 estudantes não relatam problemas (pergunta 23 do questionário I). Outros 04 participantes, embora afirmem não ter dificuldade, acrescentam alguns problemas:

(A) *As ruas até chegar aqui são péssimas, mas de resto não tenho dificuldade* (Questionário I, Marina Colasanti, 2018).

(B) *Não, apenas quando chove e a rua alaga* (Questionário I, Lya Luft, 2018).

(C) *Não quando chove vou de carro* (Questionário I, Luís de Camões, 2018).

(D) *Não, exceto quando chove* (Questionário I, Anne Frank, 2018).

Observa-se que as quatro respostas acima minimizam as dificuldades. Embora a estudante Marina Colasanti caracterize as ruas como péssimas, ela inclui o operador argumentativo “mas” em seguida, relativizando o problema apresentado. É importante notar que a pergunta do questionário (“você tem alguma dificuldade para chegar à escola (distância,

condições climáticas etc.)? Explique”) sugere que a resposta seja iniciada com “sim” ou “não”, a depender da opinião que se tem. No entanto, Marina Colasanti inverte a ordem da resposta, o que suaviza ainda mais as condições das “péssimas ruas”.

Ao apresentar os “encadeamentos de enunciados por conexão” como “um importante mecanismo de progressão textual”, Koch (2015, p. 94) argumenta que “(...) quando do emprego de uma adversativa, o locutor põe em ação a ‘estratégia do suspense’, protelando o momento de deixar claro a qual dos argumentos ele adere”, ou seja, a ênfase do sentido recai sobre o que vem depois do operador argumentativo. Uma construção como “em geral, não tenho dificuldades, mas as ruas até chegar aqui são péssimas” intensificaria o problema de mobilidade urbana em vez de suavizá-lo.

As estudantes Lya Luft e Anne Frank iniciam a resposta com “não” e, no entanto, apresentam as dificuldades em seguida. Todavia, tais dificuldades são suavizadas por meio dos termos “apenas” e “exceto”. O participante Luís de Camões, que também inicia com uma negativa, apresenta uma solução ao problema da chuva (mobilidade urbana), uma vez que vai à escola de carro nessa condição climática.

Apenas 09 participantes respondem, de forma direta, que têm alguma dificuldade para chegar à escola. Deles, 03 justificam suas respostas pela falta de pavimentação, outros 03 pela distância e 03 por razões climáticas (chuva, frio, tempo seco). Nenhum atribui o problema à iluminação precária. É importante pontuar que “distância” e “condições climáticas” são exemplos de dificuldades dados pela própria pergunta do questionário. Cabe informar, ainda, que o problema da chuva pode estar mais relacionado, na verdade, com a falta de pavimentação das ruas. Constatou-se grande número de ausência nas aulas observadas mesmo quando não estava chovendo, mas havia chovido na noite anterior.

No que se refere à segurança, 20 participantes alegam que seu bairro é seguro e 08 deles dizem “não” ou “mais ou menos” (pergunta 7 do questionário I). Dos 20 que afirmam ser o bairro seguro, 08 sugerem que a segurança é relativa:

(A) *Sim, ele tem um baixo nível de ocorrência* (Questionário I, William Shakespeare, 2018).

(B) *Sim, porque é raro ver casos de roubos etc.* (Questionário I, Italo Calvino, 2018).

(C) *Sim, pois não tem muita criminalidade* (Questionário I, Emma Bovary, 2018).

(D) *Sim, porque nunca houve furto na minha casa* (Questionário I, Lya Luft, 2018).

(E) *Sim, por ter sempre uma viatura por perto* (Questionário I, Luís de Camões, 2018).

(F) *Sim. Porque sempre tem algumas rondas civis por aqui* (Questionário I, Lygia Fagundes Teles, 2018).

(G) *Sim, conheço toda a vizinhança* (Questionário I, Macabéa, 2018).

(H) *Sim, pois tem muitos noias que cuidam de lá* (Questionário I, Raquel de Queiroz, 2018).

Os participantes William Shakespeare, Italo Calvino, Emma Bovary e Lya Luft indicam que há “ocorrências”, “casos de roubo”, “criminalidade” e “furto”, muito embora os sintagmas “baixo nível”, “raro”, “não tem muita” e “nunca houve [...] na minha casa” retirem a força de tais expressões.

Os estudantes Luís de Camões e Lygia Fagundes Telles se sentem seguros no bairro em razão da presença frequente de policiamento, apesar de ser o alto índice de criminalidade um dos critérios para um policiamento mais frequente em determinada área da cidade.

As jovens Macabéa e Raquel de Queiroz sentem-se protegidas no bairro pelos moradores e/ou pela relação que se tem com eles. Macabéa, porque conhece todos os moradores próximos. Raquel de Queiroz, pois os “noias” cuidam do bairro. Entende-se “noia” como sujeito que está sob efeito de determinada droga, geralmente crack.

Duas estudantes, ao responderem se consideram seu bairro seguro, indagaram o pesquisador se poderiam responder que o bairro “é seguro porque conhe[em] os parça”, isto é, trata-se de uma segurança relativa<sup>29</sup>. No entanto, no questionário, responderam que *sim, não acontece nada* e que *sim, porque nunca houve furto na minha casa*. Observe-se o diálogo abaixo:

**Lya Luft:** *Aqui posso colocar que é seguro porque conheço os parça?*

**Pesquisador:** *Pode.*

**Lya Luft:** *Eu não vou responder isso, não. Não vou contar essa história.*

O diálogo acima, comparado com a resposta no questionário, mostra que alguns participantes não quiseram registrar algumas questões relativas às condições sociais, econômicas e culturais a que pertencem. A estudante Lya Luft faz questão de relatar ao pesquisador aspectos relativos à (in)segurança de seu bairro, mas opta por “não contar essa história” de maneira formal, registrando-a em um instrumento de pesquisa acadêmico. O trecho

---

<sup>29</sup> Na ocasião da entrega do Questionário I, o pesquisador conversou com o professor sobre a possibilidade de entrega do instrumento aos estudantes em algum momento da aula. Como a turma realizava uma atividade de pesquisa no laboratório, o docente sugeriu que o questionário fosse entregue conforme os educandos fossem terminando a atividade. Desse modo, a maioria deles respondeu às perguntas durante a aula. Isso tornou possível que os participantes tirassem dúvidas com o pesquisador.

abaixo, retirado das anotações do diário de campo do pesquisador, comprova essa atitude mais uma vez:

*Na questão sobre trabalho, Marina Colasanti pergunta se “babá conta”. Digo que sim e ela responde às questões. Lya Luft faz o mesmo questionamento. No entanto, diz que não vai responder sobre trabalho (no questionário, afirma que é cuidadora de duas crianças, mas se recusa a responder às demais perguntas sobre atividade laboral). Henry James opta por não responder (atualmente não trabalha, mas já trabalhou) porque, segundo ele, está com preguiça de responder às demais perguntas sobre trabalho. Ainda sobre atividade laboral, ao responder que trabalha em supermercado, José de Alencar olha para própria resposta, lê em voz alta e diz, com expressão de felicidade: “olha que orgulho” (Diário de campo, anotações do pesquisador, 11 de maio de 2018).*

Nota-se que Henry James e Lya Luft negam-se a responder sobre trabalho, alegando “preguiça” ou “não querer contar essa história”. Contudo, é importante pontuar que, nos dois casos, trata-se de empregos informais e, em geral, desvalorizados socialmente. Lya Luft tem experiência como babá, e Henry James vendia sorvete nas ruas. A pergunta de Marina Colasanti (“babá conta?”) ajuda o pesquisador a inferir que o desinteresse por responder a tais perguntas tem mais relação com a desvalorização social que se poderia ter a partir de tais respostas do que por “preguiça” de respondê-las, ou seja, trata-se “mecanismos de preservação de face”, pois, “com o propósito de se resguardar de possíveis opiniões indesejadas, [o sujeito] adota procedimentos de caráter linguístico que auxiliam na construção e manutenção de imagem positivamente ratificada pela sociedade” (LUNARDELLI, 2017, p. 11). Nos casos relatados, trata-se de histórias que não têm prestígio social e que, portanto, não têm razão de ser postas em evidência para quem quer que seja, principalmente para um estrangeiro: um pesquisador que, provavelmente imaginam os participantes<sup>30</sup>, não compartilha da mesma realidade socioeconômica deles. É um intruso. Em outras palavras, é provável que eles interpretem o pesquisador, “estrangeiro” a seu contexto, como alguém que ocupa uma posição superior à deles e à dos professores de suas relações.

Enquanto Lya Luft e Henry James negam-se a responder às perguntas sobre trabalho, Marina Colasanti sente-se à vontade com a situação e José de Alencar demonstra orgulho em trabalhar em supermercado, onde recebe 500 reais mensais para se dedicar 30 horas semanais.

Quando indagados se trabalham atualmente ou se já trabalharam, 04 pessoas não responderam à pergunta e 10 responderam negativamente (pergunta 12 do questionário I). Quatorze dos participantes alegam já ter trabalhado. Deles, 07 afirmam trabalhar atualmente, sendo que a renda advinda do trabalho atual é em média R\$ 460,83. As funções laborais foram

---

<sup>30</sup> Os estudantes são “amigos” do pesquisador em redes sociais digitais, de modo que acompanham as publicações dele, como fotos de viagens no Brasil e no exterior.

assim mencionadas: panfleteiro, babá, no fórum, empacotador, mercado, office boy, entregador de roupas.

Cabe mencionar que um dos 10 estudantes que afirmam nunca ter trabalhado é Henry James, que alegou já ter vendido sorvete, mas que estaria com preguiça de responder às questões. É importante pontuar, ainda, que Macabéa começou a trabalhar de forma autônoma como maquiadora após a aplicação do questionário. Em seu perfil no *Facebook* e em *status* do *WhatsApp*, a adolescente passou a divulgar o seu trabalho. Luís de Camões, que trabalha em um mercado, também passou a divulgar, pelo *status* de *WhatsApp* e pelo *Facebook*, trabalho autônomo com assistência técnica na manutenção de computadores.

Dos 14 estudantes que afirmaram ter experiência de trabalho, 13 consideram que há vantagens em trabalhar na adolescência, mencionando os seguintes pontos positivos: possibilidade de comprar as próprias coisas, aquisição de experiência e do próprio dinheiro, desenvolvimento, responsabilidade e valor no próprio dinheiro (pergunta 18 do questionário I). Apenas Luís Fernando Veríssimo afirma não haver vantagem em trabalhar na adolescência, *pois preferia está fazendo cursos e investindo em minha vida* (Questionário I, Luís Fernando Veríssimo, 2018).

Em relação aos pontos negativos quando se trabalha na adolescência, 05 dos 14 estudantes responderam não haver (pergunta 19 do questionário I). Todos os 09 que afirmaram haver pontos negativos apontaram prejuízo escolar como desvantagem, principalmente falta de tempo para se dedicar às tarefas, mas também diminuição de ritmo escolar e falta de concentração.

No que tange à educação complementar, 08 dos 28 participantes faziam um ou dois cursos paralelos ao Ensino Médio, quais sejam: Técnico em Administração, Preparatório para o ENEM, Edificações, Básico em Rotinas Administrativas, Auxiliar Veterinário: bovinos e equinos, Eletrotécnica, Jovem Aprendiz (Cenaic<sup>31</sup>), Agricultura. Nenhum deles trabalhava no momento (pergunta 24 do questionário I).

Quando indagados a respeito da renda familiar mensal, apenas 15 dos 28 estudantes responderam (pergunta 10 do questionário I). Considerando as respostas desses 15 sujeitos, a média de renda familiar por pessoa é de R\$ 527,38. As cinco maiores rendas por pessoa relatadas foram R\$ 1.375,00, R\$ 824,00, R\$ 800,00, R\$ 666,67 e R\$ 600,00, ao passo que as cinco menores foram R\$ 0,00, R\$ 250,00, R\$ 267,00, R\$ 333,00 e R\$ 375,00.

---

<sup>31</sup> Dado obtido por meio de questionário. A sigla CENAIC provavelmente se refere a Centro Nacional Integrado de Cursos.

## 2.4 Relação entre professor e estudantes em um contexto de resistência

O título deste subitem obriga a apresentar um texto com ênfase na relação professor-estudantes. Contudo, os dados gerados e coletados diariamente de meados de fevereiro a final de setembro de 2018 permitem que tal relação seja contextualizada em âmbito mais amplo, com outras informações a respeito do espaço escolar.

A convivência com os estudantes participantes da pesquisa por mais de sete meses mostrou muita resistência deles em relação à escola. Observou-se, ainda, que o docente participante, em contrapartida, criava mecanismos de negociações e de contrarresistência.

Apesar de a ênfase deste item recair sobre as resistências dos alunos, foram observadas situações escolares em que os estudantes participaram de maneira engajada e criativa das atividades propostas, como será visto no capítulo posterior. Todavia, tratam-se de casos isolados, diferentemente das situações de resistência, que foram evidenciadas cotidianamente, na sala de aula e em redes sociais digitais.

Compreender as razões pelas quais os estudantes resistem, com tanta recorrência, às atividades escolares não é interesse deste trabalho. No entanto, os dados aqui apresentados, em conjunto com aqueles analisados no capítulo posterior, fornecem pistas de práticas de letramento que podem propiciar o engajamento dos estudantes em aulas de língua portuguesa.

Não há dúvida de que a concretização mais óbvia de resistência dos estudantes à escola é o chamado “paredão”, uma falta coletiva combinada por determinada turma escolar. Na turma observada, o paredão geralmente era combinado pelo grupo de *WhatsApp 3 A*, como exemplificado abaixo:

[3/25/18, 10:00:20 PM] **Emily Dickinson:** *Alguém vai amanhã na escola ?*

[3/25/18, 10:00:28 PM] **Raquel de Queiroz:** *Eu não kk*

[3/25/18, 10:00:35 PM] **Ignácio de Loyola Brandão:** *Eu não kk*

[3/25/18, 10:00:57 PM] **Emily Dickinson:** 🙄😏

[3/25/18, 10:01:10 PM] **Adélia Prado:** *Nn*

[3/25/18, 10:02:11 PM] **Lobo Neves:** *To suavi*

Às 22h00 do dia 25 de março, Emily Dickinson pergunta se alguém vai à aula do dia 26 de março, que se inicia às 07h00. Isso demonstra que as faltas coletivas são “organizadas”, muitas vezes, aleatoriamente, sem um motivo aparente que justifique tal decisão. Os paredões eram mais comuns às segundas e sextas-feiras, dias que sucedem ou precedem fins de semana. Como pode ser visto a partir das gargalhadas (“kk”) e do *emoji* que representa “lágrimas de alegria”, os estudantes tratam do assunto com naturalidade.

Muito frequentemente, a falta coletiva era, no entanto, e, “justificada” e, inclusive, “subentendida”.

[8/6/18, 6:08:36 AM] **Lya Luft:** GNT,ngn vai não neh🐱  
 [8/6/18, 6:08:59 AM] **Henry James:** Acho que não kkj  
 [8/6/18, 6:09:06 AM] **Emily Dickinson:** Amem 🙌🙌🙌🙌🙌  
 [8/6/18, 6:09:48 AM] **Lya Luft:** 🐱🐱  
 [8/6/18, 6:10:10 AM] **Lya Luft:** Tô com remorso pq torci pravamanhecer chovendo  
 [8/6/18, 6:10:24 AM] **Lya Luft:** pra amanhecer'  
 [8/6/18, 6:10:38 AM] **Emily Dickinson:** 😊😊  
 [8/6/18, 6:28:03 AM] **Adélia Prado:** Alguém vai ir ?  
 [8/6/18, 6:30:45 AM] **Emily Dickinson:** Não 🙄  
 [8/6/18, 6:52:39 AM] **José de Alencar:** Nao  
 [8/6/18, 7:15:24 AM] **Luís de Camões:** Fui na escola e não tinha ninguém da nossa sala  
 [8/6/18, 9:14:14 AM] **Emily Dickinson:** 🙌🙌  
 [8/6/18, 9:14:41 AM] **Emily Dickinson:** Claro com chuva ninguém vai rsrs  
 [8/6/18, 11:11:48 AM] **Lya Luft:** Foi de barco ou nadando?🐱

Minutos antes do início das aulas, às 06h08, Lya Luft confirma se alguém vai à escola, já imaginando que ninguém irá (conforme sugere a expressão “neh”), uma vez que está chovendo, como ela torcia (“tô com remorso pq torci pra amanhecer chovendo”). Quando Luís de Camões diz que foi à escola e não havia ninguém da sala, Emily Dickinson é sarcástica ao enviar *emojis* que representam aplausos, completando que é claro que “com chuva ninguém vai”. No mesmo tom, Lya Luft pergunta se Luís de Camões “foi de barco ou nadando”. Esse tom de sarcasmo evidencia a obviedade da falta coletiva. Trata-se, portanto, de uma situação em que o “paredão” “deveria” ser subentendido pelos educandos.

A chuva era realmente um grande motivo para os estudantes faltarem. É importante salientar que a maioria das ruas do bairro onde a escola fica localizada não é pavimentada, como visto no item 2.3 deste capítulo, o que dificulta a mobilidade urbana.

Durante o período de observação, 29 aulas de Língua Portuguesa foram boicotadas pelos estudantes, sendo 07 em março, 02 em abril, 05 em maio, 02 em junho, 11 em agosto e 02 em setembro. Cabe mencionar que as aulas observadas ocorriam às segundas, quartas e sextas-feiras. Portanto, o pesquisador contabilizou as aulas boicotadas em tais dias da semana. As 29 aulas de Língua Portuguesa em que houve falta coletiva ocorreram em 16 dias. Como os estudantes tinham 05 aulas por dia, eles perderam pelo menos 80 aulas se todas as disciplinas forem levadas em conta, sem contar os paredões que aconteceram às terças e quintas-feiras.

A resistência à escola também era evidente ao realizarem os trabalhos extraclases. Era cotidiano os estudantes perguntarem entre si se havia trabalho a ser feito pouco tempo antes do horário da entrega:

[3/25/18, 10:53:45 PM] **Henry James:** *Tem algum trabalho para amanhã ?*

[3/25/18, 10:55:36 PM] **Georgiana Darcy:** *Quem nao entregou a apostila de geografia tem até amanhã pra entregar*

[3/25/18, 10:59:25 PM] **Lobo Neves:** *Que fez a apostila manda no pv aí pfv*

Constata-se que Henry James não precisa de muito tempo para realizar os trabalhos, visto que apenas às 22h53 pergunta se há alguma tarefa a ser entregue no dia seguinte. A partir da resposta de Georgiana Darcy, Lobo Neves pede que alguém lhe envie a tarefa em mensagem privada (“manda no pv aí pfv”), para que possa copiar. Ou seja: ele também ainda não havia realizado a tarefa a ser entregue no dia seguinte. Muitas vezes, em vez de participar das atividades na disciplina Língua Portuguesa, os estudantes passavam o tempo da aula copiando do colega trabalhos de outras disciplinas a serem entregues no mesmo dia, em aula posterior à observada.

Mesmo quando se tratava de prova, de maneira geral, os alunos se programavam pouco tempo antes, como exemplificado abaixo:

[4/2/18, 9:27:36 PM] **Raquel de Queiroz:** *Tem prova amanhã?*

[4/2/18, 9:28:11 PM] **José de Alencar:** *Tem*

[4/2/18, 9:28:38 PM] **Raquel de Queiroz:** *Do que?*

[4/2/18, 9:28:45 PM] **José de Alencar:** *Química*

[4/2/18, 9:29:14 PM] **Raquel de Queiroz:** *Af*

Às 21:27, Raquel de Queiroz quer saber se há prova no dia seguinte. Tendo a informação de que haverá avaliação de Química, reclama (“Af”). É importante lembrar que os estudantes da sala observada tinham outras funções sociais, sendo que alguns exerciam atividade laboral, como é o caso de Marina Colasanti, que trabalha como babá e relatou realizar as tarefas da escola no trabalho. Raquel de Queiroz, por ser mãe, dedica tempo a seu filho.

Além disso, nota-se que muitos estudantes não tomavam notas do que era para ser realizado extraclasse, de modo que utilizavam o grupo de *WhatsApp* para perguntar o que deveria ser feito. Outras vezes, os educandos não tinham informações sobre tarefas escolares por terem faltado à última aula de determinada disciplina. Desse modo, perguntas sobre a existência ou não de tarefa escolar eram rotineiras no grupo, propiciando a interação entre os participantes.

Durante as aulas, relatos e comportamentos demonstrando resistência à escola também eram comuns, como pode ser visto a seguir:

*Em conversa paralela com Nastácia Filíppovna, Emma Bovary comenta: “todo dia eu acordo cedo e penso em desistir da escola”. O pesquisador se aproxima e indaga o motivo. Ela responde, apontando para o caderno: “por tudo isso aqui, principalmente Matemática”. (Diário de campo, anotações do pesquisador, 11 de abril de 2018).*

A lamentação de Emma Bovary a Nastácia Filíppovna é espontânea, pois se trata de uma conversa entre amigas, e revela uma rejeição diária à escola (“todo dia [...] penso em desistir da escola”). Quando o pesquisador pergunta o motivo, a estudante inicia com uma resposta generalizada (“por tudo isso aqui”), permitindo inferir que há muitos motivos para recusar a escola. O termo “principalmente” indica que matemática é a principal razão de ela querer desistir da escola, mas também indica que não é a única causa. Como a estudante aponta para o caderno ao enunciar tal justificativa, infere-se que “tudo isso aqui” se refira às atividades escolares de algumas (ou todas) as disciplinas.

Além disso, em publicações no *Facebook* e no *status* do *WhatsApp*, muitos estudantes mostravam insatisfação em ir à escola, como pode ser visualizado na Fotografia 5:

**Fotografia 5** - Insatisfação em ir à escola.



**Fonte:** *WhatsApp*, Emily Dickinson; *Facebook*, Adélia Prado (2018).

A captura de tela à esquerda, compartilhada<sup>32</sup> de uma página<sup>33</sup> do *Facebook* e publicada por Emily Dickinson em seu *status* de *WhatsApp*, revela a dificuldade da estudante em

<sup>32</sup> No *Facebook*, é possível compartilhar textos publicados em perfis pessoais, *fanpages* ou grupos.

<sup>33</sup> O *Facebook*, entendido pelo pesquisador como um site relacionamento, permite a formação de vários tipos de redes sociais, dentre eles, a página ou *fanpage*, que reúne pessoas com interesses em comum.

frequentar a escola. Apesar de o Ensino Médio contar com várias disciplinas (doze, na instituição observada), de acordo com o texto, nenhuma delas é tão difícil quanto a presença escolar, esta última também classificada como uma disciplina pela publicação, o que contribui ao caráter de humor do texto, pois o leitor espera encontrar a menção a uma disciplina escolar depois de “a materia mais difícil do ensino médio é”. Nota-se que a utilização do verbo “ser” atribui ao enunciado uma ideia de descrição, expressando o conhecimento do enunciador em relação ao assunto tratado, como se dissesse “eu sei que a matéria mais difícil do ensino médio é a presença”. Nesse sentido, o caráter argumentativo do texto ocorre por meio de uma modalização “epistêmica” (KOCH, 2000), situado no plano do saber.

De maneira semelhante, a captura de tela à direita, também compartilhada de uma página do *Facebook* e publicada por Adélia Prado em seu perfil no mesmo site, compara a impossibilidade de faltar às aulas com a dor no coração provocada por um infarto. O texto inicia afirmando que “nem toda dor no coração é infarto”. Apesar da obviedade da afirmação inicial - que pode levar o leitor a completar a frase com clichês como “pode ser amor” -, o tom de humor está na hipérbole que compara a dor de infarto à necessidade de frequentar a escola. A escolha dos verbos “significar” e “ser” situa o texto no plano do saber.

É importante pontuar que as duas páginas de onde as estudantes compartilharam os textos geralmente publicam mensagens de tom cômico, que é o caso dos exemplos anteriormente apresentados. No entanto, as duas únicas reações que o compartilhamento de Adélia recebeu<sup>34</sup> foram de “tristes”<sup>35</sup> em vez de “gargalhada”, sendo elas de duas participantes da pesquisa, ou seja, colegas de classe da Adélia: Gertrude e Lygia Fagundes Teles. Essas reações tristes apontam, mais uma vez, a intensa resistência dos educandos à escola.

Os dados apontam a rejeição como principal forma de resistência à escola, como os paredões e as manifestações negativas acerca da instituição escolar (em sala de aula e em redes sociais digitais).

Mas tais resistências (pela recusa) têm limites: não se pode faltar sempre como não se pode deixar de entregar todas as tarefas (a não ser no caso de uma desistência, reprovação ou evasão escolar). Além disso, não é permitido “não fazer nada” o tempo todo. É preciso ter um mínimo de presença e de tarefas realizadas para poder ser aprovado. Assim, há uma espécie de

---

<sup>34</sup> Dado verificado na data em que a publicação foi analisada, 19 de novembro de 2018.

<sup>35</sup> Uma das ferramentas de interação disponibilizadas no *Facebook* é a “reação” a publicações por meio de *emojis* (discutidos no capítulo 4), de modo que os participantes podem reagir às postagens de outros internautas, demonstrando seus sentimentos. Até a data de finalização deste relatório, 30 de novembro de 2019, eram seis as reações possíveis: “curtir”, “amei”, “haha” (representando “gargalhada”), “uau” (representando “impressionado”), “triste” e “grr” (representando “irritado”).

acordo não verbal entre estudantes e professor, de modo que são gerados mecanismos de negociação e de contrarresistência que fazem as relações de poder entre os participantes oscilarem. Esses mecanismos são descritos a partir do próximo item.

#### 2.4.1 A cópia como forma de negociação

Durante a pesquisa de campo, foi identificado que a cópia era um procedimento frequente no contexto estudado. Esse fato foi mencionado pelo próprio professor Aluísio Azevedo com recorrência, conforme será visto neste item a partir de transcrições de suas falas. A cópia foi identificada como principal forma de negociação diante das resistências dos estudantes à escola, e o professor tem ciência disso:

*No outro terceiro ano eu passei um trabalho de literatura comparada que tem na apostila. Eu não trabalho assim, mas eu falei pra eles... mas você é levado a isso... eu falei assim: vocês vão copiar os poemas, vocês vão copiar as questões e vão me entregar. “É pra entregar?” - eles falam. É. Vocês vão fazer uma capa e é trabalho bimestral, valendo nota. E eles ficam felizes. O objetivo deles é a nota. Eles estão cumprindo a obrigação [...]. Acabou o problema, segue o sistema (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 26 de setembro de 2018).*

Ao relatar um trabalho de cópia realizado em outra turma de terceira série do Ensino Médio, Aluísio Azevedo explica que não trabalha assim, mas que “é levado a isso”. Ao justificar a razão pela qual propôs aos estudantes de outra turma uma tarefa de cópia de poemas e de questões que estão na apostila que todos os alunos têm, sugerindo que não é um trabalho que ele faz com muita frequência, o docente deixa implícita a mensagem de que não considera a cópia escolar uma atividade relevante para alunos desse nível escolar. Ele apresenta a cópia escolar como algo que ele não gostaria de propor (“não trabalho assim”), mas que é levado a fazer em face das circunstâncias (“mas você é levado a isso”).

É interessante observar que Aluísio Azevedo inicia seu relato utilizando o pretérito perfeito (“passei” e “falei”), pois se trata de uma situação específica no passado. No entanto, ao descrever a reação dos estudantes diante de uma atividade de cópia que vale nota, o professor altera o tempo verbal, utilizando o presente (“eles falam”, “eles ficam felizes”, “o objetivo deles é a nota” e “eles estão cumprindo a obrigação”). Verifica-se que o docente não fala mais apenas da situação específica que começou a relatar, mas generaliza a resposta dos alunos em geral para todas as vezes que ele “é levado a” propor a cópia. Na visão do professor, os estudantes consideram que fizeram a parte deles (“estão cumprindo a obrigação”) e “ficam felizes”, pois o que eles querem é nota. Aliás, ao afirmar que “o objetivo [dos educandos] é a nota”, o

professor produz como efeito de sentido que o seu objetivo é outro. O enunciado “o objetivo deles é a nota” tem tom de crítica, de modo que leva o interlocutor a inferir que o objetivo dos alunos não deveria ser esse (a nota), mas outro. Uma interpretação possível seria a “aprendizagem”, como se o professor dissesse: “o objetivo deles é a nota, não a aprendizagem”.

O comentário que conclui o relato do professor (“acabou o problema, segue o sistema”) é impactante. Entende-se “problema”, no enunciado do professor, como as resistências dos educandos. “Acabou o problema” de os alunos não quererem fazer a tarefa. Sem rejeição e “felizes”, os estudantes realizam a cópia que lhes garantirá nota. E é assim que “segue o sistema [escolar]”, sem necessariamente garantir a aprendizagem que o professor deseja propiciar, garantindo apenas a aprovação por meio de nota.

No diálogo posterior, ocorrido em 23 de fevereiro de 2018, o professor já relatara a cópia como negociação:

*Aluísio Azevedo: [...] você pode trazer seis folhas aqui, que eles ficam quietos copiando. Ai tem duas questõezinhas aí básicas sobre o texto. Ai reclamam, sabe? Eles já fizeram a parte deles. Eu acho que é mecânico, é meio tradicional aí. ‘Eu já fiz a lição, já copiei. Tudo que o professor pediu pra copiar eu copiei’.*

*Pesquisador: Nossa, interessante, resolver não é um problema meu.*

*Aluísio Azevedo: Não. Ai, ‘qual a temática do texto e qual a sua opinião sobre o tema?’ Ai acabou a aula. Ai eles falam ‘ah, professor, eu já copiei, já tá aqui no caderno’. Eles têm essa mentalidade.*

Aluísio Azevedo conta a dificuldade que encontra ao propor atividades que exijam o exercício do pensamento, como questões “básicas sobre o texto”, identificação de temática e opinião sobre o tema de determinado material de leitura. De acordo com o docente, nessas situações, os educandos “reclamam”, afirmando que “já fizeram a parte deles” ao copiar. Na opinião de Aluísio Azevedo, trata-se de uma prática “mecânica” e “tradicional”, ou seja, faz parte da cultura escolar e, portanto, os estudantes estão condicionados a isso. Entende-se que os estudantes evitam o exercício do pensamento em atividades escolares porque, em geral, recusam-se a aprender aquilo que a escola se propõe a ensinar, isto é, trata-se de uma atitude de resistência que gera uma negociação entre os atores da sala de aula: a cópia.

Na prática, essa negociação foi observada regularmente. Verifica-se, por exemplo, o seguinte comentário do professor após a leitura de uma crônica:

*[...] O personagem que está aí descrevendo é um jovem, é um adolescente que tá crescendo. Acho que é mais ou menos na idade que vocês estão assim, só que ele trabalha, na correria, trabalha o dia inteiro, vai para escola à noite. Cês viram que é algo da realidade, é algo do dia a dia. Então essa é uma característica importante da crônica. E essa daí será que te leva um pouco a pensar, a refletir, ou é um humor? Essa não é um humor, essa é uma reflexão da vida, as coisas da vida, as circunstâncias da vida,*

*a passagem da vida. Cê viu que durante a narrativa, ele vai crescendo, a mãe solta a barra da calça. Por quê? Porque ele cresceu. E tem uma comparação aí também... compara com esporte. E uma das perguntas é sobre isso daí. Qual esporte que é? É o futebol. E depois tem algumas passagens também que... que faz uma comparação, uma analogia ao futebol [...] (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 26 de fevereiro de 2018).*

O comentário do docente é feito após a leitura da crônica “Recado para o bolsinho da camisa”, de Lourenço Diaféria, disponível no livro didático *Português: linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2012). O texto foi lido em voz alta por uma estudante, a pedido do professor. Verifica-se que não são os alunos, mas o docente que realiza o trabalho de compreensão textual. São explicitadas informações implícitas no texto, como o fato de a mãe do personagem soltar a barra da calça porque ele cresceu e de que há, em alguns momentos, uma comparação com o futebol. Além disso, são dadas algumas características que fazem do texto lido uma crônica: acontecimento cotidiano e cunho reflexivo.

É importante mencionar que o livro didático inclui questões a serem respondidas após a leitura da crônica, dentre elas: “o assunto é originário de situações circunstanciais comuns, ou de situação especial?”; “quais dos seguintes objetivos o cronista espera atingir com seu texto?”; “ao retratar as andanças da personagem pela cidade, o cronista emprega um vocabulário relacionado ao campo semântico de um esporte [,] qual é esse esporte? Justifique”; (...) quais são as principais características da crônica?” (CEREJA & MAGALHÃES, 2012, p. 44-45).

Constata-se que o professor fornece respostas que devem ser elaboradas pelos educandos, reduzindo a tarefa escolar à cópia, de modo que o estudante pouco precisa pensar para fazer o que lhe foi solicitado. Nesse sentido, o professor evita que os alunos resistam à tarefa proposta (ou evita que “reclamem”, para utilizar o verbo enunciado pelo próprio docente), “resolvendo o problema” da reclamação antes mesmo que ele aconteça e “seguindo o sistema”.

Mesmo quando se trata de atividade de pesquisa, constata-se que, de modo geral, a tarefa se reduz à cópia. Foram observadas três propostas de pesquisa dentro do espaço escolar<sup>36</sup> durante a coleta de dados: duas no laboratório de informática e uma em sala de aula. Aqui serão relatadas duas dessas propostas.

A primeira delas ocorreu no laboratório de informática, resultando na seguinte observação feita pelo pesquisador:

---

<sup>36</sup> Houve uma quarta atividade de pesquisa durante o período de coleta de dados. Trata-se de um trabalho sobre o Modernismo cuja elaboração ocorreu sobretudo fora do espaço escolar. Aliás, tal atividade rompe com a resistência (pela rejeição) e consequente negociação (pela cópia) tão frequentes no contexto observado. Trata-se de atividade em que há engajamento do professor e dos alunos (em vez de resistência e negociação) e criação (em vez de cópia). Essa atividade é apresentada no capítulo posterior.

*Ao iniciarem a pesquisa sobre adequação linguística, a maioria dos estudantes abre o mesmo site, um dos primeiros listados pelo Google. Outros nem abrem site nenhum, apenas copiam uma das definições que aparecem na página de resultados de pesquisa (Diário de campo, anotações do pesquisador, 09 de março de 2018).*

Na ocasião acima descrita, os estudantes foram ao laboratório de informática realizar uma pesquisa sobre adequação linguística e algumas figuras de linguagem elencadas pelo professor, conteúdo a ser abordado pelo material didático. No entanto, o trabalho resultou em uma aula de cópia, com correção em aula posterior (alguns estudantes liam em voz alta, a pedido do docente, os conceitos pesquisados). Na maioria dos casos, os educandos buscaram o caminho mais fácil, revelando resistência pelo trabalho de pesquisa solicitado pela escola.

A segunda proposta aconteceu em sala de aula e serviu como instrumento de avaliação. Aos estudantes foi solicitado completar informações em um “quadro sinóptico” sobre o Modernismo no Brasil, presente no material didático, com os seguintes itens: escritor, principais características e principais obras. O quadro encontrava-se parcialmente preenchido para que, a partir de uma ou mais informações, os estudantes pudessem completá-lo. Para tanto, o material solicita: “consulte com muita atenção o livro didático e outras fontes indicadas pelo professor” (SÃO PAULO, 2014, p. 28). Assim, Aluísio Azevedo distribuiu livros didáticos a serem utilizados para a realização da pesquisa. Embora o trabalho devesse ser realizado individualmente, a maioria dos estudantes se organizou, por conta própria, em duplas ou trios, mas cada um registrando o seu trabalho, que valia nota.

Um ponto que chamou a atenção do pesquisador foi que uma das duplas parecia perdida com o material de pesquisa. Aluísio Azevedo também percebeu a situação, aproximando-se dos estudantes e notando que procuravam pelas informações exigidas em páginas aleatórias. Assim, o docente mostrou o sumário do livro, explicando seu uso e função, esclarecendo que deste modo eles poderiam achar mais facilmente o que procuravam. Surpreendeu o pesquisador o fato de os estudantes do último ano escolar da educação básica desconhecerem a existência e funcionalidade de um sumário. Também chamou a atenção o seguinte posicionamento do professor:

*Eu vou falar uma coisa pra vocês: no Caderno do Professor, tem umas informações aqui, que eu tô vendo que **tem gente copiando da... ou tirou foto ou baixou**. As informações que estão aqui não são as mesmas do trabalho que eu tô pedindo: uma biografia do autor, mais algumas obras, as características... qual a característica dele escrever, qual é o estilo dele escrever. Se fizer igual aqui na minha apostila... do professor, o trabalho tá errado. (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 04 de abril de 2018).*

No trecho anteriormente apresentado, o destaque em negrito mostra que o professor é ciente de uma prática comum dos estudantes nas diversas disciplinas: como as respostas das atividades do material didático adotado (de todas as disciplinas) podem ser encontradas *on-line*, o docente avaliou que os alunos estavam acessando a internet pelo celular e copiando as respostas do trabalho. Zangado, o professor enfatiza que fez alterações na proposta inicial da apostila. De qualquer forma, a prática copista permanece, já que os estudantes, não copiando da internet, copiam do livro didático.

O trecho apresentado revela que a cópia não é apenas uma atividade solicitada ao aluno pelo professor, como forma de negociação. O próprio educando procura meios de realizar a cópia para não precisar resolver, por si só, as atividades propostas pela apostila, resistindo à aprendizagem de um conteúdo imposto pela escola.

Nesse sentido, vale a pena relembrar a mensagem enviada pelo aluno Lobo Neves no grupo de *WhatsApp 3 A* e já apresentada no item anterior (cf. página 62), solicitando aos colegas que lhe enviassem a resolução da atividade de Geografia para que pudesse copiar (“que fez a apostila manda no pv aí pfv”).

A utilização do grupo para solicitar lições e trabalhos prontos era recorrente, conforme pode-se ver em outro exemplo, conversa que aconteceu em 01 de abril de 2018:

[4/1/18, 3:05:09 PM] **Vinicius de Moraes:** *Alguem manda foto de algumas paginas da apost de história*

[4/1/18, 3:08:39 PM] **Emily Dickinson:** *Manda alguém aí tbm preciso 😊👉*

[4/1/18, 3:09:22 PM] **Emma Bovary:** *Tem lição dele?*

[4/1/18, 3:10:17 PM] **Vinicius de Moraes:** *Ele vai pegar apostila*

[4/1/18, 3:10:19 PM] **Vinicius de Moraes:** *Manda foto ai*

[4/1/18, 3:10:32 PM] **Emma Bovary:** *Até q pagina ele parou ?*

[4/1/18, 3:11:03 PM] **Vinicius de Moraes:** *Nao sei*

[4/1/18, 3:11:10 PM] **Vinicius de Moraes:** *Manda foto do que vc tem ai*

[4/1/18, 3:12:04 PM] **Emma Bovary:** *Não to em casa agr*

Nos dois casos anteriormente mencionados, estudantes solicitam a colegas do grupo do *WhatsApp* da sala atividades prontas para que possam copiá-las. Nesse sentido, os alunos apresentam aos docentes as tarefas solicitadas, mas alguns continuam resistindo, pois se recusam a resolver, por si só, e copiam do colega.

Ao estudarem letramento escolar em séries iniciais, Hall e Robinson (1994, p. 123, *tradução livre*) defendem que “quando a criança aprende a escrever por meio de cópia (...), ela

não está aprendendo nada sobre autoria, e o professor não está aprendendo nada sobre a criança”<sup>37</sup>.

Nos casos apresentados, a cópia (seja ela partindo do próprio professor, como mecanismo de negociação, seja partindo dos alunos) minimiza as possibilidades de o aluno incluir a sua voz nas tarefas que escrevem. Na leitura de “Recado pro bolsinho da camisa”, por exemplo, as respostas dos alunos ao questionário sobre a crônica são grandemente influenciadas pela interpretação que o próprio professor faz. Na pesquisa no laboratório de informática sobre figuras de linguagem, os estudantes, em sua maioria, coletam informações e exemplos prontos, sem confrontar informações nem apresentar definições e exemplos elaborados por eles mesmos.

Para dar um último exemplo, é importante relatar o posicionamento de uma das estudantes da sala de aula observada a respeito da cópia:

[5/29/18, 10:14:24 PM] **Adélia Prado:** *Alguém vai ir ?*

[5/29/18, 10:18:01 PM] **Anne Frank:** *Não*

[5/29/18, 10:18:26 PM] **Henry James:** *Eu vou*

[5/29/18, 10:19:09 PM] **Ítalo Calvino:** 😊

[5/29/18, 10:20:59 PM] **Henry James:** 😊

[5/29/18, 10:41:25 PM] **Emily Dickinson:** 😊😊😊😊

[5/29/18, 10:42:14 PM] **Lygia Fagundes Teles:** *Vai ué vai servir pra nada mesmo, lição nois cópia depois* 😊

A conversa de *WhatsApp* transcrita anteriormente aconteceu em 29 de maio de 2018 e inicia com Adélia Prado indagando se os colegas irão à escola no dia seguinte. A resposta positiva de Henry James e os comentários a partir dela geram uma resposta complexa de Lygia Fagundes Teles. Em tom de deboche, a estudante concorda que Henry James deva ir à escola, mas que sua ida não terá serventia nenhuma, pois lição pode ser copiada depois.

O texto de Lygia Fagundes Teles é grave e denuncia uma escola que, a seu ver, não propicia aprendizagem significativa, pois se reduz à cópia. A estudante trata a prática copista como algo irrelevante, que pode ser realizado a qualquer tempo (“lição nois cópia depois”). Ou seja, para a aluna, o que se faz no tempo gasto na escola pode ser feito depois, em outro espaço e sem a mediação de um docente. Nesse sentido, a cópia escolar é uma forma de conformação e adequação, pois, mesmo sendo irrelevante, os alunos a realizam. Eles se adaptam à regra gerada no contexto de resistência e, às vezes, parecem preferir seguir tal regra (a cópia) a exercitarem o pensamento necessário para fazer as tarefas propostas/impostas pela escola.

---

<sup>37</sup> *When child's introduction to writing is copying, as in the following example, then nothing is being learned by the child about authorship, and the teacher is learning virtually nothing about the child.*

A cópia é a lógica do caminho mais fácil, da economia de pensamento. Não é possível negar que se sabe copiar, mas é possível afirmar que não se sabe realizar uma operação matemática, que não se sabe dissertar ou interpretar (mesmo que se saiba). Pensar exige mais esforço. Copiar nem tanto. Assim, copia-se o pensamento do “outro” do livro didático, da internet ou da resposta dada pelo professor.

Isso acaba gerando um exercício de domesticação em que o tempo da aula é preenchido com tarefas mecânicas, ou seja, a aula torna-se um mero repasse de conhecimentos acumulados, empacotados. Trata-se de um trabalho sem sentido educacional tanto para os alunos como para o professor, como visto a partir de seus próprios posicionamentos.

#### 2.4.2 Mecanismos de contrarresistência

Como visto no item anterior, o professor toma a cópia, muitas vezes, como forma de negociação em um contexto de resistência dos educandos ao conteúdo escolar. Além disso, foram observadas situações em que Aluísio Azevedo cria mecanismos de contrarresistência para tentar convencer seus alunos a realizarem a tarefa proposta. Como anunciado no início deste capítulo, entende-se resistência como rejeição, recusa e oposição a sentidos/”vontades de verdade” impostos. Na sala de aula observada, a resistência dos educandos à escola muitas vezes levava o professor a ceder, propondo atividades que evitassem o exercício do pensamento dos alunos e enfatizassem um trabalho mecânico, a cópia. Outras vezes, Aluísio Azevedo ia contra as resistências dos estudantes, ou seja, criava mecanismos de contrarresistência. A pesquisa identificou duas formas de contrarresistência: uma pela autoridade e outra pela modalização.

**Autoridade.** O docente utiliza-se da autoridade de que sua profissão é investida para tentar obrigar e convencer os estudantes a realizarem as tarefas propostas, como demonstrado nos dois exemplos abaixo:

(A) *Pessoal, aula passada eu pedi pra vocês fazerem a apostila e vocês ficaram de conversinha. Hoje eu vou vistar e vai valer nota para o terceiro bimestre* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 19 de setembro de 2018).

(B) *[...] são competências que serão cobradas num ENEM, num vestibular, num concurso para você ser um agente da polícia federal...* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 17 de agosto de 2018).

No enunciado (A), por meio do “visto”, assinatura comprobatória de realização da tarefa, o professor tenta obrigar os educandos a fazerem a atividade, colocando ordem na sala:

não ficarão de “conversinha”, como na aula anterior. Constata-se que, nessa luta, professor e estudantes revezam posições de poder, como uma gangorra ou cabo de guerra. Se na aula anterior eles não fizeram o que foi exigido, tendo maior controle da atividade social do que o docente (resistindo às atividades pela rejeição), na aula atual acontece o contrário: o controle é do educador. É preciso lembrar que, de acordo com o professor, “o objetivo [dos alunos] é a nota” (cf. página 65). Sendo assim, verifica-se um tom de ameaça/chantagem na fala de Aluísio Azevedo, que exerce poder sobre os estudantes: ou eles fazem a tarefa proposta ou correm o risco de não terem nota suficiente no terceiro bimestre.

No enunciado (B), de maneira um pouco menos autoritária, sem obrigar que os estudantes realizem a tarefa, o docente orienta que o conteúdo estudado é contemplado em provas seletivas para o trabalho ou para a continuidade nos estudos. Na ocasião, os alunos resistiam à atividade proposta por Aluísio Azevedo. Desse modo, a fim de que os alunos façam o que se pede, o docente coloca a responsabilidade de um possível fracasso ou sucesso escolar neles, que precisam prestar atenção e realizar as tarefas para que, com conhecimento dos conteúdos escolares, sejam aprovados em vestibulares, no ENEM ou em concursos públicos.

Ao ameaçar os educandos com uma possível reprovação, caso não tenham os “vistos” necessários, toma-se como alvo o objetivo mais imediato dos alunos. Esse autoritarismo é minimizado quando o docente tenta convencer seus estudantes, em tom de orientação e conselho, de que se dedicar às tarefas que ele propõe é essencial para o futuro deles. Observa-se que tal minimização é relativa e diz respeito ao contexto de produção imediato. Ali, no momento da aula, o conselho dado em relação ao futuro expressa o bem que o docente quer aos educandos. Por outro lado, o “visto” tem tom de ameaça e de castigo, expressando, de certo modo, o mal que o professor pode causar aos estudantes, reprovando-os. No entanto, em contexto de produção mais amplo, considerando a realidade socioeconômica dos estudantes, descrita no item 2.2 deste capítulo, pode-se inferir que a “orientação sobre o futuro” tenha mais impacto nos alunos do que a ameaça do “visto”. Além de se acharem em situação de vulnerabilidade social, a expectativa de um futuro melhor pode ser bastante limitada ao viver em uma cidade em que há grande incidência de pobreza, como mencionado no item 2.1 deste capítulo.

**Modalização.** O professor também utiliza advérbios e expressões adverbiais que indicam pouca quantidade, passando aos alunos a impressão de que há pouco a ser feito, como pode ser visto nos seguintes exemplos:

(A) *É só essa aula; então vocês vão só responder até a 8, da 1 a 8* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 26 de fevereiro de 2018).

(B) *Pessoal, alguém quer ler **um pouco**? Alguém se propõe ou vocês fazem a leitura silenciosa aí do capítulo? [aguarda aproximadamente três segundos]. Então eu vou deixar vocês lerem aí até o 8. **Só o 8 só*** (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 19 de março de 2018).

(C) *Nós vamos ouvi-la e pensar **um pouquinho** na letra da música* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 21 de março de 2018).

(D) *Pessoal, concentre-se **um pouquinho** aí nos versos pra vocês entenderem* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 04 de abril de 2018).

(E) *Beleza, pessoal... então... só falta ouvir *O último pau de arara*, né?* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 27 de agosto de 2018).

Constata-se que, por meio de escolha lexical que dá a ideia de pouca quantidade, Aluísio Azevedo persuade seus estudantes para que realizem a tarefa proposta. É muito frequente a utilização das expressões “só” e “um pouco” bem como do grau diminutivo, o que pode servir para evitar as resistências dos estudantes. Ou seja, o professor elabora, conscientemente ou não, uma estratégia de contrarresistência por meio de modalização.

Os advérbios e expressões adverbiais “só”, “um pouco” e “um pouquinho” são subjetivos, pois expressam a opinião do falante em relação à quantidade de algo que, na opinião de outro sujeito, pode ser diferente. Observa-se a diferença de sentido entre os enunciados proferidos pelo professor e os mesmos enunciados sem os advérbios destacados:

(A) *É essa aula; então vocês vão responder até a 8, da 1 a 8.*

(B) *Pessoal, alguém quer ler? Alguém se propõe ou vocês fazem a leitura silenciosa aí do capítulo? Então eu vou deixar vocês lerem aí até o 8. O 8.*

(C) *Nós vamos ouvi-la e pensar na letra da música.*

(D) *Pessoal, concentre-se aí nos versos pra vocês entenderem.*

(E) *Beleza, pessoal... então... falta ouvir *O último pau de arara*, né?*

Observa-se o enunciado (E), por exemplo. Se em vez de “só falta ouvir *O último pau de arara*”, enuncia-se “falta ouvir *O último pau de arara*”, há menos subjetividade do falante e o ouvinte tem mais chances de não entender que tal atividade seja de pouca quantidade ou, ainda, tem mais chances de considerá-la de grande quantidade, incluindo um antônimo de “só”, como “ainda”. Por exemplo: “ainda falta ouvir *O último pau de arara*”.

Imaginando-se uma escala vertical em que a não utilização dos advérbios ou das expressões adverbiais marca 0 (“neutro”), os sintagmas “só”, “um pouco” e “um pouquinho” poderiam ser incluídos na posição -1. Por sua vez, antônimos das expressões utilizadas pelo docente, como “ainda”, “muito” e “bastante”, marcariam a posição 1. Como se trata de uma questão subjetiva, uma aula (cinquenta minutos) e oito questões a serem respondidas, por exemplo, podem ser consideradas de grande quantidade, opinião que os enunciados de Aluísio Azevedo tentam evitar.

Quando a tarefa é supostamente reduzida, a impressão que dá é que o professor está abrindo mão de ensinar “tudo” o que desejava para que os estudantes façam “só um pouquinho”, de modo que o educador passa aos educandos a impressão de que negociou, cedendo espaço de alguns degraus na relação hierárquica de poder.

De acordo com Gee (2000, p. 191, *tradução livre; grifo no original*), situações (contextos) são raramente estáticas ou uniformes: “(...) elas são criadas, sustentadas, negociadas, resistidas e transformadas, momento a momento, por meio de *trabalho* contínuo. É a natureza desse trabalho que deveria se tornar crucial para os Novos Estudos de Letramento”<sup>38</sup>.

O autor nomeia dois tipos de “trabalho”: “performativo” e “responsivo”<sup>39</sup>. Para Gee (2000, p. 191, *tradução livre*), o trabalho performativo é a tentativa de “(...) fazer outras pessoas reconhecerem pessoas e coisas como tendo certos significados e valores dentro de certas configurações ou relações”, ao passo que o trabalho responsivo diz respeito aos “(...) esforços de outras pessoas em aceitar ou rejeitar essas tentativas”<sup>40</sup>.

Por um lado, o trabalho do professor em convencer seus estudantes a realizarem as tarefas pode ser visto como performativo, de modo que o trabalho do educando, ao resistir, pode ser visto como responsivo. Por outro lado, as estratégias de contrarresistência utilizadas pelo docente são um trabalho responsivo, no sentido de que rejeita um trabalho performativo dos estudantes que ainda está para acontecer (as resistências). De maneira dialética, trata-se de uma negociação de sentidos em que professor e seus estudantes deixam transparecer questões sobre

<sup>38</sup> *Situations (contexts) do not just exist. Situations are rarely static or uniform, they are actively created, sustained, negotiated, resisted, and transformed moment-by-moment through ongoing work. It is the nature of this work that should, I argue, become crucial to the New Literacy Studies.*

<sup>39</sup> No original em inglês, são utilizados os termos “*enactive work*” e “*recognition work*”, aqui traduzidos, respectivamente, como “trabalho performativo” e “trabalho responsivo”.

<sup>40</sup> *We attempt to get other people to recognize people and things as having certain meanings and values within certain configurations or relationships. Our attempts are what I mean by ‘enactive work’. Other people’s active efforts to accept or reject our attempts – to see or fail to see things ‘our way’ – are what I mean by ‘recognition work’.*

o que é a escola (e, mais especificamente, a disciplina Língua Portuguesa) bem como para que(m) ela serve.

## 2.5 Da relação do professor com o conteúdo escolar

Neste subitem, analisa-se a relação do professor participante da pesquisa com o principal material didático utilizado nas aulas observadas. Trata-se de material distribuído pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo (SEESP) a todas as escolas públicas da rede estadual, os *Cadernos*, que contam tanto com uma versão aos discentes (*Caderno do Aluno*) como ao docente (*Caderno do Professor*). Os *Cadernos*, comumente chamados de apostilas na escola observada, serão analisados no capítulo posterior. Neste item, analisa-se a forma como Aluísio Azevedo recebe a apostila, destacando falas que enuncia tanto aos estudantes como ao pesquisador sobre os *Cadernos*.

A análise mostra as relações de poder existentes entre professor e material, que é de uso obrigatório, uma vez que há supervisão esporádica da Diretoria Regional de Ensino, que envia um Professor Coordenador do Núcleo Pedagógico de cada disciplina à escola para, dentre outras atividades, verificar, nos *Cadernos do Aluno*, se o conteúdo está sendo contemplado em sala de aula. Nesse jogo de poder, por um lado, o professor resiste à apostila (principalmente pela crítica, mas também pela subversão); por outro, ele a aceita (pela adaptação e conformação).

Por ser de uso obrigatório, a ausência e a não utilização do material resultam em indignação e/ou justificativa, como pode ser visto nas seguintes falas, proferidas pelo docente participante da pesquisa:

(A) *A apostila já chegou, mas primeiro vamos trabalhar com o material que a Secretaria mandou* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 19 de fevereiro de 2018).

(B) *E a apostila nada até agora ainda, né? Não entregou ainda, né?* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 26 de fevereiro de 2018).

No enunciado (A), o professor dá duas informações aos estudantes: i) a apostila já chegou; e ii) primeiro trabalharão com outro material que a Secretaria enviou. Tais informações são ligadas pelo operador argumentativo “mas”, o que desencadeia a interpretação: a apostila já chegou, mas não a utilizaremos agora, pois primeiro vamos trabalhar outro material enviado pela Secretaria. Observa-se que Aluísio Azevedo justifica a seus estudantes o fato de não trabalhar com os *Cadernos*. Por se tratar de material utilizado em todas as disciplinas escolares

desde o início do segundo ciclo do Ensino Fundamental, é importante mencionar que os estudantes já reconhecem a obrigatoriedade da utilização dos *Cadernos*.

No enunciado (B), em tom de reclamação, o docente confirma com seus alunos se as apostilas realmente não foram entregues a eles, mostrando descontentamento com esse fato. É importante salientar, mais uma vez, que o material é de uso obrigatório e, por isso, é conveniente que o docente o inicie o quanto antes para poder contemplar as atividades nele propostas, cuja realização será verificada pela Diretoria Regional de Ensino.

Cotidianamente, o professor reclamava do material didático que era obrigado a seguir, por imposição da Secretaria de Educação. Ao trabalhar com uma atividade de produção de texto, por exemplo, o docente se aproxima do pesquisador e comenta: *não sei por que [a apostila] propõe isso [produção do gênero tirinha] [...]. Será que é para [os estudantes] se distraírem um pouco? [pergunta em tom de deboche]* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 07 de maio de 2018). Verifica-se que o docente está diante de uma atividade que não faz sentido para ele, mas que precisa ensinar a seus alunos. Aluísio desconhece as razões da proposta (“não sei por que”) e parece entender que a atividade não é significativa para a formação dos estudantes, tendo mais potencial de distração.

Mesmo desaprovando o trabalho com a produção da tirinha, o professor o realizou. No entanto, o docente questiona sua chefia a respeito de tal conteúdo: *o pessoal da Diretoria veio olhar o Caderno [...]. Questionei a coordenadora sobre a produção da tirinha* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 09 de maio de 2018).

É interessante verificar a forma de resistência do docente ao material: apesar de cumprir a ordem que lhe é imposta, ele critica a apostila (ao pesquisador e à coordenadora). Constatase que a crítica que faz do material ao pesquisador tem tom de reclamação, insatisfação e deboche. Ao relatar a crítica que fez de uma atividade do material à coordenadora, no entanto, Aluísio Azevedo utiliza o verbo “questionar”. Nesse sentido, se ao pesquisador ele diz que desconhece as razões da produção da tirinha (deixando transparecer, pelo deboche, que não há razões educacionais para tal atividade), para a coordenadora, ele parece exigir explicações a respeito dessas razões.

Por ser de uso obrigatório, a apostila estrutura a prática docente ou, como pontua o próprio professor ao pesquisador, *eu falei pra coordenadora esses dias que ela estava aqui: o ruim de seguir a apostila é que não dá tempo de dar aula* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 19 de setembro de 2018). Em texto que discute materiais didáticos de diferentes tipos, inclusive os *Cadernos do Professor e do Aluno*, Rojo (2013, p. 164) reforça:

Entre outros resultados, os vários estudos têm apontado o papel estruturador e cristizador de currículos desempenhado pelo livro didático (doravante, LD) e por outros materiais impressos de caráter apostilado e certa homogeneização das práticas e propostas didáticas presentes nesses materiais (...).

Nota-se um posicionamento bastante pessimista do professor em relação ao material que tem que usar. Ao demonstrar total insatisfação com o material (observa-se a utilização do adjetivo “ruim”), Aluísio Azevedo afirma que o que ele ministra a seus estudantes, ao utilizar tal material, não é uma aula. O professor parece recorrer à hipérbole para demonstrar à coordenadora sua insatisfação em relação aos *Cadernos*. Constatamos, assim, frustração do docente, que seria impossibilitado de exercer a principal função do professor: ministrar aulas.

Ainda que, do ponto de vista do letramento, o posicionamento de Aluísio Azevedo precisaria ser relativizado, pois o evento em que utiliza a apostila tem características de uma aula, é fato que uma das principais competências do docente é dele isentada: a preparação de aulas. Cabe aos elaboradores dos *Cadernos* escolher temáticas, selecionar textos, preparar propostas e responder às perguntas que elaboram. Cabe ao professor seguir o passo a passo estipulado pelos elaboradores.

É importante chamar atenção para o verbo “seguir”, escolhido pelo docente em “o ruim de seguir a apostila”, pois revela certo assujeitamento a que Aluísio Azevedo é submetido ao ter que reproduzir o que lhe é apresentado, o que também pode ser visto no exemplo abaixo:

*Vê se vocês fizeram certo aí, ó: “o vocativo é um termo desligado da estrutura de uma oração. Ele vem separado por vírgula do resto do enunciado. Há casos em que o vocativo aparece após dois-pontos ou acompanhado de ponto de exclamação. Sua função é mostrar a quem o enunciador se dirige”. Tá certo o de vocês aí?* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 21 de março de 2018).

Trata-se da correção de um exercício do *Caderno* que solicitava ao educando uma definição de vocativo. O trecho entre aspas marca a leitura que o docente faz do *Caderno do Professor*. Verifica-se que o trecho lido é considerado o único correto (“vê se vocês fizeram certo aí” e “tá certo o de vocês aí?”). Se as respostas dos educandos estão de acordo com a definição dos elaboradores do material, elas estão corretas. Caso contrário, estão erradas. Desse modo, nota-se que, assim como os estudantes, o docente também é submetido a um sistema de cópia. Concordamos com Geraldi (2015, p. 86-87) quando ele afirma que “(...) a relação do aluno com o conhecimento não é mais mediada pela transmissão do professor, mas sim pelo material didático posto na mão do aprendiz”.

Apesar de reclamar do material e questioná-lo, de modo geral, o professor obedece ao que lhe é imposto. Talvez seja justamente essa a razão de Aluísio Azevedo dar voz aos *Cadernos*, sentindo que sua autonomia como docente lhe é subtraída pelo sistema educacional:

(A) *Nós vamos ter que retomar um pouquinho essa questão de linguagem... verbal, coloquial, denotativo, conotativo, adequação linguística, que é uma coisa que... a apostila, quando vocês receberem, vai começar falando disso, né?* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 21 de fevereiro de 2018).

(B) *Todo bimestre vocês fazem aquela prova da AAP [Avaliação de Aprendizagem em Processo], né? Eu venho aqui ensinar algumas coisas pra vocês... adequação linguística, figuras de linguagem... o que a apostila traz... aí vem a AAP e cada exercício daqueles eles estão vendo se vocês adquiriram aquela competência* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 17 de agosto de 2018).

(C) *Pessoal, na apostila... vai explicar aqui pra vocês que que é... que que é reformulação, paródia e estilização* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 17 de setembro de 2018).

(D) *Esse texto é muito famoso. Vocês podem até encontrá-lo no vestibular, em alguma prova por aí. A gente podia até fazer uma relação com o romantismo, mas a apostila tá pedindo pra fazer assim, vamos fazer assim* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 19 de setembro de 2018).

A partir dos verbos destacados em negrito, constata-se que a apostila é vista como uma entidade. É ela que fala, traz, explica e pede. O docente produz uma ação discursiva em que fica claro que ele promove uma separação entre o ensino dele, professor, e a instrução da apostila. Ele não adere a ela, não a adota verdadeiramente, mas se descola, se desprega, promove uma completa cisão. Nessa cisão, o ensino do professor é anulado em detrimento do ensino do material que tem que utilizar.

Na ocasião do enunciado (A), os estudantes ainda não haviam recebido os *Cadernos*. No entanto, conhecendo o material, o professor sabe que a apostila “vai começar falando” de “linguagem verbal, coloquial” etc. Por essa razão, o docente afirma que ele e seus alunos vão “ter que retomar um pouquinho essa questão de linguagem”. A escolha da expressão “ter que” indica uma modalização deôntica (KOCH, 2000) de obrigatoriedade, revelando que o material assume uma posição de autoridade, ou seja, o docente recebe o cumprimento da apostila como uma ordem.

Ainda que, no enunciado (B), Aluísio Azevedo assumo seu papel de docente por meio da utilização de primeira pessoa do singular (“eu venho aqui ensinar algumas coisas pra vocês”), o sintagma “algumas coisas” (diferente de “muitas coisas”) passa a impressão de que ele ensina pouco na disciplina Língua Portuguesa, ou seja, o papel de professor é simplificado. Ademais, depois de exemplificar o que seriam “algumas coisas” (adequação linguística e

figuras de linguagem), o docente resume, em forma de aposto, que se trata dos conteúdos contemplados pela apostila (“o que a apostila traz”).

No enunciado (C), o docente anuncia que a apostila “vai explicar” aos educandos o que é reformulação, paródia e reformulação. Verifica-se, portanto, que cabe ao material, além de propor textos, atividades e conceitos, “explicar” o conteúdo, ação que seria esperada do professor.

No exemplo (D), Aluísio Azevedo relata o ápice da autoridade a ele imposta pelo material, quando afirma que poderiam, estudantes e ele, ir além do que é proposto pela apostila, mas que seguirá, rigorosamente, o que lhes foi solicitado (“a gente podia até fazer uma relação com o romantismo, mas a apostila tá pedindo pra fazer assim, vamos fazer assim”). Desse modo, o docente deixa de contemplar conteúdo que considera viável (“a gente até podia fazer uma relação com o romantismo”) e importante aos educandos (“vocês podem até encontrá-lo no vestibular, em alguma prova por aí”). Como aponta Geraldí (2015, p. 87) sobre o ensino de língua materna no Brasil, “quem instrui é o material didático. Ao professor compete distribuir o tempo, distribuir as pessoas, e verificar se houve ‘fixação’ do conteúdo”. Nesse sentido, o professor tem a sua liberdade retirada.

Todavia, além da resistência pela reclamação e pelo questionamento, observou-se uma resistência pela subversão. Ainda que o docente geralmente realize as tarefas tais como são indicadas pelo material, verificou-se que ele também as altera, bem como deixa de fazer certas tarefas e inclui outras não previstas pela apostila.

No item anterior, por exemplo, foi relatada uma situação em que o professor chama a atenção dos alunos por copiarem da internet um trabalho solicitado (cf. página 69). Lembra-se que, na ocasião, o professor explica aos educandos que “as informações que estão aqui [nas respostas do *Caderno do Professor*, encontradas pelos discentes *on-line*] não são as mesmas do trabalho” que ele solicita, pois Aluísio Azevedo fez alterações que considerou necessárias.

Em outro momento, ao avaliar uma proposta do material que solicitava a produção de uma antologia de poemas, contos e crônicas sobre o Modernismo, o professor se aproxima do pesquisador e diz: *a apostila traz essa atividade aqui... que que você acha... tem alguma ideia?* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 16 de maio de 2018).

Ao perguntar ao pesquisador se ele “tem alguma ideia” para a proposta, o professor deixa implícito que considera que a atividade precisa ser alterada para o contexto de sua sala de aula. Pede a sugestão do pesquisador (ou a sua “ideia”), porque considera que a “ideia” (ou ordem) da apostila pode ser melhor adaptada para a sua turma. Apesar disso, Aluísio não critica a proposta, parecendo considerá-la parcialmente válida. Na ocasião relatada, em vez de solicitar

a produção escrita de uma antologia de poemas, contos e crônicas, como orientado pela apostila, o professor acaba alterando a atividade e optando por um trabalho focado na leitura e na produção oral. Para tanto, o professor pediu que os estudantes lessem, recitassem e dramatizassem textos do Modernismo e sobre escritores da época em três gêneros: autobiografia, declamação e dramatização.

Embora Aluísio siga, em geral, a apostila (pois é obrigado a cumprir seu conteúdo), ele apresenta resistência a ela (sobretudo pela crítica, mas também pela subversão). Por outro lado, observou-se uma situação que evidencia certa aceitação do docente em relação à utilização do material, conforme exemplificado abaixo:

*Tem reunião, não sei pra quê... eu falo 'NÃO é pra usar a apostila'. Prepara uma aula, faz uma atividade. Não. É mesma coisa de falar assim ó: 'você vai lá, você usa a apostila'. Melhor falar pra usar, né? Quem sabe não usa* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 07 de maio de 2018).

Na fala apresentada, o docente, irritado, desabafa com seus estudantes pelo fato de, em aula anterior, com sua ausência, o professor substituto ter dado sequência no conteúdo da apostila. Como se vê, para Aluísio Azevedo, o substituto deveria ter aplicado outra atividade (“prepara uma aula, faz uma atividade”). Verifica-se que o docente vê sua autoridade descumprida, pois a sua decisão de o professor substituto não utilizar a apostila, deliberada em reunião, é desrespeitada. Assim, Aluísio Azevedo sugere que as reuniões são inúteis (“tem reunião, não sei pra quê...”). Constata-se que o docente vê como exclusivamente seu o direito ao uso do material (“NÃO é pra usar a apostila”).

Na ocasião relatada, ao solicitar que os estudantes realizassem determinada tarefa, Aluísio Azevedo soube que o substituto já havia requerido. Mesmo assim, ignorou esse fato e solicitou a mesma tarefa, que, inclusive, muitos estudantes não haviam feito na aula anterior, descumprindo as exigências do substituto. Curiosamente, trata-se da atividade de produção da tirinha que o docente criticou veemente (reclamando e debochando dela ao pesquisador, bem como questionando sua função educativa à coordenadora). Ou seja: apesar de ele discordar da atividade proposta pelo material e de ela já ter sido solicitada por um substituto, ele não abre mão realizá-la.

Como, em geral, Aluísio Azevedo é impossibilitado de preparar suas próprias aulas, devendo aplicar as preparadas pelos elaboradores dos *Cadernos*, parece haver a geração de certa dependência da apostila. Assim, há uma contradição no que se refere à relação do docente com os *Cadernos*: por um lado, há descontentamento com o material que é obrigado a utilizar; por

outro, há facilidade em ter as aulas prontas e não precisar preparar todas as 39 ou 49 aulas semanais.

Nesse sentido, é como se a utilização do material fosse um mal necessário: “o ruim de seguir a apostila é que não dá tempo de dar aula”, mas ela reduz o trabalho docente, pois não é preciso preparar as próprias aulas. Ou seja: as condições de trabalho do professor participante da pesquisa, que lecionou entre 39 e 49 aulas semanais em 2018, conforme relatado no item 2.2 deste capítulo, por vezes reduzem as possibilidades de resistir (pela subversão) ao material que é obrigado a utilizar (alterando todas as propostas das quais o docente discorda, por exemplo) e geram aceitação por parte do professor.

## 2.6 Adendo

O desfecho da crônica, cujo clímax serve como epígrafe deste capítulo, surpreende o leitor. Depois de comer, contra sua vontade, a porção de camarão pedida pelo pai, a filha, talvez sem fome nenhuma, anuncia que agora é vez da lasanha, prato que ela queria desde o início, mas que foi censurado pelo adulto. Certo de que o desejo pela lasanha seria abandonado após comer “uns camarões tão geniais”, o pai promete que pedirá, posteriormente, o prato desejado. Nessa negociação, a filha, hierarquicamente mais fraca, consegue o que quer, mas, para tanto, precisa se submeter a algo que não quer. Por sua vez, o pai, hierarquicamente mais forte, também atinge seu objetivo (comer camarão), mas, no fim das contas, precisa se submeter a algo que não queria (comer lasanha).

A relação de poder entre os participantes da pesquisa é bastante similar. Professor e seus estudantes ganham e perdem em suas negociações. Ou seja: muito embora o papel social do educador seja hierarquicamente mais forte que o dos estudantes, ele precisa se submeter às resistências dos educandos, reduzindo as atividades escolares à cópia, por exemplo. Além disso, assim como pai, que tenta driblar a filha, prometendo lasanha depois do camarão, o professor cria mecanismos de contrarresistência, oferecendo, por exemplo, recompensas aos educandos: a aprovação por meio do “visto” e a perspectiva de um futuro profissional, por meio do ensino de conteúdo contemplado em concursos públicos e provas para ingresso no curso superior.

Ainda que haja resistência, contrarresistência e negociação cotidianas entre sujeitos com diferentes posições sociais (cujo exercício de poder sobre o outro oscila), eles têm muito em comum. Assim como os estudantes, que são ameaçados e aconselhados a aprender o que muitas vezes não querem, o docente é muitas vezes obrigado a ensinar aquilo que não deseja, os conteúdos que a Secretaria da Educação envia para a rede escolar. Enquanto o educando é

“ameaçado” com o “visto” do docente, o educador é “ameaçado” com o “visto” da Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico, que, como apontado por ele e demonstrado no item 2.5 deste capítulo, vai à escola verificar se o material didático está sendo seguido.

Enquanto os estudantes resistem à escola pela rejeição, o professor resiste ao material tanto pela crítica como pela subversão. Ademais, o professor e os alunos se adaptam e se conformam a uma atividade de cópia que não são significativas para eles. Apesar de a cópia ser vista como uma tarefa que pode ser feita de qualquer lugar, sem a mediação de um professor, os estudantes se submetem a ela (e até optam por ela) como forma de resistência a outras atividades propostas pela escola. Por sua vez, Aluísio Azevedo, apesar de discordar com frequência do material adotado pela instituição onde atua, encontra-se em condições de trabalho que o levam a aplicar as atividades propostas tal como aparecem nos *Cadernos*, ou seja, tende a reproduzir aquilo que os elaboradores do material didático que é obrigado a utilizar produziram.

Nesse sentido, há um apagamento dos conhecimentos dos educandos, mas há também, por parte da instituição escolar, um apagamento dos conhecimentos do professor, que são silenciados em detrimento de aulas que chegam prontas à escola para que Aluísio Azevedo as reproduza. Por essa razão, defende-se que, no contexto estudado, tanto os saberes dos estudantes como os saberes do docente são “sulistas”, no sentido proposto por Sousa Santos e Menezes (2010). Trata-se de conhecimentos em geral invalidados pela instituição escolar, que, de maneira autoritária, tenta contemplar determinados conteúdos escolares. Como onde há exercício de poder e autoridade há resistência e/ou aceitação, verifica-se que professor e alunos resistem e se adaptam a um mesmo fator: um sistema educacional que decide o que e como os alunos devem aprender e, conseqüentemente, o que e como o professor deve ensinar.

Como será visto no próximo capítulo, o processo de aceitação do professor ao que lhe é imposto tende a gerar resistência dos educandos às atividades de leitura e escrita. Por sua vez, o processo de resistência (pela subversão) do professor ao que lhe é imposto tende a gerar engajamento e criatividade dos alunos nas atividades de leitura e produção textual.

### 3. Letramentos de adaptação e de criação

*Aqui em casa pousou uma esperança. Não a clássica, que tantas vezes verifica-se ser ilusória, embora mesmo assim nos sustente sempre. Mas a outra, bem concreta e verde: o inseto (...).  
(Clarice Lispector)*

Na crônica cujas linhas iniciais abrem este capítulo, o sentimento de esperança - traduzido em metáfora pelo inseto que recebe, popularmente, o mesmo significante - tem características e significados diversos: secreto, perdido, hesitante, cego, lento, desejável, frágil, delicado, efêmero, imperceptível, ilusório. Mas, acima de tudo, trata-se de uma esperança, ou seja, um sentimento otimista de que algo desejado vai ser realizado.

Nas aulas de língua portuguesa observadas, também pousava uma esperança, mas era a clássica, que, ilusória ou não, parecia sustentar o trabalho do professor Aluísio Azevedo. Às vezes, ainda que de maneira efêmera e quase imperceptível, a esperança se traduzia nos próprios alunos participando de eventos de letramento escolar significativos para eles e para o docente de língua portuguesa.

Por meio das atividades de leitura e escrita levadas para a escola, Aluísio Azevedo esperava tanto aulas mais significativas para ele e seus estudantes como a promoção de um futuro melhor para seu alunado. Esses dois aspectos revelam práticas de letramento escolar que direcionam a dois principais fatores na formação do professor e dos alunos participantes da pesquisa: adaptação e criação, que são também os dois temas pelos quais este capítulo foi organizado. Além disso, os temas que permeiam este capítulo (adaptação e criação) relacionam-se diretamente com as estruturas de relações de poder descritas no capítulo anterior. O letramento de adaptação tem ligação com a aceitação do que é imposto pela instituição escolar, ao passo que o letramento de criação está associado com a resistência ao que é imposto.

Como anunciado no primeiro capítulo deste trabalho, os temas foram escolhidos com base em sua recorrência, avaliada a partir dos dados coletados. Por exemplo: a esperança que o professor tem de um futuro melhor para os estudantes - que desencadeou o tema “adaptação” - apareceu em 25 das 74 aulas observadas. Por sua vez, a esperança por aulas mais significativas para o docente e seus alunos - que desencadeou o tema “criação” - foi evidenciada em 24 do total de aulas.

Este capítulo se desenvolve a partir de análises de: material didático, tarefas de leitura e escrita propostas, falas do professor a respeito do papel do letramento escolar e respostas dos alunos a atividades propostas. Todos esses textos (escritos e falados) são analisados enquanto

pertencentes a um contexto imediato, a aula como evento de letramento, bem como a um contexto amplo, a instituição escolar inserida em uma sociedade excludente.

### **3.1 Letramentos de adaptação**

Dois pontos são defendidos neste item: i) no contexto estudado, a proposta curricular que chega às aulas de língua portuguesa promete aos educandos desenvolvimento socioeconômico desde que se “adaptem” ao que lhes é proposto; e ii) enxergando na escolarização esperança de uma vida melhor para seus estudantes, o professor confirma (apesar de relativizar) tal discurso da “adaptação”.

Para desenvolver as teses defendidas no parágrafo anterior, analisam-se: o principal material didático utilizado em sala de aula, inclusive parte do currículo do qual ele faz parte, falas do professor a respeito do papel do letramento escolar e duas tarefas de leitura.

#### **3.1.1 Letramento e ensino no Currículo Oficial do Estado de São Paulo**

Como visto no item 2.5 do capítulo anterior, o professor é obrigado, pela Diretoria de Ensino responsável pela Escola Cecília Meireles, a seguir materiais didáticos. Tais materiais são distribuídos pela Secretaria de Educação, sendo os principais deles os *Cadernos do Professor* e do *Aluno*.

Os *Cadernos* fazem parte do *Programa São Paulo Faz Escola*, implementado em 2008 pelo governo paulista, cujo objetivo principal é unificar o currículo escolar para todas as escolas estaduais. Ainda em 2008, o programa criou a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, contando com uma série de orientações teóricas para o docente bem como com os conteúdos a serem contemplados a cada ano escolar, do sexto ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio, com o intuito de garantir uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências a todos os educandos da rede.

Também em 2008, foram enviados às escolas estaduais materiais didáticos a serem utilizados em sala de aula. Esses materiais foram reformulados a partir de sugestões dos professores e, em 2009, redistribuídos como *Caderno do Aluno* e *Caderno do Professor*.

Em 2010, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, elaborada em 2008, tornou-se Currículo Oficial do Estado de São Paulo, e os *Cadernos*, que foram novamente editados em 2011 e em 2014, continuaram sendo distribuídos às escolas com base no documento:

*O Currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos: os Cadernos do Professor e do Aluno, organizados por disciplina/série (ano)/bimestre. Neles, são apresentadas Situações de Aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série/ano e acompanhados de orientações para a gestão da aprendizagem em sala de aula e para a avaliação e a recuperação. Oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares (SÃO PAULO, 2011, p. 10).*

O verbo “completar”, em “o currículo se completa com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e aos alunos”, é utilizado porque, de fato, os *Cadernos* contemplam exatamente os mesmos conteúdos, habilidades e competências propostos pelo currículo em cada ano/série escolar, ou seja, trata-se da parte prática do currículo. Nesse sentido, os *Cadernos* tendem a facilitar o trabalho docente em relação à preparação de aulas, ao mesmo tempo em que reduz suas possibilidades de criação e produção, propondo ao professor que sua atividade seja praticamente uma reprodução daquilo que é elaborado por terceiros, os especialistas.

Ao afirmar que os *Cadernos* “oferecem também sugestões de métodos e estratégias de trabalho”, o termo “sugestões” relativiza o tom de obrigatoriedade que, na prática da escola observada, é levado mais a sério, pois há fiscalização pela Diretoria Regional de Ensino, como visto no item 2.5 do capítulo anterior. Todavia, nota-se que tal relativização diz respeito a “métodos e estratégias de trabalho para as aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares”, mas não se refere aos conteúdos contemplados. Aliás, no caso dos conteúdos, afirma-se que “são apresentadas *Situações de Aprendizagem* para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos e a aprendizagem dos alunos”. O verbo “orientar” mostra que tais *Situações de Aprendizagem* (unidades temáticas) são elaboradas para “indicar a direção” do trabalho docente em relação ao conteúdo escolar. Desse modo, a utilização dos *Cadernos* não apenas facilita e reduz o trabalho docente, mas também “garante” que os conteúdos, habilidades e competências propostos pelo currículo sejam realmente ensinados ou, no mínimo, apresentados aos alunos.

O *Programa São Paulo Faz Escola* organiza as disciplinas por área de conhecimento. O Currículo Oficial da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, por exemplo, contempla as disciplinas Arte, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol) e Língua Portuguesa.

A parte dedicada à Língua Portuguesa inclui diversos termos pertencentes aos estudos da linguagem, como “língua”, “literatura”, “texto”, “gênero”, “leitura”, “escrita”, “oralidade”, “linguagem” e “letramento”, os dois últimos brevemente discutidos nesta seção.

Parafrazeando os Parâmetros Curriculares Nacionais, o documento define o uso da linguagem como *a capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade*, acrescentando que *a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentido* (SÃO PAULO, 2011, p. 27).

Observa-se uma concepção de linguagem de perspectiva sociocultural. O adjetivo “coletivos”, por exemplo, atribui à linguagem um caráter social. Vistos de maneira “coletiva”, os sentidos são construções sociais, pois são constituídos não por “um” falante, mas na coletividade, na interação com o “outro”. Além disso, o sintagma “que variam” desencadeia os adjetivos “variante” e “variável”, atribuindo à linguagem um caráter de flexibilidade que é orientado pelas necessidades e experiências de cada grupo social. Nesse sentido, verifica-se uma concepção de linguagem que considera a construção de sentidos uma atividade interacional (“capacidade humana de articular significados coletivos”) de negociação (“a principal razão de qualquer ato de linguagem é a produção de sentidos”), atividade essa utilizada de maneira intencional e situada (“variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade”).

Além disso, ao compreender o texto em “sentido semiótico”, o currículo argumenta que ele seja o centro da aula de Língua Portuguesa, adicionando:

*A atividade de Língua Portuguesa deve evitar que o aluno se sinta um estrangeiro ao se utilizar de sua própria língua: é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social. É essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos, nas situações de produção e recepção em que circulam socialmente, que permite a construção de sentidos. Desse modo, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o **letramento*** (SÃO PAULO, 2011, p. 32; grifo no original).

O trecho acima perpassa e relaciona dois campos principais: linguagem e educação.

Em relação à linguagem, defende-se, de maneira geral, que a habilidade de lidar com os textos nas diversas situações de interação social permite a construção de sentidos e, conseqüentemente, desenvolve-se a competência discursiva e promove-se o letramento. Isso pode ser evidenciado por meio do operador argumentativo “desse modo”.

Observa-se que o termo “letramento” aparece destacado em negrito, o que torna possível inferir que a “promoção do letramento” seja elemento central do parágrafo. Além disso, a estrutura “é... que”, em “é essa habilidade de interagir linguisticamente por meio de textos [...] que permite a construção de sentidos”, faz valer a ideia de que a única forma de construir sentidos é interagindo linguisticamente por meio de textos. Nesse sentido, busca-se negar outras alternativas de promoção do letramento para defender que isso só é possível quando há

construção de sentidos, ou seja, quando há interação linguística por meio de textos nas situações de recepção e produção em que circulam socialmente. Por meio da estrutura “é... que” e do operador argumentativo “desse modo”, tenta-se convencer o leitor (sendo leitores potenciais professores de Língua Portuguesa do estado de São Paulo) de como a promoção do letramento ocorre. Trata-se de uma “modalização epistêmica” (KOCH, 2000), isto é, está situada no plano do saber do autor, como se dissesse “eu sei que é assim que se promove o letramento”.

Apresentando tal noção de letramento como verdadeira, o documento utiliza-se de tal ideia como argumento para uma tese: “a atividade de Língua Portuguesa deve evitar que o aluno se sinta um estrangeiro ao se utilizar de sua própria língua: é necessário saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social”. Verificam-se modalizadores que remetem à necessidade e à obrigatoriedade. O verbo “dever” indica uma obrigação da escola. Assim, a afirmação “é necessário saber lidar com textos nas diversas situações de interação social” desencadeia a tese, implícita, “é necessário que a escola ensine o aluno a saber lidar com os textos nas diversas situações de interação social”. Os sintagmas “deve” e “é necessário” expressam uma “modalização deontica” (KOCH, 2000), de caráter imperativo.

Em outras palavras, apresenta-se um ponto de vista acerca de letramento - em um tom mais conceitual - como argumento para defender como a disciplina Língua Portuguesa “deve” promovê-lo – em um tom mais imperativo.

Constata-se que o termo “letramento” é mencionado cinco vezes pelo currículo Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, sendo três delas na parte dedicada à disciplina Língua Portuguesa e duas na dedicada à disciplina Língua Estrangeira Moderna.

O trecho anteriormente destacado é a primeira menção ao termo na parte de Língua Portuguesa. A segunda afirma o seguinte:

*O nível de letramento é determinado pela variedade de gêneros textuais com os quais a criança ou o adulto conseguem interagir. Todos os textos surgem na sociedade pertencendo a diferentes categorias ou gêneros textuais que relacionam os enunciadores com atividades sociais específicas. Não se trata de pensarmos em uma lista de características que compõem um modelo segundo o qual devemos produzir o nosso texto, mas de compreender como esse texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado (SÃO PAULO, 2011, p. 33).*

O trecho inicia com um posicionamento no plano da descrição/conceitualização do letramento. A primeira oração desencadeia uma relação de causa e consequência: “quanto mais gêneros textuais o sujeito conseguir compreender/produzir, maior será seu nível de letramento” ou “se o sujeito conseguir interagir com uma grande variedade de gêneros textuais, seu nível de

letramento será alto” ou, ainda, “se o sujeito não conseguir interagir com uma grande variedade de gêneros textuais, terá um baixo nível de letramento”.

O fragmento continua no plano da conceitualização, explicando como os textos “surtem na sociedade”. O termo “todos” generaliza o que se defende, negando a existência de textos que não pertençam a “categorias ou gêneros textuais” e invalidando outros pontos de vista.

Em seguida, parece haver um direcionamento para as práticas de ensino, evidenciado pelos sintagmas “pensarmos em listas de características” e “compreender como esse texto funciona”. Ao afirmar que “não se trata de pensarmos em uma lista de características que compõem um modelo segundo o qual devemos produzir o nosso texto”, o documento parece sugerir como os gêneros textuais não devem ser ensinados na escola, com o intuito de se precaver contra um modelo de ensino de gêneros que priorize a estrutura sem atentar ao aspecto discursivo e social. Descreve, em seguida, como o ensino deve/pode acontecer: “[trata-se] de compreender como esse texto funciona em sociedade e de que forma ele deve ser produzido e utilizado a fim de atingir o objetivo desejado”. O verbo “dever”, em “de que forma ele deve ser produzido”, defende uma única maneira de produzir e utilizar gêneros textuais, ditando como a escola deve e não deve desenvolver o “nível de letramento” dos educandos.

Mais uma vez, o plano epistêmico constrói argumentos para uma tese que defende como “deve” ser o ensino de língua portuguesa (modalização deôntica). No caso do parágrafo analisado, ao argumentar que o ensino de gêneros não se limita a suas características sistemáticas (“lista de características”), contemplando também as funcionalidades (“como esse texto funciona”) e intencionalidades de certo texto (“a fim de atingir o objetivo desejado”), cabe à escola aumentar o “nível de letramento” dos educandos ao ensiná-los a compreender, produzir e utilizar uma variedade de gêneros textuais.

Por fim, a última menção do termo na parte dedicada à Língua Portuguesa se limita a declarar a importância do letramento como justificativa do estudo da língua vista como um processo interacional.

*A proposta de estudar a língua considerada como uma atividade social, como um espaço de interação entre pessoas, num determinado contexto de comunicação, implica a compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico e a importância do letramento, em função das relações que cada sujeito mantém em seu meio (SÃO PAULO, 2011, p. 33).*

No trecho acima, o estudo da “língua considerada como atividade social” é apontado como uma “proposta”, apresentando tom mais sugestivo do que impositivo, diferentemente dos demais casos analisados. Tal proposta implica, segundo o documento, não somente “a

compreensão da enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico”, mas também “a importância do letramento”, ou seja, a importância de “conseguir interagir” com uma “variedade de gêneros textuais”.

É importante pontuar que o currículo não define o termo “letramento”, deixando de esclarecer em que perspectiva teórica se fundamenta. Ainda que o documento compreenda a linguagem como processo dialógico e sociocultural de interação, citando autores como Bakhtin (2003) e Fairclough (2001), não há referências específicas que esclareçam o que é letramento. Assim, o professor só recebe as orientações sem poder consultar a fonte para compreender melhor os conceitos. Além disso, não são mencionados os tipos de esfera da atividade humana que serão contemplados ao se escolher uma variedade de gêneros discursivos (apenas de esferas dominantes?) a partir da qual se pretende aumentar o “nível” de letramento dos estudantes paulistas.

Em termos práticos, a fim de incluir seus pressupostos teóricos no cotidiano escolar bem como de “(...) *garantir a todos uma base comum de conhecimentos e de competências para que [suas] escolas funcionem de fato como uma rede*” (SÃO PAULO, 2011, p. 09), o *Programa São Paulo Faz Escola* distribui materiais didáticos aos principais atores da sala de aula, docentes e discentes: os *Cadernos do Professor e do Aluno*.

### **3.1.2 Letramento e os *Cadernos do Professor e do Aluno***

Os *Cadernos* são organizados por tarefas que contemplam os mesmos conteúdos, habilidades e competências orientados a cada ano escolar pelo Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

Do sexto ano do Ensino Fundamental à terceira série do Ensino Médio, cada estudante recebe dois *Cadernos do Aluno* por ano<sup>41</sup>, um para cada semestre, para cada disciplina escolar. Do mesmo modo, cada docente recebe dois *Cadernos do Professor* por ano/série escolar em que leciona. Além das tarefas propostas no material do estudante, o *Caderno do Professor* inclui orientações ao docente a respeito dos objetivos das tarefas, das habilidades e competências abordadas em cada unidade bem como sugestões de atividades extras, de recuperação e de avaliações.

---

<sup>41</sup> Até 2013, eram distribuídos quatro *Cadernos*, por disciplina, a cada estudante. A partir da edição de 2014, os materiais bimestrais foram condensados e passaram a ser organizados por semestre.

Também conhecidos como apostilas, os *Cadernos* organizam-se em *Situações de Aprendizagem*, unidades temáticas que abordam determinado conteúdo a ser estudado em uma sequência de aulas.

Os dois volumes destinados às aulas de Língua Portuguesa na terceira série do Ensino Médio integralizam 16 *Situações de Aprendizagem*, sendo 08 em cada um deles. Os temas das unidades são diversos, estando um deles relacionado com o plano de vida após a educação básica. A segunda unidade do primeiro volume, por exemplo, anuncia que “esta *Situação de Aprendizagem* propõe uma reflexão sobre o futuro” (SÃO PAULO, 2014, p. 13), ao passo que o título da oitava *Situação de Aprendizagem* é “Momento de escrita: a relação de acesso ao ensino superior” (SÃO PAULO, 2014, p. 77). O segundo volume do material dedicado à terceira série do Ensino Médio também contempla a temática do plano de vida. Na primeira unidade, por exemplo, afirma-se que “nesta *Situação de Aprendizagem*, você estudará uma proposta de redação de um grande vestibular nacional. Além disso, discutirá o Enem e pontos de vista sobre o mercado de trabalho” (SÃO PAULO, 2014, p. 5). As quinta e oitava *Situações de Aprendizagem* levam, respectivamente, os seguintes títulos: “Planejando a felicidade” (SÃO PAULO, 2014, p. 40) e “Planejando o vestibular” (SÃO PAULO, 2014, p. 58).



O material organiza as *Situações de Aprendizagem* em tópicos, como: “discussão oral”, “lição de casa”, “leitura e análise de textos”, “aprendendo a aprender”, “para saber mais”, “pesquisa em grupo”. Outros itens aparecem dentro de tais tópicos, em forma de subitens, como “uma proposta de redação” e “estudo da língua”, que aparecem uma vez cada, dentro do item “lição de casa”. Algumas tarefas são contempladas de maneira independente, fora de tais blocos, inclusive propostas de leitura e escrita.

Neste capítulo, são enfatizadas tarefas que se preocupem com o ensino de leitura e escrita, mas também são consideradas atividades que incluam o texto escrito como meio para se ensinar atividade que não a leitura e a escrita.

Em primeiro lugar, verifica-se que os pressupostos sobre linguagem defendidos no documento maior, o Currículo Oficial do Estado de São Paulo, são, em geral, negligenciados nas atividades propostas pelos *Cadernos* bem como nos textos selecionados.

Chama-se atenção, por exemplo, para os “textos” elaborados especialmente para o *Programa São Paulo Faz Escola*, que foram produzidos por alguns dos próprios elaboradores do material. Observa-se, na tarefa seguinte (Fotografia 6), retirada do volume 1 do *Caderno do Aluno*, que não se trata de um material de leitura autêntico. O suposto bilhete foi, obviamente, produzido para fins didáticos.

**Fotografia 6** - Adaptação à norma-padrão da língua.

 **VOCE APRENDEU?** 

1. Leia o texto a seguir e reflita sobre a situação apresentada.

Zeca começou a trabalhar como gerente de uma lanchonete. Ele entra às 14h e fica até fechar. Deixa um bilhete explicando os principais acontecimentos para o patrão, Seu Raimundo, que abre a lanchonete no dia seguinte bem cedo. Acontece que Zeca, na entrevista de seleção para o emprego, disse que escrevia bem e de forma clara. No entanto, têm ocorrido alguns problemas. Isso acontece especialmente quando o patrão chega à lanchonete no dia seguinte e, simplesmente, não consegue entender o bilhete que o gerente escreveu. Nem ele, nem os outros funcionários. Outras vezes, entende, mas se sente ofendido com a forma pouco cuidadosa como o bilhete é escrito.

Um dos bilhetes que Zeca escreveu dizia o seguinte:

Seu Raimundo:


Tudo blz? No fechamento da lanchonete, promovi uma reuniaum com os funsionário. A ekipe dos atendentes naum estavam motivados. Eu dei sugestões e orientações de como atender blz os clientões. Um terso, pelo menos, da ekipe estava mau-preparada:

- Prima, keru sempre um sorriso no rosto do atendente.
- Segundo, keru sempre q se use "obrigado" e "por favor".
- Três, keru sempre boa educaçaum.
- Quatro, cliente as vez não tem educaçaum, mas a gente não precisamos ser mau-educados.

Gostou? Entaum tá! Chefia, tu é da hora, veio!

Zeca

Seu Raimundo ficou muito bravo quando leu o bilhete, nem conseguiu prestar atenção direito ao que Zeca propunha.

 **Discussão oral**

- No lugar de Seu Raimundo, o que vocês fariam?
- Que problemas apresenta a escrita de Zeca?

**Fonte:** volume 1 do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014, p. 7).

De acordo com Bakhtin (2011, p. 262, *grifos no original*), os gêneros do discurso são “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”. No caso acima, notam-se características particulares do gênero bilhete, conforme identificado pela própria apostila (“um dos bilhetes que Zeca escreveu dizia o seguinte”). Todavia, como o texto não circulou de fato no contexto

em que o material simula (em uma lanchonete, um gerente deixa uma mensagem para o chefe), a função social do “bilhete” (deixar uma mensagem curta para alguém) inexistente. Nesse caso, finge-se contextualizar o ensino da língua por meio de textos, que são, na verdade, “pseudotextos”. Desse modo, lê-se um “bilhete” não para dialogar com uma mensagem, ou observar o seu funcionamento em uso real, mas apenas para um fim didático artificial.

No enunciado da questão (“leia o texto a seguir e reflita sobre a situação apresentada”), o termo “situação” parece se referir ao contexto de produção do “bilhete” (“Zeca começou a trabalhar como gerente de uma lanchonete. Ele entra às 14h e fica até fechar. Deixa um bilhete explicando os principais acontecimentos para o patrão, Seu Raimundo, que abre a lanchonete no dia seguinte bem cedo”). Todavia, por não ser verdadeiramente um texto, não é possível que o leitor interaja com o material de leitura de maneira significativa, e tal “situação” parece não ter aquele sentido proposto pelo currículo, que afirma compreender “(...) a enunciação como eixo central de todo o sistema linguístico”, como visto no item anterior. Afinal, quem é Zeca, exatamente? Em que lanchonete ele trabalha? Para que outros fins, além de escrever um bilhete para o patrão, o gerente precisa saber “escrever bem” para desempenhar suas funções? O grau de intimidade entre Zeca e seu chefe permite uma mensagem mais informal? Qual a probabilidade de um patrão que procura um gerente de lanchonete que “escreva bem” não o submeter a um teste antes de contratá-lo, confiando apenas em sua palavra (“acontece que Zeca, na entrevista de seleção para o emprego, disse que escrevia bem e de forma clara”)? Sem condições de responder a essas questões, o estudo do “texto” é limitado ao estudo da ortografia de maneira artificial e descontextualizada.

No trecho “acontece que Zeca, na entrevista de seleção para o emprego, disse que escrevia bem e de forma clara. No entanto, têm ocorrido alguns problemas”, o operador argumentativo “no entanto” leva o leitor a encontrar antônimos para os termos “bem” e “clara”, inferindo que Zeca escreve mal e de forma confusa. Ao ler o “bilhete”, o leitor se depara principalmente com “desvios” ortográficos, de modo que o material declara que “escrever bem” e “de forma clara” é utilizar a grafia padrão, pelo menos no “contexto” de um bilhete escrito por um funcionário a seu patrão. Nesse sentido, sugere também outro “desvio”, esse de ordem pragmática, já que Zeca, o escrevente, não estaria respeitando as regras pragmáticas da interação.

Em segundo lugar, o artificialismo produz efeito de exagero na forma como a não utilização da linguagem “esperada” para o “contexto” ocorre, como pode ser visto a partir dos sintagmas “clientões”, “prima” e “chefia, tu é da hora, veio!”, por exemplo. Nota-se que o material estabelece uma relação equivocada (e preconceituosa) entre aquisição de linguagem

escrita padrão e capacidade cognitiva, como se quem não soubesse escrever “adequadamente” (do ponto de vista ortográfico da norma linguística dominante) fosse cognitivamente inferior e incapaz de discernir qualquer tipo de conhecimento organizado pela escrita, inclusive questões básicas relacionadas à forma de tratamento em uma relação hierárquica patrão-empregado (“chefia, tu é da hora, veio!”). É como se a falta de domínio da norma linguística dominante significasse a falta de domínio de regras interacionais.

Além disso, na situação criada pelo material, afirma-se que “outras vezes [o patrão] entende, mas se sente ofendido com a forma pouco cuidadosa como o bilhete é escrito”. O operador argumentativo “mas” indica que o processo interacional (propiciado pela compreensão do bilhete), tão defendido no currículo, tem menos valor do que o uso “bom” e “claro” da língua escrita. Ou seja: “escrever bem” não significa, necessariamente, conseguir interagir por meio da escrita. Observa-se que a mensagem do bilhete é bastante clara: Zeca realizou uma reunião na qual orientou os funcionários da lanchonete a respeito do atendimento. No entanto, ainda que o gerente tenha compreendido o bilhete, ele “ficou muito bravo”. Portanto, a escrita não padrão é vista pelo chefe de Zeca (e pelo material) como inadequada ao “contexto” apresentado, mesmo que a compreensão tenha ocorrido. Além disso, não “escrever bem” é visto como uma falta de cuidado do escritor (“forma pouco cuidadosa como o bilhete é escrito”) e, por isso, pode ser ofensivo (pelo menos em situação de trabalho), como se colocasse o domínio da variedade padrão (e das regras de interação) no plano da moral e dos bons costumes.

É interessante notar que essa suposta inadequação não é discutida pelo material. Os estudantes não refletem, por exemplo, por que Zeca teria que se adequar aos padrões do chefe, e não o contrário. Ou seja: a atividade proposta reproduz e aceita o *status quo* sem ao menos propor uma visão crítica acerca das relações de poder estabelecidas por meio da linguagem, ainda que o que se defende ensinar seja a linguagem “em uso”.

Observa-se, ainda, uso de um tipo de escrita muito presente em contextos informais da esfera digital, como “blz”, “ekipe”, “naum” e “entaum”, mas que são incomuns em esferas não digitais. “Naum” e “entaum”, por exemplo, são mais facilmente digitados nos teclados dos *smartphones* do que “não” e “então”, que exigem que o internauta pressione por mais tempo o caractere “a” e deslize cuidadosamente o dedo até “ã”. Na escrita realizada no papel, no entanto, é fato que é mais fácil escrever “não” e “então” do que “naum” e “entaum”. Sem discutir a possibilidade de escrever tais termos em outros contextos, a apostila reforça o preconceito ao enfatizar o estereótipo do mau usuário da língua, desconsiderando justamente o uso situado e perfeitamente válido em contexto digital.

Aliás, com o grande acesso às tecnologias de comunicação digital, parece haver mais chances de que um gerente de lanchonete escreva a seu chefe por uma plataforma como o *WhatsApp* do que deixe um bilhete de papel, que só poderá ser lido no dia seguinte. É possível, inclusive, que em vez de escrever tal mensagem, o gerente envie ao chefe uma mensagem de voz explicando o conteúdo da reunião extraordinária.

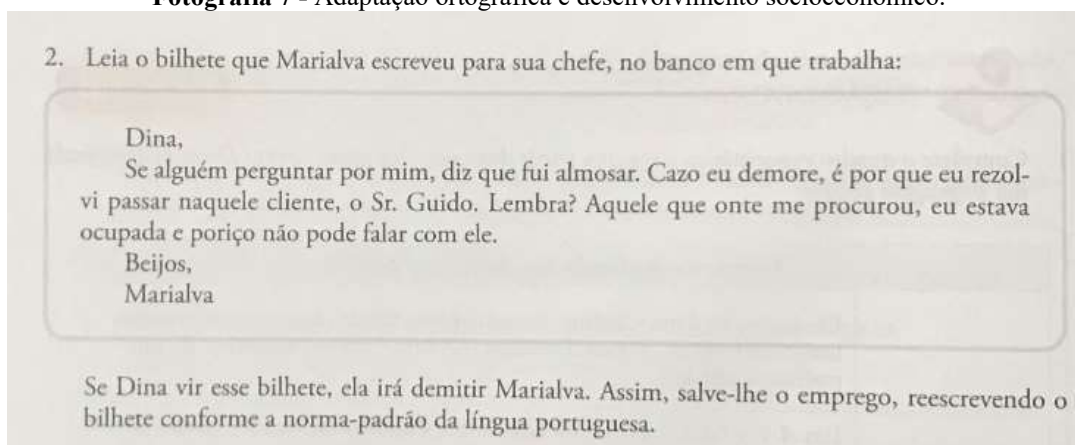
O estudo do “bilhete” não ocorre para que o aluno, em contato com tal “gênero”, compreenda sua mensagem, interagindo com o autor, mas para encontrar “erros” e corrigi-los. O conteúdo proposto pela apostila (estudo da ortografia) talvez o seja porque se imagina que os estudantes da terceira série do Ensino Médio apresentem os mesmos “problemas” que Zeca, o gerente da lanchonete. Nesse sentido, a pergunta final da tarefa (“que problemas apresenta a escrita de Zeca?”) não parece ser, necessariamente, uma reflexão sobre tais “problemas”, mas um exercício cujo objetivo é treinar a ortografia por meio da correção da escrita de Zeca (“erros” potenciais dos alunos). Desse modo, equipara-se, indiretamente, a escrita de Zeca (“ofensiva”, “pouco cuidadosa” e que não serve para uma profissão como gerente de uma lanchonete) à dos alunos.

Por fim, trata-se de uma tarefa que parte de uma escrita vernacular não para compreendê-la como possível e viável em alguns contextos (digital informal, por exemplo), mas para negá-la e corrigi-la, fazendo o mesmo, indiretamente, com a linguagem do educando. Trata-se de um tratamento didático similar àquele de exercícios que solicitavam corrigir a fala do personagem Chico Bento, reforçando a discriminação do falar caipira. Mesmo assim, quando o professor lê, em voz alta, a primeira pergunta do item “discussão oral” (vale retomar: “no lugar de Seu Raimundo, o que você faria?”), a estudante Lya Luft afirma, rindo, que *demitiria ele* [Zeca, o funcionário], e a aluna Gertrude, também rindo, diz que *mandaria ele de volta para escola*.

É possível que as estudantes tenham respondido como tal levando em conta o discurso da escola, representado pela imaginada aprovação do docente à sua resposta. Nota-se que as respostas das educandas são coerentes com o posicionamento do material, em tarefa presente na unidade posterior do *Caderno*, conforme pode ver visto na Fotografia 7.

Observa-se que Dina, assim como a estudante Lya Luft, demitiria a funcionária por não escrever um bilhete de acordo com as normas ortográficas vigentes. É importante notar que, de acordo com a apostila, o uso da norma-padrão pode “salvar” o emprego de Marialva. Dito isso, a mensagem implícita é a que o domínio da variedade “cultura” da modalidade escrita salvará os estudantes, futuros trabalhadores, do desemprego.

**Fotografia 7** - Adaptação ortográfica e desenvolvimento socioeconômico.



**Fonte:** volume 1 do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014, p. 20).

Cabe informar que a *Situação de Aprendizagem* em que a atividade se encontra “(...) propõe uma reflexão sobre o futuro” (SÃO PAULO, 2014, p. 13). Além disso, o *Caderno* conta com uma carta ao aluno, resumindo o conteúdo a ser estudado e finalizando com a seguinte mensagem: “desejamos, assim, que você aperfeiçoe seus conhecimentos e sinta-se preparado para enfrentar os desafios que se apresentarem tanto na vida pessoal como profissional” (SÃO PAULO, 2014, p. 3). Desse modo, entende-se que o conteúdo estudado nas duas atividades apresentadas anteriormente enfatiza os desafios enfrentados na vida profissional, mais especificamente a “boa” escrita em ambiente de trabalho.

Dessa forma, a apostila relaciona domínio da norma-padrão ao desenvolvimento socioeconômico dos educandos. É como se declarasse “escreva de acordo com a norma-padrão se quiser se manter no mercado de trabalho (como bancário(a) ou gerente de uma lanchonete, por exemplo). Todavia, essa espécie de ameaça escolar (aprenda o conteúdo que a escola lhe ensina se quiser ter emprego ou qualquer tipo de sucesso profissional) é inconsistente quando se considera que muitos dos estudantes da sala de aula observada trabalhavam durante a pesquisa de campo ou já haviam trabalhado em algum momento da vida, conforme item 2.3 do capítulo anterior.

Tal uso de linguagem não padrão (ou informal) em contextos “inadequados” é bastante presente no material. Em vez de analisar os diversos usos da escrita em “contextos próprios”, o material utiliza-se de usos vernaculares ou informais para explicar como eles são errados em contextos formais (geralmente em ambiente de trabalho), isto é, a linguagem não padrão (e a informal) é sempre vista de forma negativa. A atividade que abre a *Situação de Aprendizagem 1*, por exemplo, parte do provérbio “quem diz o que quer ouve o que não quer” para discutir outros ditados e propor as seguintes questões: qualquer coisa pode ser dita a qualquer pessoa?

Expliquem. Interessa o modo como nos dirigimos aos outros? Por quê? No local de trabalho, pode acontecer o “quem diz o que quer ouve o que não quer”? Como? Que relações vocês consideram existir entre o ambiente profissional e a linguagem? Apenas o bom uso da gramática garante a eficiência das relações entre trabalho e linguagem? Por que há necessidade de adequar o uso da língua aos diversos grupos sociais? (SÃO PAULO, 2014, p. 5-6).

As perguntas vão construindo uma imagem de trabalhador adaptado. Ao questionar se, no local de trabalho, pode acontecer o “quem diz o que quer ouve o que não quer”, a utilização do verbo “poder” coloca a situação descrita no plano da possibilidade. Desse modo, há um encaminhamento para que o aluno responda à questão positivamente (“sim, no local de trabalho, pode acontecer o ‘quem dizer o que quer ouve o que não quer’”), sem que questione a necessidade de se dizer o que se pensa no ambiente do trabalho, apesar dos problemas que podem surgir a partir disso. O provérbio utilizado na questão não apenas mostra a consequência de se falar o que quer, mas também sugere que, às vezes, é melhor silenciar para não causar problemas a si próprio. Ao relacionar o mundo do trabalho com a linguagem, as perguntas também encaminham para a adaptação. Ao indagar “por que há necessidade de adequar o uso da língua aos diversos grupos sociais”, afirma-se que, há, sim, necessidade de adequação, e isso não pode ser questionado. Assim, ao aluno cabe justificar a afirmação feita pelo material.

Verifica-se uma visão liberal e adaptativa de letramento: domesticar o inculto para servir ou funcionar melhor nas relações capitalistas. Nega-se, implicitamente, a escrita que se espera que o estudante tem e sugere-se que ele se adapte, sem questionar, a uma escrita dominante útil para funcionar e manter a hierarquia da sociedade.

Ao analisar o sentido atribuído a “adequado” na expressão “fazer uso adequado da escrita e dos materiais escritos”, Signorini (2004, p. 96) argumenta:

Esse modo de equacionar o problema propriamente político da heterogeneidade das formas hierarquizadas nos usos da língua é tributário de um projeto emancipatório, herdado do Iluminismo, de universalização do saber (esclarecer o ignorante) e articulado aos princípios do liberalismo democrático (formar o cidadão esclarecido e participativo), através do modelo da escola republicana, isto é, leiga e voltada para a construção do que é comum e compartilhado na fala/escrita dos cidadãos (aquisição dos padrões de prestígio), em detrimento das heterogeneidades constitutivas da língua falada pelo conjunto dos falantes da língua nacional.

Soares (2003), ao discutir as dimensões sociais do letramento, descreve duas perspectivas: uma “progressista” (ou “liberal”) e outra radical (ou “revolucionária”). Considerada pela autora uma vertente “fraca” do letramento, a perspectiva progressista ou

liberal é definida “(...) em termos de habilidades necessárias para que o indivíduo *funcione* adequadamente em um contexto social” (SOARES, 2003, p. 72, *grifo no original*). É essa a dimensão presente nas atividades anteriormente apresentadas.

Além disso, Duarte e Serra (2015) criticam o conceito de “adequação” linguística, justificando que “(...) qualquer falante, com ou sem escolaridade, sabe se comportar de acordo com o contexto embora não possa mudar de gramática, o que não o torna ‘inadequado’” (DUARTE & SERRA, 2015, p. 44). Para as autoras, o discurso da “adequação linguística” (que utiliza declarações como: assim como não se vai à praia de terno e a uma reunião de roupa de banho, deve-se adequar a linguagem ao contexto) não faz sentido porque todo falante sabe se comportar de acordo com a situação. O que está em jogo, quando se fala em “adequação”, não é o saber se adequar, mas ter conhecimento dos manuais de gramática.

Em trabalho que analisa e compara letras de *raps* brasileiros e lusitanos, Duarte e Serra (2015) evidenciam que, apesar de se tratar de gênero discursivo com linguagem informal, as letras lusitanas apresentam pouca diferença em relação aos manuais gramaticais portugueses. As letras brasileiras, por sua vez, apresentam bastante diferença em relação aos manuais gramaticais brasileiros<sup>42</sup>. Isso se deve, segundo Duarte e Serra (2015, p. 50) porque “a gramática escrita do Brasil tem mais semelhanças com a gramática dos portugueses do que com a gramática dos brasileiros (...). Daí associarmos a gramática da escola à formalidade. Naturalmente ela é formal porque não é natural para nós”. Uma das ilustrações trazidas pelas pesquisadoras é a utilização de clíticos que fazem parte da oralidade do europeu. Nesse sentido, as pesquisadoras exemplificam que uma criança portuguesa compreenderia frases como “peguem-no”, incompreensível para uma brasileira, que compreenderia “peguem ele”, forma mais utilizada na fala no Brasil.

A partir dos resultados apresentados por Duarte e Serra (2015), pode-se inferir não apenas um apego de manuais gramaticais brasileiros à tradição e sua conseqüente resistência a outras formas de escrita, mas também um apego a modelos gramaticais do país colonizador e, conseqüentemente, uma rejeição a formas brasileiras não tradicionais de falar e escrever. Essa mesma resistência e esse apego orientam, muitas vezes, o ensino de língua materna no Brasil, que evita a gramática levada pelo aluno para escola e concentra-se em uma só gramática: a normativa. Se, em tempos coloniais, a língua portuguesa foi imposta, numa tentativa de banir as línguas indígenas, atualmente, há ainda uma espécie de colonização (ou neocolonização), no sentido de que o ponto de vista europeu é (mais) correto (que o brasileiro). Nesse sentido,

---

<sup>42</sup> As autoras defendem a existência de dois tipos de gramática: a gramática, no singular, que todo falante de uma língua tem, e as gramáticas, no plural, que são os manuais gramaticais.

ênfatizar o ensino da norma-padrão de maneira acrítica, como propõe o material aqui analisado, é promover uma adaptação não apenas ao mercado de trabalho, mas também a um modelo dominante e colonizador, promovendo, conseqüentemente, a manutenção do *status quo* e o silenciamento da diversidade linguística dos educandos.

Ainda em relação à seleção dos textos pelo material, cabe mencionar que a maioria deles é retirada de veículo de comunicação, havendo poucos casos, nos *Cadernos* da terceira série do Ensino Médio, de textos elaborados especialmente para o *Programa São Paulo Faz Escola*, como os dois bilhetes anteriormente apresentados.

Em entrevista com um dos elaboradores do material para geração de dados a sua pesquisa de mestrado, Martins Neto (2015) indaga a respeito dos critérios para seleção dos textos. O entrevistado mostra-se frustrado, afirmando que, inicialmente, o grupo selecionou textos literários clássicos e contemporâneos de qualidade bem como materiais de jornais e revistas da contemporaneidade. O elaborador explica a Martins Neto (2015, p. 47) que, no entanto, os textos foram barrados por dois problemas:

Um de autorização de uso dos textos que ainda não eram de domínio público (“se eu quero trabalhar com Cecília Meireles, com Manuel Bandeira (...), por exemplo, eu tenho muita dificuldade de conseguir a liberação do texto, porque seus herdeiros não permitem”) e outro de custo dos textos autorizados (“e, quando permitem, e aí é o segundo problema, o valor é altíssimo de um texto que a gente quer utilizar”). O entrevistado explica: “na primeira versão desse material, nós tínhamos muito texto literário de peso, principalmente pro 6.º ano, que a gente trabalha muito o texto narrativo”.

O entrevistado acrescenta que o valor de direitos autorais era triplicado quando se descobria que a intenção de compra era de órgão público. Desse modo, conforme o elaborador do material, muita coisa foi eliminada e, assim, foi necessário criar “coisas e textos” ao longo do processo que não estavam programados, como os textos elaborados especialmente para o *Programa São Paulo Faz Escola* (MARTINS NETO, 2015).

Em relação aos “textos autênticos”, a recorrência é grande. Os dois volumes analisados, por exemplo, integralizam 16 tópicos de “leitura e análise de texto”, os quais contemplam o total de 18 textos. Deles, “apenas” os dois bilhetes anteriormente apresentados são elaborados especialmente para o *Programa São Paulo Faz Escola*, e 16 são retirados de veículos de circulação nacional, todos com indicação de autoria e fonte.

No entanto, verifica-se que, em geral, a didatização de tais textos, mesmo daqueles autênticos, descaracteriza-os como tais, uma vez que sua unidade temática e as intencionalidades do escritor dão lugar à aprendizagem de conceitos da área da linguagem. Em

outras palavras, tais textos são, em geral, utilizados somente como pretexto para o ensino de conteúdo que ignora ou coloca em segundo plano a interação prevista nas condições de produção do texto.

Observa-se que as tarefas presentes no tópico “leitura e análise de textos” utilizam os textos para quatro finalidades principais: i) compreender características de determinado movimento literário; ii) estudar características de determinado gênero textual; iii) ampliar repertório sobre determinado tema para produção textual sobre o assunto; e iv) compreender o texto propriamente dito.

No contexto do ensino de língua portuguesa no Brasil, considera-se que todas essas finalidades sejam importantes. Além disso, concorda-se que o estudo dos conteúdos em tal disciplina aconteça por meio de textos, materialização de toda e qualquer comunicação humana. No entanto, ao utilizar o texto somente ou principalmente como pretexto para ensino metalinguístico, rompe-se a noção de linguagem dialógica defendida pelo próprio currículo, como pode ser visto na tarefa abaixo:

**Fotografia 8 - Poema de Carlos Drummond de Andrade.**

2. Neste poema de Carlos Drummond de Andrade (1902-1987), identifique as características de modernidade que estudamos e depois responda ao que se pede:

**A paixão medida**  
 O poeta  
 Declina de toda responsabilidade  
 Na marcha do mundo capitalista  
 E com suas palavras, intuições, símbolos  
 e outras armas  
 Promete ajudar  
 A destruí-lo  
 Como uma pedreira, uma floresta,  
 Um verme.

ANDRADE, Carlos Drummond de. In: *A paixão medida*. São Paulo: Companhia das Letras (com futuro lançamento).  
 Carlos Drummond de Andrade © Graça Drummond; <http://www.carlosdrummond.com.br>.

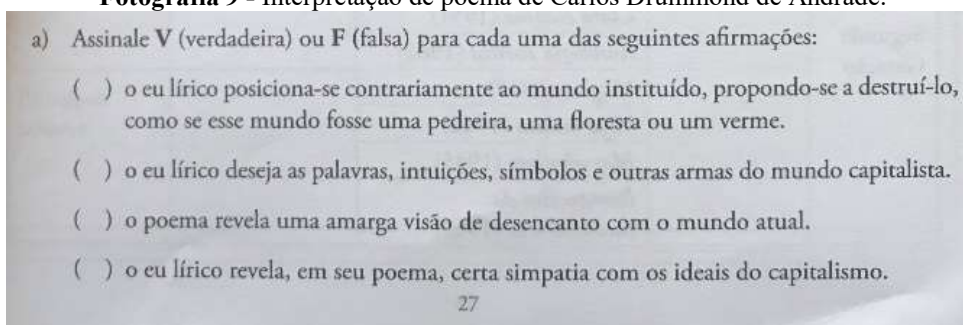
**Fonte:** volume 1 do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014, p. 27).

Na tarefa de leitura apresentada acima, retirada do volume 1 do *Caderno do Aluno*, verifica-se que o ponto de partida para o estudo do poema selecionado é o movimento literário em que a obra é produzida, o Modernismo (“neste poema de Carlos Drummond (1902-1987), identifique as características de modernidade que estudamos”). Nesse sentido, esquece-se, por exemplo, da leitura por fruição, talvez a principal razão pela qual as pessoas leem textos literários fora da escola. Além disso, evita-se uma interpretação mais livre do texto, moldando

o exercício de análise por meio das principais características do Modernismo, e reduzindo uma relação do texto com as experiências do leitor.

Feita essa interpretação orientada pelo movimento literário, o material propõe um estudo aparentemente menos preocupado com o Modernismo e mais com a mensagem do texto em si:

**Fotografia 9** - Interpretação de poema de Carlos Drummond de Andrade.



**Fonte:** volume 1 do *Caderno do Aluno* (SÃO PAULO, 2014, p. 27).

Ainda assim, nota-se que o estudante deve compreender o poema de acordo com uma interpretação prévia do *Caderno*, que elenca, com base na leitura dos elaboradores do material, considerações verdadeiras e falsas acerca da obra (“assinale V (verdadeira) ou F (falsa) para cada uma das seguintes afirmações”). Desse modo, cabe aos estudantes apenas responder o que lhes é perguntado por meio de questão que já traz afirmações (verdadeiras ou falsas). A interpretação do estudante é, assim, a interpretação dos elaboradores do material, de modo que se tenta tornar o signo linguístico, que é plurivalente (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009), monovalente, pois apenas um significado, aquele orientado pela crítica literária e, portanto, dominante, é possibilitado aos estudantes. Compreende-se que esse modelo de ensino de leitura é estruturado por avaliações externas, principalmente por provas para ingresso no curso superior.

Trata-se de uma característica bastante presente em materiais dirigidos à escola. Ao avaliar diversas coleções de livros didáticos inscritas no PNLD/2002, Brandão e Martins (2003, p. 263) concluem que embora as propostas geralmente promovam a intertextualidade e mobilizem a diversidade cultural, elas “(...) não deixam que o aluno se beneficie disso integralmente ao exigirem, quase sempre, que ele produza, em sua leitura, um sentido já previsto pelos autores do conteúdo didático”.

Para finalizar a tarefa de “leitura e análise de textos” anteriormente apresentada, pergunta-se: “por que podemos dizer que esse poema de Drummond é um bom exemplo da modernidade literária?” (SÃO PAULO, 2014, p. 28). Ou seja: volta-se a discutir questões

relativas ao Modernismo, claramente a ênfase da atividade. Nota-se que a pergunta traz uma afirmação (“esse poema de Drummond é um bom exemplo da modernidade literária”), cabendo aos alunos justificarem essa afirmação, ou seja, não há espaço para interpretações muito diferentes, pois todos os estudantes precisam partir do pressuposto de que o poema é, sim, “um bom exemplo de modernidade literária”.

Não é preciso afirmar que não se critica partir de determinado poema de Carlos Drummond de Andrade para compreender questões relativas ao Modernismo. Pelo contrário, acata-se um estudo não apenas **do** texto, mas também **sobre e a partir** dele. É salutar que o material evite o estudo isolado de características de determinado movimento literário e que tente estudar o texto em sentido mais amplo, avaliando suas condições de produção. No entanto, utilizar textos predominantemente como pretexto para o ensino de conceitos e movimentos literários é desconsiderar o caráter dialógico da linguagem. É ferir um dos princípios da natureza do enunciado, o de “conclusibilidade” ou “inteireza acabada do enunciado”, cujo critério mais importante é a “(...) possibilidade de responder a ele, em termos mais precisos e amplos, de ocupar em relação a ele uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2011, p. 280). Nesse caso, a responsividade é apenas de natureza escolar, pois a interação do aluno com o texto está menos relacionada à fruição literária e mais à aprendizagem de conceitos escolares.

É importante pontuar que a tarefa de leitura apresentada leva o aluno a realizar interpretações similares àquelas cobradas em provas de acesso ao ensino superior (um tema que, inclusive, é recorrente no material). Desse modo, em vez de apresentar o texto literário como uma obra aberta, direciona-se a uma interpretação única, aquela cobrada por avaliações de acesso ao ensino superior. Como o próprio material explica, “*os vestibulares e outros exames dão muita importância à competência de ler e compreender o que se lê e, nesse processo de compreensão, conseguir relacionar os conhecimentos de linguagem e literatura*” (SÃO PAULO, 2014, p. 57). De acordo com Fidelis (2008, p. 95-96), “é o Exame de seleção para ingresso em instituições de ensino superior – Vestibular – que, de fora deste ambiente escolar, diz o que se deve ler e constitui o seu cânone, legitimando-o pelo próprio processo de escolha (...)”.

Além disso, os estudantes não são incentivados a elaborar perguntas, mas apenas responder aos questionários e reflexões feitos pelo próprio material. Ademais, constata-se que o ensino da leitura em si tem pouco valor. É como se ler para compreender o que se lê, e nada mais (o que, por si só, prevê aprendizagem sobre o que se lê), não fosse uma atividade importante em disciplina de língua materna. O importante parece ser apenas ler para aprender conceitos, deixando a interação com o texto, tal como prevista pelo autor no contexto de

produção, em segundo plano. Para Fidelis (2008), o livro didático mantém-se fortemente apegado a uma perspectiva do estudo histórico da literatura, revelando o caráter didático do discurso do material, “(...) que compartimentaliza o estudo em períodos e estilos de época (FIDELIS, 2008, p. 58). Para a autora, “a leitura é também parte desse estudo, mas não está no centro das questões, pois o sentido apreendido através da leitura dos textos está marcado pela relação com a tradição cultural que lhe dá forma” (FIDELIS, 2008, p. 58).

Verifica-se, portanto, que as tarefas propostas pelos *Cadernos* aqui analisadas revelam um letramento da adaptação. De maneira implícita, promete-se aos educandos desenvolvimento socioeconômico desde que se adaptem linguisticamente (tanto do ponto de vista ortográfico e gramatical como do ponto de vista da interpretação textual). Para entrar no mercado de trabalho (como gerente de uma lanchonete ou bancário(a), por exemplo) ou ingressar em curso superior (por meio do Enem ou outros vestibulares), sugere-se uma adaptação (sem questionamento) linguística.

É importante reconhecer que a escola é uma instituição regulamentada por princípios, valores e metas, de modo que os textos nela contemplados são orientados por tais princípios, valores e metas. Aliás, uma das finalidades do Ensino Médio no Brasil, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no inciso II do Artigo 35º, seção IV, é: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se **adaptar** com flexibilidade a novas **condições de ocupação** ou **aperfeiçoamento posteriores**” (BRASIL, 2018, p. 24, *grifos do autor*). Desse modo, as práticas de letramento escolar encontram-se nesse design social. Assim sendo, todos os textos levados para escola, isto é, situados na aula como um evento de letramento, servirão, de certa forma, como pretexto para atingir objetivos educacionais.

Todavia, é preciso reconhecer também que utilizar textos somente ou prioritariamente como pretexto para ensinar ortografia, características de determinado gênero discursivo ou traços de certo movimento literário não apenas descaracteriza os princípios dialógicos, defendidos pelo currículo, que constituem o texto como também enfatiza uma educação técnica e não necessariamente a formação de leitores e produtores de seus próprios textos.

Do ponto de visto histórico, essa proposta parece fazer sentido, pois a educação no Brasil sempre serviu a interesses de outros que não dos próprios educandos. Se, em tempos passados, o ensino tinha como principal finalidade a difusão do cristianismo, atualmente, uma de suas finalidades é a preparação para o mercado de trabalho. Embora haja, hoje, uma democratização do ensino básico no Brasil (pelo menos em termos quantitativos), essa democratização não é pautada pelas necessidades sociais daqueles (filhos de pais de classe trabalhadora) que agora

desfrutam a “oportunidade” educacional outrora inexistente, mas por interesses de grupos economicamente dominantes ligados a uma lógica capitalista que define o tipo de educação que deve ser “garantido” (imposto?) a todos: formar para servir e se adaptar ao mercado de trabalho.

### 3.1.3 Evento de letramento: leitura de passagem da obra *Vidas Secas*

O livro *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, foi trabalhado pelo professor no segundo semestre de 2018. A partir de sua leitura, foram solicitadas duas tarefas aos estudantes: i) individualmente ou em duplas, após leitura em voz alta pelo professor de um trecho da obra, eles responderiam a uma série de questões retiradas de um livro didático; e ii) divididos em grupos, os estudantes leriam capítulos específicos da obra e, posteriormente, gravariam uma apresentação, em formato de vídeo.

Neste subitem, analisa-se apenas a leitura em voz alta feita pelo professor para que os alunos respondessem a uma série de questões (aula realizada em 28 de setembro de 2018). A atividade de leitura em grupo (aula realizada em 10 de setembro de 2018) é analisada no item 3.2.1 deste capítulo, quando outros aspectos da leitura em voz alta feita pelo professor e analisada neste item também serão retomados.

Em 28 de setembro, uma sexta-feira, dia dedicado à recuperação<sup>43</sup> com vistas à promoção das habilidades de “identificar informações implícitas no texto” e “identificar marcas linguísticas em variados gêneros”, conforme orientação da Secretaria de Educação, Aluísio Azevedo utilizou uma atividade do livro didático *Português: linguagens*, de Cereja e Magalhães (2012), que conta com um fragmento de *Vidas Secas*.

O quadro abaixo reproduz parte da aula, enfatizando o momento da leitura do fragmento da obra. As linhas em branco marcam os comentários do docente em relação ao texto; as em cinza, por sua vez, demarcam a leitura em voz alta realizada por Aluísio Azevedo.

**Quadro 3** - Leitura em voz alta do livro *Vidas Secas*.

5	Abram aí na página 135... psiu... pessoal, durante a viagem deles [aguarda um momento em razão da conversa dos alunos] durante a viagem deles tem um momento que eles acham uma fazenda abandonada e eles param ali pra dormir ou [incompreensível]. Então essa passagem aqui tem um pouquinho disso daí, desse momento que eles param durante a viagem. Vamos acompanhar a leitura? Vamos acompanhar a leitura, vai... eu vou ler pra vocês, espero que vocês acompanhem e prestem atenção que vai ficar mais fácil pra responder depois. Primeiro
---	---

<sup>43</sup> No segundo semestre, a partir dos resultados da Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), enviada pela Secretaria de Educação e de aplicação obrigatória, identificou-se que os educandos da sala observada apresentavam dificuldade em duas “competências” leitoras. Assim, o professor foi orientado a trabalhar com tais competências, o que aconteceu às sextas-feiras.

	eu vou ler com vocês. Aí vocês vão fazer as questões e as respostas em folha separada [...]. Posso começar?
10	Fabiano ia satisfeito. Sim senhor; arrumara-se. Chegara naquele estado, com a família morrendo de fome, comento raízes. Caíra no fim do pátio, debaixo de um juazeiro, depois tomara conta da casa deserta.
	Psiu. É o momento que eles chegam nessa fazenda abandonada, né?
	Ele, a mulher e os filhos tinham-se habituado à camarinha escura.
15	Que que é camarinha? Um quarto escuro, né? Eles já tinham se habituado a isso.
	Pareciam ratos – e a lembrança dos sofrimentos passados esmorecera. Pisou com firmeza no chão gretado.
	Rachado, né?
	Puxou a faca de ponta, esgravatou as unhas sujas. Tirou do aió
	que é uma bolsinha que se leva, que carrega, né?
20	Tirou do aió um pedaço de fumo, picou-o, fez um cigarro com palha de milho, acendeu-o ao binga
	que é o isqueiro.
	pôs-se a fumar regalado.
25	Imagina a cena, então. Uma leitura dessa, a hora que forem lendo, fiquem imaginando a cena, o que que tá acontecendo, imaginando o personagem aí. Tem um travessão aí, vem uma fala dele falando com ele mesmo... psiu... dele falando com ele mesmo, diz assim:
	- Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta. Conteve-se, notou que os meninos estavam perto, com certeza iam admirar-se ouvindo-o falar só. E, pensando bem, ele não era homem: era apenas um cabra ocupado em guardar coisas dos outros.
30	Uma descrição do personagem agora, né? Pessoal, olha a descrição... Henry James, olha a descrição que vai fazer dele agora. Lya Luft, guarda isso daí agora. Vamos terminar a leitura, depois você [incompreensível]. Como que ele era...
35	Vermelho, queimado, tinha os olhos azuis, a barba e os cabelos ruivos; mas como vivia em terra alheia, cuidava de animais alheios, descobria-se, encolhia-se na presença dos brancos e julgava-se cabra.
	Que que é encolher na presença dos brancos? Será que ele se sentia rebaixado, se sentia por baixo, tinha vergonha? Que que é esse 'julgava-se cabra'? Que que será isso nesse contexto será, né? Vou deixar pra vocês, tá?
40	Olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente.
	Que ele falou lá em cima que ele era homem, né?
	Corrigiu-a, murmurando: você é um bicho, Fabiano.
	Ele disse pra ele.
45	Isto para ele era motivo de orgulho. Sim senhor, um bicho, capaz de vencer dificuldades. Chegara naquela situação medonha – e ali estava, forte, até gordo, fumando o seu cigarro de palha. Era. Apossara-se da casa porque não tinha onde cair morto, passara uns dias mastigando raiz de imbu e semente de mucunã. Viera a trovoada.
	Mudou o tempo agora, né?
	E, com ela, o fazendeiro, que o expulsara.
50	Então veio a trovoada, fechou o tempo, pode ser que venha chuva, e nisso chegou, então, o fazendeiro, o dono da terra onde ele estava. Que que o Fabiano fez?
55	Fabiano fizera-se desentendido e oferecera os seus préstimos, resmungando, coçando os cotovelos, sorrindo aflito. O jeito que tinha era ficar. E o patrão aceitara-o, entregara-lhe as marcas de ferro. Agora Fabiano era vaqueiro, e ninguém o tiraria dali. Aparecera como um bicho, entocara-se como um bicho, mas criara raízes, estava plantando. Olhou os quipás,
	são plantas da região, né?
60	os mandacarus e os xiquexiques. Era mais forte que tudo isso, era como as catingueiras e as baraúnas. Ele, Sinhá Vitória, os dois filhos e a cachorra Baleia estavam agarrados à terra. Chape-chape. As alpercatas batiam no chão rachado.
	Uma espécie de chinelo, né? Batiam no chão rachado.

	O corpo do vaqueiro derreava-se, as pernas faziam dois arcos, os braços moviam-se desengonçados. Parecia um macaco.
65	Pessoal, olha como a narrativa é cheia de descrição, né? O texto... ele é predominantemente narrativo, mas as descrições aí são riquíssimas.
70	Entristeceu. Considerar-se plantado em terra alheia! Engano. A sina dele era correr o mundo, andar para cima e para baixo, à toa, como judeu errante, um vagabundo empurrado pela seca. Achava-se ali de passagem, era hóspede. Sim senhor, hóspede que demorava demais, tomava amizade à casa, ao curral, ao chiqueiro das cabras, ao juazeiro que os tinha abrigado uma noite.
	Pessoal, vocês veem como o livro é rico, né? Apenas uma página dessa, uma descrição bem bacana, uma descrição que... formidável. Pessoal, a primeira parte do trabalho, que vocês vão fazer em folha separada, pode ser em duplas, são as questões que estão aí na página 136.

**Fonte:** Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 28 de setembro de 2018.

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de o professor precisar chamar a atenção dos estudantes a todo momento (por exemplo: “vamos acompanhar a leitura? Vamos acompanhar a leitura, vai”; “tem um travessão aí, vem uma fala dele falando com ele mesmo... psiu... dele falando com ele mesmo”; “pessoal, olha a descrição... Henry James, olha a descrição que vai fazer dele agora. Lya Luft, guarda isso daí agora”). Isso indica, claramente, um mecanismo de resistência dos estudantes, que revelam não manter relação de afinidade com a leitura da obra literária.

Observa-se que, já antes de iniciar a leitura do fragmento, o docente esclarece que o objetivo da leitura em voz alta por ele próprio é facilitar a resolução das questões que os estudantes precisarão responder com base no trecho apresentado (“eu vou ler pra vocês, espero que vocês acompanhem e prestem atenção que vai ficar mais fácil pra responder depois” – linhas 5 e 6). O termo “que”, em “que vai ficar mais fácil”, tem sentido de “porque”, ou seja, serve como justificativa para “acompanhem e prestarem atenção”. A partir dessa fala, pode-se inferir a seguinte relação de causa e consequência: “se vocês acompanharem a minha leitura e prestarem atenção, conseguirão responder às questões facilmente”. É interessante notar, ainda, a troca da preposição “pra” por “com”, em “eu vou ler pra vocês” (linha 5) e “eu vou ler com vocês” (linha 7), sugerindo maior envolvimento dos estudantes na atividade de leitura, quando a única voz que se ouve durante a atividade é a do professor, cuja abordagem de mediação consiste na facilitação da compreensão do fragmento.

Ainda que os comentários do professor sobre o texto sejam permeados por interrogações aos estudantes (ex.: “que que é camarinha?” - linha 14; “que que é encolher na presença dos brancos?” - linha 36; “que que o Fabiano fez?” - linha 51), em geral, é o próprio docente que dá as respostas a suas próprias perguntas, sem que os estudantes reflitam sobre elas. É importante levar em consideração que a falta de afinidade dos estudantes com a leitura proposta

pode contribuir para que o professor, acostumado a não obter respostas a suas perguntas, responda a suas próprias indagações.

De maneira geral, os comentários acontecem por meio de explicação de vocabulário (“camarinha” – linha 14; “gretado” – linha 17; “aió” – linha 19; “binga” – linha 22; e “alpercatas” – linha 61), mas também se estende para explicações sobre metáforas (“que que é encolher na presença dos brancos” – linhas 36 e 37), coesão referencial por anáfora (“que ele falou lá em cima que ele era homem” – linha 41) e sobre contextualização do espaço (“é o momento que eles chegam nessa fazenda abandonada” – linha 12), do discurso (“tem um travessão aí, vem a fala dele falando pra ele mesmo” – linhas 25 e 26) e do ambiente (“mudou o tempo agora” – linha 48).

Assim que finaliza a leitura do trecho, o docente retoma o seu objetivo principal: a realização do trabalho (“pessoal, a primeira parte do trabalho, que vocês vão fazer em folha separada, pode ser em duplas, são as questões que estão aí na página 136” – linhas 72 e 72). Observa-se que a principal razão da leitura é a resolução de um questionário elaborado por livro didático, ainda que os comentários que o professor elabora durante a leitura revelem a sua preocupação com a compreensão do texto por parte dos estudantes, bem como com a experiência que o texto lido pode propiciar quando o leitor consegue visualizar seus aspectos descritivos.

Ademais, a leitura é finalizada sem que os educandos sejam convidados a opinar sobre o que foi lido. Talvez isso se deva, em parte, pelo comportamento dos estudantes durante a leitura, que conversam com os amigos, apresentando-se resistentes à proposta do professor. Assim, Aluísio Azevedo realiza a leitura, faz comentários e responde às próprias questões. Os estudantes ouvem (sendo que muitos parecem não prestar atenção), e a interpretação que fazem se limita a responder a uma série de questões, cujas respostas em geral já foram dadas pelos comentários do docente. Ou seja: o trabalho é, de certa forma, uma atividade de cópia, pois as perguntas já foram respondidas. Aos que seguiram a orientação feita pelo professor antes de iniciar a leitura (“espero que vocês acompanhem e prestem atenção que vai ficar mais fácil pra responder depois”), basta copiar. Como visto no capítulo anterior, a cópia é apresentada pelo próprio docente como uma forma de negociação diante da resistência dos estudantes às tarefas que exigem o exercício do pensamento. Dessa forma, em situações em que os estudantes não encontram uma relação de afinidade com o conteúdo proposto, o professor considera que é levado a propor atividade de cópia. No caso da leitura do fragmento de *Vidas Secas*, Aluísio Azevedo parece utilizar-se da estratégia do comentário como uma forma de relativizar o

procedimento de cópia, fazendo com que estudantes tenham acesso a uma interpretação possível da obra.

Desse modo, o discurso do professor se apresenta como dominante em dois sentidos: em turnos, pois é o único que fala sobre o texto, e em credibilidade, pois apresenta os significados “certos” aos estudantes. Assim, a tarefa realizada a partir do texto de Graciliano Ramos revela um letramento “autoritário”, no sentido de que a leitura e a escrita realizadas pelos educandos originam-se do “direito de dizer” do docente (e do livro didático). É o professor que realiza o diálogo com a obra, fazendo um trabalho de interpretação que poderia ser feito pelos discentes e fechando o debate para outras interpretações. Assim, a leitura válida é aquela realizada pela autoridade docente, e os educandos acabam se adaptando a ela (pela cópia).

No que tange à escrita, os estudantes precisam produzir respostas a perguntas elaboradas por livro didático, ou seja, eles se limitam a responder, apenas, e não a questionarem. Além disso, o professor orienta que as respostas a tais perguntas sejam respondidas com base em seus comentários, atribuindo ao educando um papel próximo ao de escriba. Observa-se, mais uma vez, a “cópia” como resultado de uma negociação entre professor e alunos. Nesse caso, no entanto, o professor cria estratégias para que os educandos estabeleçam uma relação entre o texto lido, os comentários por ele realizados e as perguntas do livro didático. Apesar de se tratar de um “letramento autoritário”, em que a interpretação que o docente faz é a única considerada válida, é importante considerar que, sem os comentários do professor, os estudantes dificilmente se propoiam, no contexto do evento de letramento analisado, a realizar suas próprias interpretações acerca do texto, visto que não demonstram relação de afinidade com a atividade proposta, o que pode ser evidenciado pelas interrupções que o professor faz ao chamar a atenção dos discentes.

Além de “autoritário”, verifica-se um “letramento utilitário”, no sentido de que as tarefas de leitura e de escrita realizadas pelos estudantes servem tanto para uma utilidade mais imediata (realizar tarefa que servirá como avaliação) como para uma utilidade menos imediata (apreensão de conteúdo contemplado em provas para ingresso no curso superior e concursos públicos, avaliações vistas pela escola como importantes para o desenvolvimento socioeconômico do alunado).

Em relação a avaliações externas, é preciso retomar um comentário feito pelo professor em aula anterior: *esse livro aqui... cadê a menina? Ela fez a prova ali no Instituto Federal e caiu a história desse livro... vestibular cai... ENEM cai, concurso público cai. Por isso que nós vamos estudar... por isso que nós vamos trabalhar com esse livro...* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 27 de agosto de 2018). Aluísio Azevedo refere-se à obra *Vidas Secas*. O

operador argumentativo “por isso” aponta a razão pela qual o livro é trabalhado (“vestibular cai... ENEM cai... concurso público cai...”).

Assim, observa-se que o “letramento autoritário” coincide com o “letramento utilitário”, pois é justamente a perspectiva dominante (o ponto de vista acadêmico em relação à obra *Vidas Secas*, por exemplo) que será considerado válido em provas para ingresso no curso superior e concursos públicos. Desse modo, convém ao aluno se adaptar, concordando com a interpretação realizada pelo professor e pelo material didático para que possam ser aprovados em tais certames, que podem contribuir para o desenvolvimento socioeconômico dos estudantes.

Importa lembrar que “letramento” é definido como usos sociais da leitura e da escrita. Dessa forma, cabe salientar que a escola, instância orientada por metas que, dentre outras, visam à preparação para o mercado de trabalho, faz usos da cultura escrita embasados por essas metas. O que pode ser visto, a partir do evento de letramento neste item analisado, é que a ênfase na preparação para o mercado de trabalho resulta em um letramento de adaptação.

É importante pontuar que não somente os estudantes, mas também o professor são reféns de um sistema educacional cujo ensino se baseia em avaliações externas seletivas ligadas ao mercado de trabalho. Ou seja: o evento de letramento analisado neste item (como todos os usos sociais da leitura e da escrita) está situado em um contexto social mais amplo. Nesse sentido, é como se se ensinasse a ler e a escrever para excluir quem não aprendeu a ler e a escrever suficientemente/eficientemente, pois, ao propiciar uma educação “igual” para todos (basta lembrar um dos objetivos do *Programa São Paulo Faz Escola*, descrito no item 3.1.1 deste capítulo: garantir uma base comum de conhecimentos, habilidades e competências a todos os educandos da rede), o poder público se isenta do problema do desemprego e responsabiliza o próprio cidadão por seu “fracasso”.

### **3.1.4 Evento de letramento: leitura em voz alta do livro *Caco***

*Caco*, livro de Gilberto Mattje (2014), conta a história de um adolescente que passa por vários problemas (sofre e comete *bullying*, usa drogas lícitas e ilícitas, por exemplo), mas que consegue superar todos eles<sup>44</sup>. A leitura foi proposta pelo docente com o intuito de desenvolver nos educandos o gosto pela leitura, como pode ser visto no fragmento destacado a seguir:

---

<sup>44</sup> Durante a leitura deste item, são apresentados trechos do livro, permitindo que o leitor tenha uma visão geral da narrativa. Além disso, no quinto capítulo, retoma-se o conteúdo do texto, apresentando uma síntese dos principais problemas sofridos (e superados) por Caco.

*Ler não é chato, mas talvez quando se obriga a ler, uma leitura forçada, ‘ó, você tem que ler isso daqui que eu vou cobrar na prova’, você vê aquilo como uma tarefa, como um trabalho, mas ler é prazeroso. Por isso, a primeira leitura que nós vamos fazer vai ser de um livro apenas por fruição, apenas por prazer... eu sei que tem gente aqui que ainda não teve a experiência de ler um livro, né? Eu sei que tem... então depois desse primeiro livro, que nós vamos ler rápido, nós vamos passar para um livro de literatura... vai ser *Vidas Secas*, que vai falar do Nordeste, dos problemas do retirante, das dificuldades que eles enfrentavam lá... imagina aquela seca do sertão, mas é seca, pessoal, de quem está morrendo mesmo [incompreensível] você vai fazer o quê? Vai ficar com a sua família aí, com seus filhos, e vai morrer também. Você tem que sair andando pelo mundo afora. Olha que louco que é. Imagina, imagina você viver uma experiência dessa. E é assim... E foi realmente assim. E aí com toda essa dificuldade ainda vem um monte de preconceito junto, né? Todo mundo sabe... imagina um nordestino quando chega numa cidade grande... hoje ainda com tanta... com tanta orientação o pessoal ainda tem preconceito [aula interrompida]* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 28 de fevereiro de 2018).

Ao tentar convencer seus estudantes de que ler pode ser uma atividade prazerosa, Aluísio Azevedo reconhece que a leitura obrigatória exigida pela escola e cobrada em avaliações, uma leitura sem um fim em si mesmo, mas como pretexto para realização de uma tarefa, pode ser chata. Embora o docente inicie sua fala afirmando que “ler não é chato”, ele continua com um operador argumentativo (“mas”) que relativiza o que foi dito anteriormente (“ler não é chato”), desencadeando a interpretação “ler pode ser chato”. Segundo o professor, isso acontece, talvez, quando a escola obriga o aluno a ler um texto que será cobrado em uma avaliação, exatamente o que faz com a leitura de trecho da obra *Vidas Secas*, como visto no item anterior. Imediatamente depois de afirmar que ler “pode” ser chato (observa-se que o termo “talvez” também coloca a afirmação do professor no plano da possibilidade, como se dissesse: “talvez seja chato ler, mas é provável que não seja”), Aluísio Azevedo declara: “mas ler é prazeroso”. Verifica-se que a leitura vista de maneira positiva (“ler não é chato” e “ler é prazeroso”) está no plano da certeza, o que pode ser inferido a partir da escolha do verbo “ser”, indicando definição: “ler é...”, “ler não é...”. Trata-se, portanto, de uma “modalização epistêmica” (KOCH, 2000), situada no plano do saber. Por sua vez, a leitura vista de maneira negativa (“mas talvez quando se obriga a ler” e “você vê aquilo como uma tarefa”) está no plano da possibilidade (“talvez”) ou da opinião (“você vê [...] como uma tarefa”).

Nesse sentido, o professor propõe uma leitura apenas por fruição. O conectivo “por isso” indica sentido de conclusão em relação à oração anterior (“ler é prazeroso”), de modo que o docente sugere que o livro a ser lido será uma atividade prazerosa, sem a obrigação de realização de tarefa posterior. No contexto estudado, observa-se que, no último ano da educação básica, o professor de língua materna ainda precisa se preocupar com o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Além disso, ao afirmar que depois vão “passar para um livro de literatura”, infere-se que Aluísio Azevedo não considera a primeira leitura que farão como uma obra literária. Observa-

se que o considerado não literário é destinado à fruição, ao passo que o literário (ou a “boa” literatura) não pode ser “apenas” lido por prazer, mas deve ser estudado, contextualizado e compreendido pela perspectiva de determinada escola literária, ou seja, sua interpretação é orientada por um discurso acadêmico, dominante. É a interpretação cobrada em provas para ingresso no curso superior. O título do livro que lerão por fruição não é citado pelo docente, diferentemente do livro considerado literário, que conta, inclusive, com uma rápida apreciação por parte de Aluísio Azevedo (ainda que seja lido apenas em setembro). É importante notar, ainda, que a leitura “prazerosa” parece que será uma atividade curta (“que nós vamos ler rápido”), enquanto *Vidas Secas*, a ser lido apenas no segundo semestre, é mais valorizada pelo docente, que já adianta a temática da obra e descreve sua impressão em relação a ela. Nesse sentido, parece haver uma divisão entre o que pode ser prazeroso para os educandos (livro *Caco*) e o que é prazeroso para o docente (livro *Vidas Secas*), ou seja, Aluísio Azevedo abre espaço para algo que é de interesse dos estudantes (mas talvez não de seu próprio interesse) a fim de atingir um objetivo escolar: desenvolver nos educandos o gosto pela leitura.

Em relação ao tempo dedicado a cada texto, para *Vidas Secas* foram disponibilizados três momentos (leitura em voz alta em grupos, leitura de um fragmento pelo professor e apresentação dos vídeos gravados), e a leitura de *Caco* foi realizada na íntegra em sala de aula, em seis encontros, entre 05 de março e 25 de abril de 2018.

Em geral, a leitura de *Caco* foi realizada em voz alta pelo docente, ainda que todos os estudantes tivessem um exemplar. Depois de ler dois ou três capítulos, o professor geralmente pedia que um estudante lesse um capítulo para a sala. Três capítulos foram lidos individual e silenciosamente pelos educandos.

Nos dois quadros seguintes, transcreve-se parte da aula em que se iniciou a leitura do livro. Nas linhas em branco estão falas do docente e, em alguns casos, respostas dos estudantes. Nas linhas em cinza estão os trechos da narrativa que foram lidos.

**Quadro 4** - Leitura em voz alta do capítulo de apresentação do livro *Caco*.

5	<p>Nós vamos ler esse livro que é o <i>Caco</i>. E depois nós vamos ler <i>Vidas Secas</i> [incompreensível]. Hoje, nós não vamos usar a apostila, tá bom? [interrompe e faz chamada], [incompreensível]. Pessoal, por que que ele chama <i>Caco</i> será? [resposta de aluno incompreensível em razão da conversa].</p> <p><b>Estudante:</b> Quebrou alguma coisa?</p> <p><b>Professor:</b> Pessoal... psiu... vamos parar com conversinha aí. Ela falou que ele quebrou alguma coisa, aí colocaram o apelido dele de <i>Caco</i>?</p> <p><b>Estudante:</b> Eu acho que ele é drogado.</p> <p><b>Professor:</b> Hã?</p>
10	<p><b>Estudante:</b> Eu acho que ele é drogado.</p>

15	<b>Professor:</b> Será que ele é drogado? Pessoal, então ó, vocês viram a capa do livro aí, né? É uma leiturrinha da hora, como se diz. Eu vou começar a leitura, depois, se der certo, eu gostaria que vocês lessem. Pessoal, é uma aula... tipo assim... é uma aula de leitura, mas tem que sentar, concentrar e ler senão, se ficar conversando, não vai ser aula de leitura. Hoje eu vou ler um capítulo ou dois. E talvez depois se alguém... se propor a ler, pode ler um pouco também. Vamos lendo assim... Vamos começar pela apresentação aí, então? Vamos ver porque ele chama Caco... logo vai falar porque que o apelido dele é Caco... tem uma mensagem aqui, né?
20	“A vida só pode ser compreendida olhando-se para trás, mas só pode ser vivida olhando-se para frente”. Soren Kierkegaard. Caco é um bom menino!
25	Caco... CACO é um bom menino, né, Raquel de Queiroz? Como a maioria das crianças, nasceu em uma família comum. É filho do segundo casamento do pai, que já tinha uma filha. O pai sempre foi batalhador, embora ausente e com algumas atitudes incompreensíveis. Cedo, Caco descobre-se obeso. Inerte, deixa-se conduzir alienadamente e essa sua atitude de subestimação faz com que se torne objeto de <i>bullying</i> . Sofre muito! O computador passa a ser seu parceiro de todas as horas. Ali descobre os jogos e, quando não está jogando em casa, dá um jeito de ir até ao <i>cyber</i> . Foi lá que conheceu uma turminha da pesada. Descoberto, é terminantemente proibido de chegar perto de um computador. Sem saída, Caco troca de compulsão. Agora são os exercícios físicos. Caco entusiasma-se ao ver que ganha massa muscular. Fica forte. Desinibe-se.
30	<b>Professor:</b> Que que é desinibir-se? <b>Estudante:</b> Sei lá. <b>Professor:</b> Hã? Que que é uma pessoa inibida? Com vergonha, muito tímida. Desinibido seria... ele foi perdendo a vergonha... porque ele era obeso, vivia no computador. Depois vai pra academia, fica forte, para de ser tímido, para de ter vergonha, tá?
35	Não é mais vítima de <i>bullying</i> . Agora é ele quem o comete. E é atroz! Tem uma galera preferida: Pra ele fazer, né? O <i>bullying</i> .
40	os homossexuais. Mas uma peça lhe seria pregada por sua irmã querida. E agora? Perdido, Caco bebe. E bebe muito! Na escola, vai de mal a pior. Parece sentir-se sozinho e sem referências. Como tem dificuldade em acreditar ser querido, coloca à prova todas as pessoas que o amam, não lhes correspondendo e sacaneando-as. Sem perceber, sabota a si mesmo e, por isso, passa por maus bocados. Como isso vai acabar?
45	Aí é uma sinopse, é um resuminho do que vai acontecer com esse cara aí. Ele tem as dificuldades dele na escola, [incompreensível] por causa do corpo. Depois ele sofre <i>bullying</i> , depois ele pratica <i>bullying</i> contra homossexuais. Pessoal, é aquela rotina de escola, e vocês são inteligentes e sabem como é, né? Num é um livro chato... ‘ah vai dar lição de moral’. É um livro bacana. Vocês sabem... quem é... diferente, um pouco diferente de... homossexual, de peso, sempre tem uma piadinha, sempre tem uma coisinha ou outra, né? Então isso que vai acontecer com ele naquela rotina de escola.

**Fonte:** Transcrição de aula, 05 de março de 2018.

Constata-se que o professor não valoriza tanto *Caco*, comparado com a obra *Vidas Secas*. Ainda que ele atribua, no comentário que precede a leitura da ficção, uma qualidade à obra (“é uma leiturrinha da hora” – linhas 11 e 12), trata-se da perspectiva que o docente imagina que o estudante tem a respeito de tal texto, pois a própria gíria “da hora” não pertence à variedade linguística do docente, mas dos estudantes, o que pode ser inferido com a utilização do aposto posposto à expressão (“como se diz” – linha 12). Isso porque, como visto anteriormente, trata-se de uma leitura por fruição, que foi selecionada com base no

conhecimento que Aluísio Azevedo tem de seus estudantes. *Caco*, considera o docente, será do gosto dos estudantes.

Ainda no comentário que antecede o início da leitura, chama-se a atenção para como Aluísio Azevedo relativiza a relação de poder intrínseca entre ele e seus discentes, deixando que eles decidam se querem ajudá-lo na leitura (“se der certo, eu gostaria que vocês lessem” – linhas 12 e 13; “hoje eu vou ler um capítulo ou dois. E talvez depois se alguém... se propor a ler, pode ler um pouco também” – linhas 14 e 15). Nota-se que a condição, evidenciada pela repetida conjunção “se”, é do estudante. Ademais, dado já apresentado no item 2.4.2 do capítulo anterior, verifica-se também que, pela linguagem, o docente cria mecanismos de contrarresistência para convencer seus educandos de que não há muito o que fazer ou de que a tarefa a ser realizada é fácil, e faz isso por meio de itens lexicais que indicam pouca quantidade (“um pouco”, nesse caso) e pelo uso de diminutivo (“leiturinha”).

Além disso, observa-se que Aluísio Azevedo precisa chamar atenção de uma das estudantes, que conversa durante a atividade (“Caco... CACO é um menino bom, né, Raquel de Queiroz?” – linha 20). No entanto, como será visto, trata-se do único momento em que a interrupção é necessária, pois os estudantes ficam em silêncio e, em geral, apresentam relação de afinidade pela narrativa, diferentemente do que acontece durante a leitura do fragmento de *Vidas Secas*, como retratado no item anterior. Nesse sentido, o objetivo imediato do professor, convencer seus estudantes de que ler não é chato, foi aparentemente alcançado, ainda que não se possa garantir que seu objetivo maior, implícito na fala de Aluísio Azevedo, de desenvolver nos educandos o gosto pela leitura tenha sido conquistado<sup>45</sup>.

Em seguida, o docente interrompe a leitura para explicar o significado do verbo “desinibir-se”. Como visto, tais interrupções para explicar o texto foram bastante recorrentes durante a leitura do fragmento de *Vidas Secas*. Por sua vez, em *Caco*, essa estratégia acontece com muito menos frequência, uma vez que a linguagem é de fácil entendimento.

Ao finalizar a leitura da apresentação, o docente resume o que leu, tentando relacionar a vida do personagem Caco com o cotidiano escolar dos estudantes (“pessoal, é aquela rotina de escola, e vocês são inteligentes e sabem como é, né?” – linhas 44 e 45) para, então, ler os dois primeiros capítulos da ficção. Esse paralelo entre Caco e os estudantes acontece com

---

<sup>45</sup> Importa relatar brevemente uma situação observada e que envolve um estudante de outra sala, portanto, não participante da pesquisa: enquanto aguardavam a professora de Matemática finalizar a sua aula na turma participante da pesquisa, Aluísio Azevedo e o pesquisador conversavam do lado de fora da sala quando um estudante de outra terceira série do Ensino Médio passou e, sem parar, levantou a mão que segurava o livro *Dom Quixote de La Mancha*, dizendo ao professor que depois de *Caco*, sua única leitura da vida, pegou um livro na biblioteca para ler.

bastante frequência durante a leitura, parecendo justificar a escolha que o docente faz do título quando o seu objetivo é mostrar que ler é prazeroso.

Observa-se, a seguir, a continuação da leitura em voz alta:

**Quadro 5** - Leitura em voz alta de dois capítulos do livro *Caco*.

	<p>Às vezes não me entendo! Sou de boa e bravo. Sou alegre e triste. Sou animado e murrinha. Sou afetuoso e malvado. Num dia estou de um jeito, no outro, só por Deus... Às vezes quero muito alguma coisa, depois, já não quero mais! Para certas coisas, tremo na base, já para outras, sou o cara.</p>
5	<p>É um pouco mais ou menos igual todo mundo, né?</p>
10	<p>E daí? A turma toda é assim! Também não suporto mais ouvir que é assim mesmo, que é fase, que eu preciso me acalmar. E quem disse que eu quero me acalmar? Sempre fui assim. Desde que me lembro por gente. Tenho de rir só de pensar. Sabe o porquê do meu apelido? Porque, quando pequeno, eu derrubava tudo e vivia caindo, me machucando. Então meu pai começou a dizer que, onde eu chegava, as pessoas podiam se preparar para ajuntar os cacos. – Atenção, pessoal! Tem uma bolinha rolando por aí. Cuidado!</p>
	<p>O pai dele também era bem maldoso, né?</p>
	<p>Já, já teremos alguma coisa fazendo-se em pedaços: cacos, cacos...</p>
15	<p>O pai dele falando com ele. Olha ele olhando no espelho lá. O espelho tá quebrado, né? Meio gordinho mesmo, né?</p>
20	<p>E todos riam. Mas eu não achava legal. Ficava muito bolado! Sabe, no fundo eu ficava esperando meus pais me protegerem. Minha mãe só me olhava com aquele olhar de reprovação. Mesmo quando eu a procurava pedindo ajuda, era sempre o mesmo olhar. Punha-me em seu colo como se fosse um peso. E acho que era! Definitivamente eu não conseguia fazer nada que a agradasse. Mas era estranho, porque ela não brigava. Eu nunca sabia o que ela estava pensando, embora soubesse que nunca conseguia deixá-la feliz. Meu pai era um cara trabalhador pra caramba. Nunca deixou faltar nada em casa. Mas tem uma coisa nele que sempre me incomodou muito: ele caçoava demais do meu jeito destrambelhado e fazia questão de me notar no meio de estranhos. – Não acredito! Ninguém derrubou nenhum copo hoje? –</p>
25	<p>Quem será que sujou a camisa hoje?</p>
	<p>O pai dele falando dele... pra ele, né?</p>
30	<p>Em casa ele simplesmente me ignorava; mas quando havia outras pessoas, eu era seu objeto de gozação. E, pior, os outros se juntavam àquela tortura psicológica. Cara, como era ruim aquela sensação. Creio que eu era a decepção do meu pai. Quer saber? Vou confessar! Algumas vezes quebrava ou derrubava as coisas de propósito. Então virou uma bola de neve, quanto mais eu era zoadado mais quebrava as coisas. O apelido foi pegando, pegando, até que eu mesmo comecei a me chamar de Caco. Caco! Comecei a achar simpático e, afinal, eu não precisava mais me cuidar. Assumidamente podia quebrar as coisas, já que eu era o Caco. Mas não tem nada a ver com o meu nome! Meu melhor amigo, o Caniço, era muito magro e baixinho. Era um menino que morava perto de casa. O cara mais maluco que já conheci. Ele parecia imune a qualquer sentimento. Sempre com a mesma cara, não expressava paixão, raiva, alegria, nada! A sensação que eu tinha quando conversava com ele era a de estar falando sozinho. Mesmo assim eu me identificava com ele. Éramos os dois execrados da turma.</p>
35	<p>Zoados, né? Isolados... dois malvistas.</p>
40	<p>Às vezes, penso que com ele era até pior. Mas depois falo dele... O fato de eu ser gordinho, isso sim, sempre me incomodou muito. Mas muito mesmo. Não! Você não entendeu: muuuuuuu! As roupas não servem; numa parada, você é o último, aquele de quem todo mundo faz chacota. Se for jogar qualquer coisa, você é descartado. Ser gordinho é a maior barra. Todo mundo fica reparando! Queria sumir com isso! Até em dar fim na vida eu pensei! Ah! Tá bom. Todo mundo já pensou. Nada de mais. Mas que ser gordinho é muito ruim, é. E as pessoas pensam que é porque a gente come muito. Você não sabe o quanto me esforçava, ralava, e nada. E também comia bastante! Bem, parece até que só havia coisas ruins na minha vida, mas não é bem assim;</p>
45	

50	<p>havia coisa boa, também. Vou repetir: meus pais faziam de tudo para que nada faltasse. O que a gente queria, podia até demorar um pouco, no entanto eles davam um jeito e a gente sempre tinha o que queria. Também havia uma grande amiga, a Nati, minha irmã, com quem podia contar sempre. Foi ela quem cuidou de mim quando criança. Ficávamos horas conversando bobeira, rindo. Não é que falássemos de nós mesmos, mas sempre tínhamos assunto. Amava fazer cócegas nela. E quantas vezes fingi estar doente só para ela me cuidar. Vê se pode! Mas eu também cuidava dela. Especialmente quando ela estava com cólicas, então me oferecia para fazer as tarefas dela. – Nati, pode deixar! Pode descansar que dou uma geral aqui. Era legal que ela aceitava, porque me sentia cuidando dela, e percebia que minha irmã ficava feliz com aqueles cuidados, embora nunca me pedisse para lhe fazer alguma coisa.</p>
55	<p>Vamos ler o segundo. Estão entendendo a história por enquanto? <b>Estudante:</b> Sim.</p>
60	<p>Desde que me lembro, acordar sempre foi terrível, ainda mais quando se sabe que vai ser ruim. Vai ser mais um dia daqueles! Calçar os tênis já exigia um contorcionismo que me deixava ofegante. Na verdade era a primeira tortura. Depois, todos me achavam lento. – Ligeiro, Caco, acha que o banheiro é só seu? – Vamos, gordo! Pensa que tem o dia inteiro? Esta era, muitas vezes, minha saudação matinal. E era só o começo. Chegar à escola era outra batalha. Já estava suado e exausto. Ia direto para o fundo da sala de aula. Ah! Mas havia certas carteiras, e passar por elas era outro desafio. Era comum justificar meu apelido, porque derrubava os materiais dos colegas e muitas vezes fui xingado por isso. – Ei, olha aí, ô! – Cara desastrado, vê por onde anda! Bem, estou sendo educado, porque na maioria das vezes era: caralho, puta que pariu, e isso era muito ruim.</p>
65	<p>Deve ser isso que tá aí, né? [Comentário ao dizer “caralho” e “puta que pariu”, termos censurados no livro, onde se lê: “c... p...”]</p>
70	<p>Sentava na minha carteira e de lá tentava não sair por nada. Só quando não tinha outro jeito; então, começava tudo novamente. Também não conversava com ninguém. Aquele não era meu mundo! Aliás, que mundo? Ô, meu! E com as meninas? Cara, que dificuldade! Sentia-me o último da fila e sem chances.</p>
75	<p>Num pegava ninguém, né?</p>
80	<p>Eu nunca ia conseguir ter alguém. Sentia-me feio, desajeitado, com vergonha de mim mesmo. A sensação de constrangimento era companhia constante. Acho que por causa disso vivia num mau humor permanente. Nada mais parecia interessante. As aulas de Educação Física eram o maior terror, o que era aquilo? Imagine só, eu era a piada! – Corre, Caco! E todos riam. – Anda como homem, Caco! – até as meninas caçoavam.</p>
85	<p>Tava ferrado esse cara, né? Esse tá enrolado, hein?</p>
90	<p>Dentro de mim um nó apertava o peito. Juro que queria chorar. Aí, sim, eu seria mais zoadado. Vez ou outra não havia jeito, tinha de jogar handebol, voleibol ou futebol de salão. Então, virava saco de pancada. A alegria da turma era me derrubar ou me dar bolada. Um dia me puseram para jogar no gol e até sangrei, tantas boladas levei. Aquele dia foi sinistro! Quando fui ao banheiro me lavar, a tortura continuou. Jogaram-me água, afundaram minha cabeça na pia e não me deixaram urinar. Caçoaram: - E aí, Caco? Vai fazer xixi sentado? Gordo, mulherzinha! Eu não tinha saída. Aquilo não terminava nunca. Foram minutos que demoraram uma eternidade. Naquele dia, quando cheguei em casa, minha mãe me olhou e perguntou: - Ué! O que é que foi? É bom! Assim, quem sabe, você vira homem!</p>
95	<p>Eh, até em casa é complicado, né?</p>
100	<p>Caramba, aquilo acabava comigo. A vontade que eu tinha era de bater, gritar, chutar, morrer, sei lá. Fui para o fundo de casa e fiz tudo isso em pensamento. Falei sozinho, gesticulei, dei socos e pontapés ao vento, imaginando estar pegando os caras. Em relação à minha mãe, eu só pensava: você ainda vai ver! Espere que você vai ver! E ir à aula no outro dia? Sabe o que é isso? Encarar tudo novamente? Porque não para, nunca para! Ninguém dá a mínima. Eu já chegava com medo, e o pior era que tudo acontecia de novo.</p>
	<p>Será que muita gente passa por isso, pessoal? Passa, né? Com certeza isso é a rotina de muitas pessoas, tá? Sempre que a gente for fazer uma piadinha, uma brincadeira, é sempre bom a gente pensar duas vezes. Num é só você que faz, né? E a pessoa que sofre aquilo é que vai se sentindo</p>

105	e vai ficando humilhada, seja qual for a piada, a brincadeira. Uma zoeira, pessoal, não é o <i>bullying</i> , né? Tem coisa que faz parte da vida da gente, mas quando uma pessoa só fica ali sendo vítima, aí que é chato, né? Uma piada, uma brincadeira, isso aí também não é <i>bullying</i> , mas a gente tem que tomar cuidado. Às vezes nós não percebemos o que que tá acontecendo. Só quem sofre que tá...
110	Nessas horas eu só tinha o amigo Caniço, embora eu não tocasse nesse assunto com ele. O caniço ficava em casa o dia todo. Faltava muito às aulas, porém ninguém dava bronca nele por isso. Na casa dele a gente fumava. Fumava muito. Eu chegava a ficar tonto. Aquilo me aliviava. Era como se eu tivesse desabafado, embora pouco se falasse. Não havia assunto. A gente fumava e aquilo parecia fazer bem para ele e para mim. Os pais do Caniço eram malfalados. Eram meio sinistros mesmo. Quando estavam em casa, dormiam o tempo todo. Depois sumiam uns dias. Mas sempre voltavam. A casa era muito suja. Dava a impressão de que ninguém a limpava. Um dia, minha mãe apareceu lá me procurando. Eu estava podre de cheiro de cigarro.
115	Quando escutei a voz dela, tremi na base. O Caniço encarou como se nada estivesse acontecendo e mentiu na cara dura que eu não estava. Não colou. Minha mãe fingiu que foi embora, mas ficou me esperando. Quando saí de lá, ela me pegou. Chegando em casa, bateu-me com uma vassoura. Apanhei muito! E não chorei. Ah! Ela não falou uma única palavra, apenas me bateu. E bateu muito. Nesse dia pensei, sinceramente, em dar fim à minha vida. De raiva. De revolta. Meu pai, alheio a tudo, permaneceu como sempre, sentando no sofá. Era como se ele não escutasse e não visse nada. Falava o estritamente necessário. Quando saía desse estágio letárgico, era para dar bronca ou reclamar da vida. Nunca se envolvia com nada. Também não contava nada. Eu jamais soube nada de meu pai. Eu o chamava, no silêncio dos meus botões, de estátua. Na rua, com os de fora de casa, ele era falante, contador de piadas, parecia ser o cara mais legal do mundo. Porém comigo nunca brincou, não me ensinou a andar de bicicleta, odiava meu <i>videogame</i> . O fato de ele ser tão inerte era o que mais me incomodava, preferia vê-lo bravo, pelo menos sabia o que estava pensando. Minha irmã, a Nati, entrou no quarto onde eu estava, deitou do meu lado, me abraçou e chorou baixinho comigo. Não trocamos uma palavra, entretanto havíamos nos entendido. Depois de algum tempo, não sei quanto, acordei com ela se levantando. Esse é um momento de que nunca vou me esquecer na vida! Ela foi muito legal comigo sem ter dito uma única palavra!
135	Dá pra ler mais um capítulo, né, pessoal? Que que vocês acham? <b>Estudante:</b> Dá. <b>Estudante:</b> Vai. <b>Estudante:</b> Pode continuar.
140	<b>Professor:</b> Vou ler mais um, depois a história vai ficando legal, vocês... pessoal, todo mundo aqui já leu um livro sozinho? Será? <b>Estudante:</b> Já. <b>Estudante:</b> Já. <b>Estudante:</b> Não. <b>Estudante:</b> Já li dois.
145	<b>Professor:</b> Pessoal, ler é isso aqui. É prazeroso ler. Você se envolve na história, tem umas tramas. É igual assistir um filme. <b>Estudante:</b> Professor, eu num gosto de ler não, gosto de escutar. <b>Professor:</b> Vocês são folgados, hein! Tem um escritor, cara, ele chama Sidney Shelton. <b>Estudante:</b> Melhor, melhor escritor, professor. <b>Professor:</b> Hã? <b>Estudante:</b> Melhor escritor.
150	<b>Professor:</b> Os livros dele são... muito legal. Umass tramas assim, uma narrativa. <b>Estudante:</b> o Tosco também é legal. <b>Professor:</b> O Tosco, né? A gente pode ler o Tosco também. Vamos ler o três aí, vai. Na próxima aula vocês que vão ler, tá? Capítulo 3, página 19.

**Fonte:** Transcrição de aula, Aluísio Azevedo e estudantes, 05 de março de 2018.

Verifica-se que o professor não precisa interromper a leitura com muita frequência para explicar palavras, como faz em *Vidas Secas*. Muito embora alguns termos (“imune” e “letárgico”, por exemplo – linhas 35 e 122) provavelmente não sejam compreendidos pela maioria dos estudantes, em geral, o livro contempla palavras de fácil entendimento. É nítido que o docente faz ou deixa de fazer tais interrupções com base no conhecimento que tem de seus estudantes, pois é capaz de reconhecer quando os educandos estão entendendo e quando não estão. Conclui-se que o docente realiza tais pausas explicativas com base em seus “saberes experienciais” (TARDIF, 2014), ou sua “teoria da ação” (SCHÖN, 2000). Tal conhecimento prático (da série escolar em que leciona e dos alunos específicos de tal série) faz com que o professor reconheça as dificuldades dos educandos.

A partir dos comentários de Aluísio Azevedo - todos eles perguntas retóricas com a expressão adverbial “né?” (como em “é um pouco mais ou menos igual todo mundo, né?” – linha 5), utilizada porque o docente espera que seus estudantes concordem com elas -, observa-se uma tentativa de aproximar os leitores da história de *Caco*.

Uma dessas tentativas ocorre por meio de uso de linguagem informal próprio do falar dos adolescentes (“num pegava ninguém” e “tava ferrado esse cara” – linhas 76 e 82). “Pegar alguém”, no sentido de ser capaz de conquistar alguém para uma relação amorosa, e “estar ferrado” são expressões informais que o docente sabe que fazem parte do repertório linguístico dos estudantes. É interessante pontuar que, durante a leitura do fragmento de *Vidas Secas*, o professor não utiliza gírias em seus comentários. Aliás, ao finalizar o fragmento da obra de Ramos, o professor elogia a narrativa e uma das palavras que utiliza para tal é “formidável” (cf. linha 72, Quadro 3), provavelmente não compreendida pelos estudantes.

Outra tentativa de aproximação é mediante um paralelo que o docente traça entre a história lida e a experiência de vida dos educandos (“é um pouco mais ou menos igual todo mundo” e “será que muita gente passa por isso, pessoal? Passa, né?” – linhas 5 e 99). Aliás, talvez seja exatamente essa aproximação entre livro e estudantes (explicitada pelo professor) que faz com que os alunos se envolvam pela história (ouvem, em silêncio, a leitura da narrativa), levando o docente a atingir seu objetivo de mostrar que ler é prazeroso.

Ainda em relação aos comentários de Aluísio Azevedo, outro dado importante é que, embora o professor explique, ao finalizar a leitura da apresentação, que *Caco* não servirá de lição de moral (“num é um livro chato... ‘ah vai dar lição de moral’. É um livro bacana” – cf. linha 45, Quadro 4), durante a leitura do segundo capítulo, o docente orienta os estudantes, com base nos sofrimentos do jovem protagonista, a tomarem cuidado e evitarem *bullying*. Aluísio Azevedo traz o sofrimento do protagonista da ficção para a vida real, afirmando que se trata de

uma realidade vivida por muitas pessoas (será que muita gente passa por isso? Passa, né? Com certeza isso é a rotina de muitas pessoas, tá? – linhas 99 e 100). Primeiramente, Aluísio Azevedo pergunta aos alunos se muita gente passa por isso para, então, ele mesmo responder, em uma pergunta retórica, que passa. A expressão “né”, embora em forma de questão, solicita ao interlocutor, nesse caso, concordância. Em seguida, o sintagma “com certeza” reforça o valor de “verdade” que o professor atribui a sua afirmação, e a expressão “tá” tem sentido de “tudo bem”, como se o docente dissesse: “eu sei que é assim, tudo bem?”. Portanto, trata-se de enunciados no plano do saber, isto é, de uma “modalização epistêmica” (KOCK, 2000). A partir de tal posicionamento, preocupado com a formação moral do alunado, Aluísio Azevedo aconselha seus estudantes a tomarem cuidado com *bullying*, explicando que brincadeiras e piadas podem acontecer, desde que se tome precaução para que não cause sofrimento a alguém. Tais conselhos só têm razão de ser porque o professor reconhece a possibilidade de existirem casos de *bullying* entre os alunos (já que, “com certeza isso é rotina de muitas pessoas”).

De acordo com o professor, “uma piada, uma brincadeira, isso aí também não é *bullying*, mas a gente tem que tomar cuidado” – linhas 104 e 105. Por meio do operador argumentativo “mas”, o professor relativiza a ideia de que uma “piada não é *bullying*”, como se dissesse “uma piada que não parece ser *bullying* pode ser”. O verbo “ter”, em “tem que tomar cuidado”, indica necessidade ou obrigação, desencadeando a seguinte interpretação: “uma piada que não parece ser *bullying* pode ser. Portanto, é necessário/deve-se tomar cuidado”. Observa-se, nesse caso, uma “modalização deôntica” (KOCH, 2000) que sugere um tom imperativo: não cometam *bullying*.

Embora a proposta do professor, com a leitura de *Caco*, seja propiciar deleite, a fim de mostrar aos educandos como o ato de ler pode ser prazeroso, esses momentos de conselhos tornam a leitura um tanto quanto utilitária, de modo que ela serve também como lição de moral. Preocupado em orientar seus educandos a respeitarem o “outro”, há uma tentativa clara de mostrar aos educandos como eles podem (e devem) superar seus possíveis “erros” (o *bullying*).

Assim como os *Cadernos*, que trazem exemplos de linguagem não padrão e informal para apontá-la como inadequada, conforme visto no item 3.1.2 deste capítulo, *Caco* traz exemplos de atitudes “erradas” que são relacionadas com a realidade dos educandos, aconselhando-os a como não se comportar.

A propósito, o próprio editor do livro, em prefácio, admite a função educativa do texto, ao qualificá-lo como “belo material paradidático”, resultado do desafio que o autor teve em “continuar e aprofundar temas específicos e atuais da adolescência, numa abordagem, agora,

enriquecida pelo *feedback* que teve dos próprios leitores [de *Tosco*, livro anterior de mesma autoria], sejam estes estudantes, professores ou familiares”.

É importante pontuar que não se pretende criticar o fato de debater questões como o *bullying* na escola. Pelo contrário, compreende-se a importância do tema e concorda-se com a possibilidade de problematizá-lo de maneira crítica e reflexiva em aulas de língua portuguesa, inclusive por meio de atividade de leitura. O que está em discussão, neste capítulo, é a compreensão de práticas de letramento em língua portuguesa, e os dados revelam como diversas atividades de leitura e escrita observadas abordam o tema da adaptação, seja ela linguística (como visto em itens anteriores deste capítulo), seja moral (como acontece na leitura do livro *Caco*). Esse caráter moral coincide com o discurso do material didático, que, como visto no item 3.1.2 deste capítulo, sugere que os educandos optem pelo silêncio (e não pelo questionamento) ao fazer inferir que, no local de trabalho, “quem diz o que quer ouve o que não quer”.

### 3.1.5 Letramento e mercado de trabalho

Autores como Gnerre (1991), Marcuschi (2001) e Street (2014) reconhecem (e criticam) a supervalorização atribuída à modalidade escrita da língua em relação à fala, geralmente inferiorizada socialmente. Neste trabalho, observou-se que essa supervalorização ocorre quando se promete aos educandos, implicitamente, desenvolvimento socioeconômico desde que adquiram técnicas da escrita padrão. Por exemplo, o fato de determinadas tarefas dos *Cadernos* indicarem que não escrever de acordo com a norma-padrão pode gerar demissão de um gerente de uma lanchonete ou de uma bancária, conforme discutido no item 3.1.2 deste capítulo, deixa claro que, de acordo com a perspectiva escolar, o letramento dominante tem o poder de “salvar” empregos.

Nas falas do professor, evidenciou-se com frequência a importância de se aprender os conteúdos propostos em língua portuguesa para conseguir formação profissional por meio de aprovação em provas para ingresso no curso superior e concursos públicos. Por exemplo:

(A) *Vocês estão prestes a fazer o vestibular, vocês podem perder uma questão, perder uma prova, perder muita coisa na vida por não ter um conhecimento assim de... básico mesmo, né?* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 21 de fevereiro de 2018).

(B) *Ela fez a prova ali no Instituto Federal e caiu a história desse livro... vestibular cai... ENEM cai, concurso público cai. Por isso que nós vamos estudar* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 27 de agosto de 2018).

(C) *Pessoal, se vocês também não tiverem a fim... é só falar... o interesse é de vocês... eu não vou prestar o ENEM não, quem vai prestar é vocês* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 31 de agosto de 2018).

(D) *Esse texto é muito famoso. Vocês podem até encontrá-lo no vestibular, em alguma prova por aí* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 19 de setembro de 2018).

Nos exemplos anteriores, notam-se dois tons: de um lado, Aluísio Azevedo usa tom de encorajamento para estimular seus educandos a se interessarem por determinado conteúdo escolar possivelmente cobrado em avaliações seletivas para o “sucesso profissional”, como nos enunciados (B) e (D). De outro lado, como nos exemplos (A) e (C), o professor usa tom de advertência para pressionar seus estudantes a se interessarem por certo conteúdo, que poderá ser contemplado em tais certames.

No enunciado (A), o docente não apenas relaciona o conteúdo escolar com avaliações externas, mas também associa as avaliações externas com as oportunidades de vida que o conhecimento escolar pode propiciar. Como será visto mais adiante neste item, essas relações são comuns na fala de Aluísio Azevedo. No enunciado analisado, o professor chama a atenção dos alunos para que se dediquem mais ao conteúdo que ele ensina. Aluísio Azevedo elenca o que os estudantes “podem perder” se não adquirirem o “conhecimento básico” que ele está lhes ensinando. A ordem em que o docente elenca essas possíveis perdas desencadeia uma ideia de causa e consequência: por não ter um “conhecimento básico” (contemplado na disciplina Língua Portuguesa), os alunos podem perder: i) “uma questão”, ii) “uma prova” e iii) “muita coisa na vida”. Perder uma questão no vestibular pode ocasionar a perda de todo o vestibular (em caso de reprova no certame por uma questão, por exemplo), ao passo que perder uma prova (vestibular, concurso etc.) pode ocasionar perda de “muita coisa na vida”. Infere-se que “muita coisa na vida” se refira a conquistas profissionais, uma vez que provas para ingresso no ensino superior selecionam candidatos a cursos cuja ênfase é a formação profissional.

No enunciado (C), sem conseguir a atenção dos estudantes durante a explicação de determinado conteúdo, Aluísio Azevedo faz um jogo com os pronomes de primeira e segunda pessoa do singular, de modo que se coloca do lado apostado ao dos estudantes ao mesmo tempo em que propõe, em tom também de advertência, que se unam a um objetivo comum.

Em “se vocês também não estiverem a fim [de estudar]”, o docente sugere que ele está a fim [de ensinar], pois o termo “também” indica que pelo menos uma parte está a fim. Ou seja, o docente está a fim [de ensinar], mas é possível que os educandos não estejam a fim [de aprender o conteúdo proposto], pois não estão prestando atenção. Em “eu não vou prestar o ENEM não, quem vai prestar é vocês”, acontece o mesmo movimento de separação entre

professor, de um lado, e alunos, do outro. Como quem prestará o ENEM são os alunos, em “o interesse é de vocês”, o professor argumenta para levar à conclusão de que “o interesse não é meu” - muito embora ele talvez seja a única parte “a fim” de se dedicar ao conteúdo proposto. Nesse sentido, é como se o professor explicasse o seguinte: eu estou a fim [de ensinar o conteúdo], mas é possível que vocês não estejam a fim [de aprender o conteúdo proposto]. Como vocês que prestarão o ENEM [eu já tenho uma profissão e não preciso mais passar por isso], o interesse é de vocês. Se realmente não estiverem a fim [de aprender o conteúdo proposto e, conseqüentemente, conseguir aprovação no ENEM], é só falar [que eu desisto de ensinar esse conteúdo importante para o futuro de vocês]. No entanto, se vocês estiverem a fim [de aprender o conteúdo proposto e, assim, ter mais chances no ENEM], é só falar [e começar a prestar atenção, que eu continuo ensinando esse conteúdo importante para o futuro de vocês].

Na ocasião em que o enunciado (B) foi proferido, Aluísio Azevedo salientava a importância do livro *Vidas Secas* em avaliações externas. O professor usa a experiência da aluna Gertrude como exemplo para comprovar que a obra foi contemplada por uma avaliação de relevância (“ela fez a prova ali no Instituto Federal e caiu a história desse livro”). A partir de tal dado, o professor generaliza o fato e explica que o livro é cobrado em vestibulares, ENEM e concursos públicos. Em “por isso nós vamos estudar [o livro]”, o operador argumentativo “por isso” torna possível concluir que *Vidas Secas* é estudado porque é conteúdo de avaliações externas ligadas à profissão. Ou seja: trata-se de um conteúdo escolar importante para o sucesso na vida após o Ensino Médio.

Na ocasião do enunciado (D), professor e alunos trabalhavam com o poema “Satélite”, de Manuel Bandeira. Antes de realizar a leitura, Aluísio Azevedo comenta que o texto é muito famoso e que pode ser encontrado em vestibulares ou outras provas. A preposição “até”, em “vocês podem até encontrá-lo no vestibular”, intensifica o adjetivo “famoso”, como se dissesse: “esse texto é tão famoso que vocês podem até encontrá-lo no vestibular”. Nesse sentido, o professor valoriza não somente o poema de Bandeira como também avaliações externas como aqueles para ingresso no curso superior, que selecionam obras “famosas”.

De maneira implícita, promete-se aos educandos desenvolvimento socioeconômico, por meio de ingresso em curso de graduação ou em serviço público, desde aprendam o conteúdo proposto na disciplina Língua Portuguesa. Na fala reproduzida a seguir, proferida pelo docente em uma das aulas observadas, tal promessa aparece de maneira mais explícita:

**Quadro 6** - Trecho de aula sobre habilidades e competências de leitura.

<b>Aluísio Azevedo:</b> Pessoal, eu vou falar uma coisa importante pra vocês... a escola existe
---

	<b>Jane Austen:</b> Pra estudar
5	<b>Aluísio Azevedo:</b> Eh, pelo menos assim... a concepção de escola.... quanto que o governo gasta com escola? Pensa bem... um prédio inteiro... no Brasil inteiro... no estado de São Paulo inteiro... quantos desses não tem? Quantos professores não tem na sala de aula? Cada livro didático que vocês veem jogado aí custa em média 80, 100 reais... então é uma fortuna... mas por que é que o governo gasta tanto dinheiro assim?
	<b>Jane Austen:</b> Desnecessário, né? Porque ninguém merece vir pra escola.
	<b>Aluísio Azevedo:</b> Quantos bilhões o governo não gasta?
10	<b>José de Alencar:</b> Falta passeio.
	<b>Aluísio Azevedo:</b> Tá investindo pouco, né?
	<b>José de Alencar:</b> Esse ano não saímos da escola nenhuma vez, pra conhecer nada.
15	<b>Aluísio Azevedo:</b> Desde que vocês começaram estudar lá... que o governo tá gastando com vocês aí ó... já gastou milhares e milhares de reais aí... é pra instrumentalizar vocês... é pra que vocês desenvolvam competências e habilidades... a escola é centrada em competências e habilidades... a competência pode ser para o que for... pra interagir na sociedade... uma competência pra ler um texto... competência pra resolver um problema... pra resolver uma equação de primeiro grau... por isso existe escola, existe milhões investidos aí... eu vou chegar onde que quero tá... só tô... dando uma volta primeiro... aí... nesse terceiro ano nós trabalhamos com competências e habilidades... por exemplo, localizar uma figura de linguagem em um texto... isso é uma habilidade... sempre então com o verbo no infinitivo... verbo no infinitivo é o quê? Andar, fazer, pensar, calcular, falar, ler, escrever... são verbos no infinitivo... e as competências e habilidades são essas daí... pra depois vocês estarem lá na sociedade... vocês vão ser competentes ou incompetentes? Se vocês vão ser competentes ou incompetentes vai depender das competências que vocês adquiriram aqui... pelo menos teoricamente... essas competências que nós estamos ensinando para vocês... ler, somar, calcular... são competências que serão cobradas num ENEM, num vestibular, num concurso para você ser um agente da polícia federal... é assim que funciona...
20	
25	

**Fonte:** Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, Jane Austen e José de Alencar, 17 de agosto de 2018.

Na aula em que Aluísio Azevedo proferiu a fala aqui reproduzida, o professor explicava aos educandos que eles trabalhariam a questão da “competência” de “inferir informações implícitas em um texto”. Isso porque a Avaliação de Aprendizagem em Processo (AAP), prova enviada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e aplicada bimestralmente, identificou que os estudantes da sala observada apresentavam dificuldades em tal competência. Como foi orientado a trabalhar com “inferência”, o docente reservou duas das cinco aulas semanais, a partir de 17 de agosto de 2018, para isso.

Então, para explicar aos estudantes a razão pela qual praticariam inferência por meio da leitura de textos, o professor inicia perguntando aos alunos o papel da escola (“a escola existe”; “por que é que o governo gasta tanto dinheiro assim?” – linhas 1 e 7). Respondendo a sua própria pergunta, Aluísio Azevedo afirma que o papel da escola é instrumentalizar os educandos e desenvolver neles competências e habilidades (“é pra instrumentalizar vocês... é pra que vocês desenvolvam competências e habilidades” – linhas 14 e 15). O termo “pra” tem sentido de “a fim de”, “com intuito de”, ou seja, “a escola existe com intuito de instrumentalizar os educandos e com intuito de fazer com que eles desenvolvam determinadas competências e habilidades”.

Observa-se que o contexto educacional em que o professor está inserido leva-o a construir uma concepção instrumental e reduzida a respeito da escola, cujo papel seria “instrumentalizar” os estudantes bem como desenvolver neles “habilidades” e “competências” necessárias para a vida em geral e, mais especificamente, para inserção no mercado de trabalho (“são competências que serão cobradas num ENEM, num vestibular, num concurso para você ser um agente da polícia federal” – linhas 26 a 28). Trata-se de um “letramento utilitário”, que só precisa ser adquirido porque terá uma serventia pontual e prática.

Ademais, é intrigante o fato de o estudante ser tratado como sujeito não pertencente ao “mundo real”. Nota-se que o advérbio “lá”, em “pra depois vocês estarem lá na sociedade” (linhas 24 e 25), indica que o “aqui”, lugar ao qual o educando pertence, não é sociedade. Ou seja: a escola é um estágio para a vida (adulta) em sociedade, e o que se vive antes e durante a escolarização é algo que não é considerado sociedade. A ideia de futuro (“pra depois vocês estarem”; “vocês vão ser competentes ou incompetentes” – linha 23) também coloca os educandos em um “mundo paralelo”, como se o período de escolarização básica fosse anterior à vida em sociedade “propriamente dita”.

Essa concepção está muito presente na escola: em nome do “vir a ser” do aluno, traduzido no diploma e nos possíveis projetos de futuro, tende-se a negar o presente vivido do jovem como espaço válido de formação, assim como as questões existenciais que eles expõem, bem mais amplas do que apenas o futuro (DAYRELL, 2003, p. 41).

Ainda de acordo com Dayrell (2003, p. 42), “a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma”; o autor acrescenta: “todo esse processo é influenciado pelo meio social concreto no qual se desenvolve e pela qualidade das trocas que este proporciona” (DAYRELL, 2003, p. 42).

É preciso destacar, ainda, a condição estabelecida pelo docente ao dizer que “se vocês vão ser competentes ou incompetentes, vai depender das competências que vocês adquiriram aqui” (linhas 24 e 25). O sintagma “se vocês vão ser competentes ou incompetentes” coloca os estudantes no plano do “vir a ser”, pois eles não são nem uma coisa (“competentes”) nem outra (“incompetentes”). Eles não são, no presente, pois apenas “serão”, no futuro. O que tais alunos “serão” (“competentes ou incompetentes”) dependerá, segundo o docente, do conhecimento adquirido na escola. É como se a única maneira de ser competente fosse por meio da escolarização. De certa forma, essa fala categoriza os estudantes como incompetentes, já que ainda não finalizaram a educação básica, isto é, ainda não aprenderam “tudo” o que precisariam aprender para ser competentes.

É notório sublinhar que o termo “competente” precisa de um complemento para significar, pois quem é competente é competente **em** algo, já que é impossível ser competente em tudo. Ainda que o professor não especifique tipos/áreas de conhecimento, as “competências” às quais Alúcio Azevedo se refere estão principalmente relacionadas com o mundo do trabalho, pois, nas palavras do próprio docente, “são competências que serão cobradas num ENEM, num vestibular, num concurso para você ser um agente da polícia federal”. Nesse sentido, ser competente significaria ter as habilidades necessárias para o mercado de trabalho ou para continuidade aos estudos, posicionamento que dialoga com a LDB, que determina uma formação voltada para flexibilidade dos educandos a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

Como mencionado no item 2.3 do capítulo anterior, durante a geração de dados, 14 dos 28 estudantes participantes da pesquisa trabalhavam ou já haviam trabalhado, de modo que, mesmo sem ter finalizado o Ensino Médio, já eram “competentes” em determinada atividade laboral. É o caso da estudante Marina Colasanti, por exemplo, que afirmou ter trabalhado como babá. No entanto, essa competência é questionada pelo discurso do docente, que, na tentativa de encorajar seus estudantes a buscarem uma vida melhor, desvaloriza, implícita e acidentalmente, mão de obra desprovida de competências adquiridas na escola.

Além disso, é preciso destacar o caso de Luís de Camões que, além de ser funcionário de um supermercado, trabalha como autônomo com formatação de computadores. Ao ser indagado pelo pesquisador sobre o conhecimento adquirido para trabalho autônomo, o aluno respondeu que realizou um curso de informática de 70 horas, mas que aprendeu muito sozinho, avaliando que aprendeu mais por conta própria do que por meio do curso.

Compreende-se que as posições privilegiadas socialmente exigem maior nível de escolaridade e, conseqüentemente, usos da escrita mais próximos da norma-padrão, como é o caso de profissões como a de professor, juiz e médico. No entanto, é preciso evitar generalizações, pois, conforme aponta Street (2014, p. 34-35): “os governos tendem a culpar as vítimas em momentos de desemprego elevado, e o ‘analfabetismo’ é um modo conveniente de desviar o debate da falta de empregos para a suposta inadequação das próprias pessoas ao trabalho”.

Basta lembrar o posicionamento do atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, que ao ser questionado sobre os protestos a favor da Educação do dia 15 de maio de 2019<sup>46</sup>, além de

---

<sup>46</sup> Fonte: Jornal Globo News. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-news/estudio-i/videos/t/todos-os-videos/v/bolsonaro-recebe-homenagem-no-texas-e-fala-sobre-protestos-no-brasil-idiotas-uteis/7617529/>>. Acesso: 18 jun. 2019.

chamar os manifestantes de “imbecis”, “idiotas úteis” e “massa de manobra”, afirmou que a maioria deles não sabe a fórmula da água nem o resultado da operação 7x8: “não sabem nada”.

Afirmou também:

*[...] A Educação também tá deixando muito a desejar no Brasil. Cê pega as provas do Pisa, eu peguei agora... de três em três anos, de 2000 pra cá, cada vez mais ladeira abaixo. A garotada, com 15 anos de idade, na nona série, 70% não sabe a regra de três simples. Qual o futuro dessas pessoas? Fala que tão desempregados 14 milhões... sim, parte deles não tem qualquer qualificação... por quê? Esse cuidado não teve nas administrações do PT ao longo de 13 anos.*

Verifica-se que Bolsonaro utiliza-se de resultados de uma avaliação externa para justificar parcela do desemprego no Brasil. Além de passar a impressão de que o desenvolvimento socioeconômico pessoal depende necessariamente de conhecimentos escolares, o presidente atribui a falta desses conhecimentos ao fracasso escolar, tida como responsabilidade do próprio estudante (que nada sabe, como disse na entrevista apresentada), dos professores (que doutrinam os estudantes em vez de ensinar conteúdos técnicos<sup>47</sup>) e de governos anteriores (particularmente os do Partido dos Trabalhadores<sup>48</sup>). Assim, o atual presidente, em vez de pensar em propostas para melhorar a educação e reduzir o desemprego, isenta-se da responsabilidade de enfrentar os problemas do país que se propôs a governar.

Considera-se importante que o professor de língua portuguesa ajude seus educandos a evidenciar as possibilidades de transformação social por meio da linguagem (escrita). Considera-se importante, ainda, que se promova em sala de aula, por meio de textos, uma reflexão crítica, observando que o fato de “dominar” variadas práticas de letramento de esfera dominante nem sempre significa garantir um lugar específico na sociedade.

Street (2014, p. 44) define como “letramento autônomo” o modelo que “pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento do letramento pode ser traçado e associa-o a ‘progresso’, ‘civilização’, liberdade individual e mobilidade social”. Para o autor, por negar questões históricas e sociais que envolvem os processos de leitura e escrita, compreendendo a atividade de ler e escrever somente como técnicas neutras, o modelo autônomo “(...) isola o letramento como habilidade independente e então alega ser capaz de estudar suas

---

<sup>47</sup> Trata-se de um discurso corrente nas falas de Jair Bolsonaro, cujos aliados tentam coagir e censurar professores, propondo projetos como Escola Sem Partido e incentivando, por meio de redes sociais digitais, a filmagem de aulas para posterior denúncia.

<sup>48</sup> Outra recorrência na fala de Jair Bolsonaro é a crítica ao Partido dos Trabalhadores (PT). Cabe pontuar que o Pisa avalia estudantes da Educação Básica, que, na maioria dos casos, não são responsabilidade direta do governo federal, mas do estadual. Aliás, os Institutos Federais (com mais de 600 campi inaugurados durante o governo do PT) são as instituições públicas que mais têm se destacado, em âmbito nacional, nas avaliações do Pisa.

consequências. Essas consequências são classicamente representadas em termos de ‘decolagem’ econômica ou em termos de habilidades cognitivas” (STREET, 2014, p. 44).

Nesse sentido, ao fazer afirmações como as de Aluísio Azevedo, apresentadas anteriormente, a escola tende a responsabilizar o estudante pela não “decolagem econômica”, uma vez que a instituição escolar está fazendo a parte dela ao ensinar as “competências” necessárias para mobilidade social.

Compreende-se que, em geral, avaliações seletivas como concursos públicos e vestibulares contemplam textos e tipo de linguagem pertencentes a modelos e práticas dominantes de letramento (interpretação de literatura canônica e produção de texto argumentativo em norma-padrão da língua, por exemplo). Compreende-se, ainda, que é difícil escapar da estrutura socialmente excludente que é a todos imposta na realidade brasileira (e não apenas nela). As avaliações externas tão mencionadas pelo docente aí estão e não há como negar.

Mesmo assim, considera-se importante relativizar o “poder” do letramento escolar, pois ele, por si só, não pode “salvar” os estudantes das situações socioeconômicas em que se encontram. Desse modo, uma supervalorização do letramento escolar pode atribuir aos educandos uma responsabilidade que não é apenas deles, responsabilizando-os por possíveis “fracassos”.

Ao declarar a existência de uma decomposição social no mundo de hoje, segunda década do século 21 (ascensão da narcopolítica, feminicídios, deslocamentos e migrações forçadas, desconfiança na política e no estado, corrupção desenfreada, fracasso da educação como via de mobilidade social, destruição ambiental, concentração brutal de riqueza etc.), sobretudo em países da América Latina, Hernández-Zamora (2019) afirma ser compreensível, dada a urgência de sobreviver à falta de esperança desses tempos, que grande parte do trabalho de promoção cultural seja abordada a partir de uma engenhosidade bem-intencionada que fetichiza o livro e a leitura, atribuindo-lhes uma suposta superioridade moral e cultural. Apesar de compreender tal supervalorização da cultura escrita em um contexto social amplo, este autor afirma que uma formação educacional nesses moldes resulta, na melhor das hipóteses, na produção de pessoas pobres, mas capazes de ler. Desse modo, o autor defende um projeto cultural e educacional que não se limite a “(...) oferecer espaços de conforto emocional imediato a uma população cujas vidas são fundamentalmente dominadas por violência criminosa e estatal, medo e exclusão

econômica, política, educacional e cultural”<sup>49</sup> (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019, p. 3, *tradução livre*).

Ao atribuir um caráter autônomo ao letramento, tal posicionamento deixa de problematizar, com os educandos, questões como: as “competências” e linguagens exigidas em tais seleções são congruentes com as “competências” e linguagens utilizadas nas profissões para as quais elas selecionam? Para desempenhar suas funções, um agente da polícia federal, para usar exemplo do próprio professor, precisa dos conhecimentos exigidos na prova de acesso ao serviço? Todos os que adquirirem as “competências” contempladas em Língua Portuguesa terão as mesmas oportunidades? Por que é esse o tipo de linguagem exigido em provas para ingresso no curso superior e concursos públicos (e, portanto, contemplado pela escola)?

Sobre a última pergunta, concorda-se com Shohamy (2004, p. 74, *tradução livre*) quando defende que “testes são frequentemente adotados não para avaliar conhecimento, mas para defini-lo e para forçar candidatos a dominarem o conhecimento que aqueles que introduzem os testes acreditam ser importante”<sup>50</sup>, afirmando também que os interesses culturais de grupos minoritários não são validados nesses testes (SHOHAMY, 2004).

Na verdade, de maneira bastante discreta, a fala de Aluísio Azevedo reproduzida anteriormente relativiza, ainda que sem debater nem enfatizar, o poder que o próprio docente atribui à escola. São dois os momentos em que isso ocorre. Em “se vocês vão ser competentes ou incompetentes, vai depender das competências que vocês adquiriram aqui... pelo menos teoricamente...” (linhas 24 e 25), a expressão “pelo menos teoricamente” coloca em dúvida a figura da escola enquanto única possibilidade de tornar o sujeito competente. A expressão deixa implícita a ideia de que, “na prática”, esse poder da instituição escolar pode não ser verdadeiro. No contexto analisado, “teoria” pode ser entendida como “discurso escolar” ou “discurso político”, e “prática” pode significar “no mercado de trabalho propriamente dito”. Não é à toa que, ao explicar o papel da escola, afirmando, mais adiante, que é instrumentalizar os alunos e desenvolver neles habilidades e competências, Aluísio Azevedo diz: “eh, pelo menos assim... a concepção de escola...” (linha 3). O termo “concepção” atribui a sua explicação um caráter teórico, e a expressão “pelo menos” deixa claro que tal “concepção” pode não passar de uma teoria que não se confirma na prática. Nesse sentido, diferentemente dos *Cadernos*, que tendem a considerar o letramento escolar como suficiente para o desenvolvimento socioeconômico,

---

<sup>49</sup> *Desde hace años, hemos sostenido que un verdadero proyecto cultural y educativo no puede limitarse a ofrecer espacios de confort emocional inmediato a una población cuyas vidas están fundamentalmente dominadas por las violencias criminal y estatal, el miedo, y la exclusión económica, política, educativa y cultural.*

<sup>50</sup> *Thus, tests are often introduced not in order to access knowledge on their own terms, but rather to define it and to force tests takers to master the knowledge that those who introduce the tests believe is important.*

Aluísio Azevedo relativiza tal ideia, parecendo considerar o letramento escolar como eficiente, mas não suficiente, para a mobilidade social.

Por fim, é possível inferir que tal concepção de escola apresentada por Aluísio Azevedo tem relação com a sua própria história de vida e de letramento. Como visto no item 2.2 do capítulo anterior, o docente ascendeu socialmente por meio da educação formal, saindo “daquela vida infeliz que levava”, de “braçal”. Para ascender ainda mais, o docente aponta como único caminho a continuidade nos estudos, por meio de ingresso em curso de pós-graduação *stricto sensu*.

Além disso, viu-se, também no item 2.2 do capítulo anterior, que Aluísio Azevedo atribui apenas a si mesmo a responsabilidade por sua ascensão social. Segundo o docente, ele ascendeu socialmente (tornando-se professor) graças a seu esforço e não conseguiu posição mais privilegiada socialmente porque não se “esforçou muito”. Ademais, apesar de lecionar 49 aulas semanais no primeiro semestre, Aluísio considera que é responsabilidade dele se organizar e arrumar tempo para dar continuidade nos estudos. Ou seja, com base em sua própria experiência, o professor tende a considerar o acesso à educação superior (tida como responsável pela mobilidade social) resultado sobretudo de esforço individual.

### 3.2 Letramentos de criação

Na narrativa de Lispector que abre este capítulo, a esperança (não somente o inseto, mas também o sentimento otimista) quer tomar outros rumos, apesar de sua insegurança: “está agora procurando outro caminho, olhe, coitada, como ela hesita”. Nas aulas de língua portuguesa observadas, o professor apresenta bastante resistência ao material que é obrigado a seguir, como visto no item 2.5 do capítulo anterior. São justamente essas resistências que tendem a romper com o letramento de adaptação, utilitário, e fazem as aulas tomarem outro rumo, o da criação, tanto do professor como de seus estudantes.

A constante rejeição do professor Aluísio Azevedo em relação aos *Cadernos* revela o descontentamento do docente com o material que é obrigado a seguir. Tal descontentamento gera resistência do professor, que é materializada tanto pela crítica (reclamação e questionamento) em relação ao material como pela subversão, elaboração de aulas diferentes daquelas propostas pela apostila (utilização de outro material ou modificação de tarefa elaborada pelos *Cadernos*).

Neste item, são brevemente retomados dois eventos de letramento analisados no item 3.1.3 deste capítulo: leitura do livro *Caco* e leitura da obra *Vidas Secas*. Além disso, será

descrita a solicitação de um trabalho a partir de *Vidas Secas*. Por fim, será analisado e enfatizado um evento de letramento escolar sobre o Modernismo.

*Leitura do livro Caco.* No item 3.1.4 deste capítulo, analisou-se um evento de letramento a partir da ficção *Caco*. Apesar de o evento analisado apresentar características de um letramento utilitário (lê-se uma narrativa para ensinar algo – aspectos morais, no caso), notam-se, ao mesmo tempo, tentativas do docente de romper com o letramento utilitário institucional e socialmente imposto.

Em primeiro lugar, ao realizar a leitura de *Caco*, Alúcio Azevedo não utiliza os *Cadernos*, material que é obrigado a seguir pela Diretoria de Ensino e que preza pelo letramento utilitário (aprender a ler e escrever de acordo com a norma-padrão para garantir um lugar no mercado de trabalho e para ser aprovado em exames para ingresso no curso superior).

Além disso, apesar de o professor fazer, durante a leitura da narrativa, comentários pontuais de aspectos morais (e de o próprio livro, que é paradidático, parecer ter essa função), é importante retomar o objetivo principal do professor com a leitura de *Caco*: provar que ler é prazeroso, que não é “chato”. Ou seja, trata-se de uma atividade cujo objetivo é a fruição, o que é coerente com uma leitura de ficção.

É importante salientar também que a leitura da narrativa aconteceu em seis encontros. Em um contexto (situado e amplo) em que os usos da escrita são vistos de maneira utilitária (nas aulas observadas, pelo governo estadual de São Paulo e por avaliações excludentes como vestibulares), disponibilizar um espaço para leitura de uma ficção “apenas para o prazer”, na íntegra, em voz alta, pode ser visto como uma ruptura. De acordo com o próprio professor Alúcio Azevedo, como visto no item 3.1.5 deste capítulo, a escola serve para desenvolver nos alunos habilidades e competências que utilizarão fora da escola. No entanto, com a leitura do livro *Caco*, ele rompe, parcialmente, com essa função do letramento escolar.

Outro ponto a se destacar é que o enredo tem relação com a realidade dos alunos e, como visto anteriormente, o docente estabelece e explicita paralelos entre o protagonista e seus estudantes.

Ademais, a resposta dos educandos à leitura é positiva. O silêncio e a atenção que, em geral, dão ao texto comprovam que gostam da narrativa, de modo que o docente parece atingir um de seus objetivos, que é apresentar a leitura como prazer. Há, nesse caso, engajamento dos estudantes, que mostram uma relação de afinidade com a leitura que o professor faz em voz alta.

*Leitura do livro Vidas Secas.* Como visto no item 3.1.3 deste capítulo, a leitura de *Vidas Secas* aconteceu em momentos diferentes nas aulas observadas. Em primeiro lugar, o docente

solicitou aos educandos que realizassem, em grupos, a leitura de determinados capítulos da narrativa para que resumissem, em forma de vídeo, tais capítulos. Em segundo lugar, o professor realizou leitura em voz alta de trecho da obra, evento de letramento analisado no item 3.1.3 deste capítulo e brevemente retomado neste item, mais adiante.

Em 10 de setembro de 2018, o professor anunciou aos educandos uma atividade com *Vidas Secas*. Divididos em grupos, os estudantes leriam capítulos específicos da narrativa para realização de um trabalho avaliativo. Nas palavras do docente: *vocês vão ver o ponto principal do capítulo, que que acontece no capítulo e resumir na filmagem de vocês* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 10 de setembro de 2018). Nota-se que aos estudantes não foi proposta a leitura da obra na íntegra, pois, de acordo com Aluísio Azevedo, *é interessante que cada capítulo é uma história, tá? Depois da apresentação [incompreensível] do trabalho, nós vamos conhecer o livro todo, todos os capítulos, mas cada capítulo tem um começo, um meio e um fim* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 10 de setembro de 2018).

Nota-se preocupação, por parte do docente, com a compreensão que o estudante terá da narrativa como um todo (“depois da apresentação [incompreensível] do trabalho, nós vamos conhecer o livro todo, todos os capítulos”). Embora cada grupo leia apenas uma série de capítulos, o professor explica que cada sessão é um todo significativo e, portanto, pode ser compreensível individualmente (“cada capítulo é uma história, tá?”). O termo “mas”, em “mas cada capítulo tem um começo, meio e um fim”, desencadeia a interpretação “vocês não lerão a obra toda, mas cada capítulo é um todo significativo”, justificando tanto a possibilidade de realização do trabalho como a possibilidade de compreensão da obra como um todo, depois da apresentação de todos os grupos.

Nesse sentido, um dos objetivos do professor com a atividade pode ser evidenciado: ler para conhecer a obra como um todo. Ainda em 10 de setembro, após explicação do trabalho e organização dos grupos, Aluísio Azevedo entregou cópias de *Vidas Secas* (material emprestado de outra escola, pois a instituição participante da pesquisa não contava com muitos exemplares do livro) e pediu para que os grupos realizassem a leitura dos respectivos capítulos durante a aula, em qualquer espaço da escola. Portanto, o professor disponibiliza sua aula para leitura literária, rompendo com o letramento utilitário que predomina nas aulas observadas e que outras instâncias sociais exigem (mercado de trabalho e provas para ingresso no curso superior, por exemplo).

Além disso, o professor apresenta um segundo objetivo: ler para realizar uma tarefa (um vídeo que resuma, em forma de encenação, os capítulos lidos pelos grupos). Embora a apresentação dos trabalhos não tenha sido observada pelo pesquisador, que finalizou a pesquisa

de campo anteriormente, nota-se um trabalho que propicia o envolvimento com uma multimodalidade textual: oralidade, escrita, som, imagem, vídeo etc. Além disso, o trabalho permite que os educandos façam suas próprias interpretações acerca da obra.

Como visto no item 3.1.3 deste capítulo, ao trabalhar com as habilidades de “identificar informações implícitas no texto” e “identificar marcas linguísticas em variados gêneros”, conforme orientação da Secretaria de Educação do estado de São Paulo, Aluísio Azevedo utilizou trecho da obra *Vidas Secas*. Na ocasião, o professor leu em voz alta para a sala. Durante sua leitura, Aluísio fazia pausas e comentários aos educandos. Alguns desses comentários dizem respeito à descrição da narrativa, como em “pessoal, olha como a narrativa é cheia de descrição, né? O texto... ele é predominantemente narrativo, mas as descrições aí são riquíssimas” (linhas 64 e 65, Quadro 3). Em uma das considerações que faz a respeito da descrição da obra, o professor diz: “imagina a cena, então. Uma leitura dessa, a hora que forem lendo, fiquem imaginando a cena, o que que tá acontecendo, imaginando o personagem aí” (linhas 24 e 25, Quadro 3). Observa-se que Aluísio Azevedo ensina a seus estudantes um procedimento de leitura que contribui para a construção de sentido do texto. Ao imaginar a cena, o leitor cria imagens mentais a partir não somente das descrições apresentadas pelo narrador como também de seus conhecimentos de mundo. Segundo diversos autores (SOLE, 1998; GIROTTO & SOUZA, 2010; KOPKE FILHO, 2002), essa estratégia contribui para a compreensão textual. É importante destacar a preocupação do docente no sentido de assegurar que seus alunos compreendam o texto que estão lendo. Além disso, mais uma vez, destaca-se o tempo que o professor disponibiliza em sua aula para ler com/para seus educandos.

### **3.2.1 Evento de letramento: apresentação de trabalhos sobre o Modernismo**

Uma das propostas do volume 1 do *Caderno* é um projeto em que os estudantes se colocam na posição de uma equipe editorial que precisa lançar uma antologia de poemas, contos e crônicas com o título “a linguagem da modernidade na literatura em língua portuguesa”.

A apostila apresenta uma definição de “antologia”, retirada do Dicionário Houaiss da língua portuguesa, e orienta: “procurem dar a esse trabalho o formato de um livro” (SÃO PAULO, 2014, p. 30), apresentando as partes que devem compor o trabalho. Depois da “capa” e da “introdução” e antes da “parte final” (com breve biografia dos escritores) e da “conclusão” (contendo uma resenha crítica dos textos), o material solicita a presença do “corpo” do trabalho, que deve integralizar dez textos, produzidos entre 1910 e 1950, dos seguintes escritores:

Fernando Pessoa, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Cecília Meireles.

Em 16 de maio de 2018, o professor se aproximou do pesquisador mostrando, na apostila, a tarefa proposta. Aluísio Azevedo queria sugestão de como realizar a atividade. Então, o pesquisador sugeriu um trabalho que incluísse as três terceiras séries (cada uma responsável por um ou mais autores do Modernismo) e que as antologias organizadas em formato de livro fossem lançadas em um sarau na escola (organizado pelos estudantes das terceiras séries), com outras apresentações sobre o tema. Depois de um momento de silêncio e reflexão, o docente indagou: *será que dá certo?* (Diário de campo, Aluísio Azevedo, 16 de maio de 2018). A pergunta deixa implícito o posicionamento do professor: “sei que pode dar errado, mas não sei se pode dar certo”. O pesquisador respondeu que poderiam tentar planejar juntos. Aluísio Azevedo ficou em silêncio novamente, mostrando-se cético em relação à proposta. Então, o pesquisador sugeriu que, em vez do livro, poderiam fazer apenas o sarau, com apresentações em que os alunos interpretassem contos, crônicas e poemas da época. O professor fez expressão facial mais positiva, parecendo querer concordar. Sem dizer nada, afastou-se do pesquisador e retomou o conteúdo do dia com os estudantes. Minutos depois, voltou ao pesquisador, dizendo que achava melhor os alunos apresentarem o trabalho apenas para a própria sala de aula. Pedindo a opinião do pesquisador, o professor sugeriu que cada grupo poderia falar de um autor e incluir, além de declamação e teatro, uma biografia. Acrescentou que um dos alunos poderia se caracterizar como o autor e contar sua história de vida, em uma espécie de autobiografia oral. O pesquisador disse gostar da ideia apresentada por Aluísio Azevedo.

Aluísio Azevedo expressa ansiedade: *será que dá certo? Acho que pode ser legal. Às vezes eles nos surpreendem* (Diário de campo, Aluísio Azevedo, 16 de maio de 2018). Mais uma vez, nota-se dúvida do docente em relação ao sucesso da atividade a ser proposta (“será que dá certo?”) e, assim como a esperança da crônica de Lispector, por um momento ele hesita ao ver que a aula pode tomar um rumo diferente. Observa-se que a frequente resistência dos estudantes às atividades que lhes são propostas, como relatado no item 2.5 do capítulo anterior, leva o professor à insegurança. Em seguida, ao afirmar que o trabalho “pode ser legal”, o professor mostra-se mais confiante. O sintagma “às vezes” indica que, em geral, os estudantes não surpreendem o professor. No entanto, o professor vê, nesse momento, uma possibilidade de os alunos o surpreenderem. Há esperança!

Ainda ansioso e inseguro, o professor mudou o olhar para os estudantes, parecendo querer apresentar a proposta, e perguntou ao pesquisador o que será que eles achariam sobre encenar. O pesquisador concordou que poderiam resistir inicialmente, mas acrescentou que, no

fim das contas, podia ser que se dedicassem. Sem falar mais nada, Aluísio Azevedo seguiu em direção a sua mesa e finalmente propôs a atividade para a sala.

O trabalho ficou assim organizado pelo docente: divididos em cinco grupos, cada qual responsável por apresentar um(a) escritor(a) - Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Clarice Lispector, Fernando Pessoa e Manuel Bandeira –, os estudantes deveriam realizar três atividades: i) caracterização do(a) autor(a); ii) declamação de um texto do(a) referido(a) autor(a); e iii) teatralização de um texto do(a) referido(a) autor(a).

Com o anúncio da proposta pelo professor, a maioria dos estudantes reagiu em silêncio. Rindo, alguns educandos fizeram comentários como “quero só ver” e “eita”. Alguns estudantes pediram para que o teatro fosse substituído por uma gravação em vídeo. O professor concordou.

Em 18 de maio de 2018, o professor retomou o assunto do trabalho e organizou os grupos. Além disso, disponibilizou a aula para que os estudantes pesquisassem textos a serem utilizados no trabalho. Como poderiam ficar em qualquer espaço da escola para realização da tarefa, muitos alunos procuraram livros na biblioteca, que estava aberta nesse dia. No entanto, mesmo em posse de textos, apenas um grupo, o responsável pela apresentação da Clarice Lispector, dedicou todo o tempo da aula planejando o trabalho. Os demais grupos apenas conversaram entre os colegas, ou iniciaram a seleção dos textos, mas se interromperam em certo momento. Mais uma vez, verifica-se que o docente abre espaço para leitura em sua aula, apesar das orientações governamentais enfatizarem um letramento utilitário e voltado para a atuação no mercado de trabalho.

A apresentação das atividades aconteceu em três encontros: 04, 06 e 13 de junho de 2018: Clarice Lispector na primeira aula, Cecília Meireles e Manuel Bandeira na segunda, e Carlos Drummond de Andrade e Fernando Pessoa na terceira.

Descrevem-se, a seguir, duas das atividades apresentadas: i) caracterização de Fernando Pessoa e seus heterônimos e ii) dramatização de texto de Carlos Drummond de Andrade.

O estudante que se caracterizou como Fernando Pessoa fez sua apresentação sentado à mesa do docente. Fazia parte de sua indumentária um chapéu, um par de óculos, uma gravata borboleta e um pulôver sobre as costas e com as mangas cruzadas em frente a seu peitoral. O estudante também usou um bigode feito a lápis.

Com texto parcialmente decorado e apoio de texto escrito em papel, o aluno inicia: *sou Fernando, nasci em 1888 em Lisboa. Sou muito conhecido não só pela minha poesia, mas também pela criação de meus amigos, parte de mim, meus heterônimos: Alberto Caetano, Ricardo Reis, Álvaro Campos.*

O estudante retira os óculos, deposita-os sobre a mesa e, modificando o tom da voz, continua: *sou Alberto Caeiro, nasci em 1889 e sou o mestre dos heterônimos. Pra mim, não há muito mistério na vida. A vida apenas tem de ser vivida.*

Tirando a gravata borboleta e, mais uma vez, alterando o tom da voz, o estudante segue: *primeiramente, muito prazer! Sou Ricardo Reis. Nasci em Portugal, na cidade de Porto, em 1887. E, diferente do meu amigo Álvaro, sempre pensei que devo viver a vida ao extremo, porque o único medo que eu tenho da vida é a morte.*

Depois de tirar o pulôver e sem deixar de mudar o tom da voz, finaliza: *eu sou Álvaro de Campos, nasci em 1929 e me formei em Engenharia Naval. Vivi intensamente, mas de nada isso valeu. Eu nunca vou ser nada. Mas, apesar disso, eu tenho em mim todos os sonhos do mundo. Por isso, sou tão depressivo.*

Em relação à dramatização a partir de texto de Carlos Drummond de Andrade, o grupo responsável optou por gravação em vídeo. O texto escolhido foi “Poema do jornal”, parte da antologia *Alguma poesia*: *O fato ainda não acabou de acontecer/ e já a mão nervosa do repórter/ o transforma em notícia./ O marido está matando a mulher./ A mulher ensanguentada grita./ Ladrões arrombam o cofre./ A polícia dissolve o meeting./ A pena escreve./ Vem da sala de linotipos a doce música mecânica* (ANDRADE, 2013, p. 41).

O vídeo se inicia com a vinheta de plantão de notícias da Rede Globo de televisão. A imagem que segue é a de um dos estudantes, representando um apresentador de telejornal, sentado a uma mesa com o *laptop* aberto. Com uma parede cinza ondulada de fundo (provavelmente um *container*), o apresentador usa roupa social. Uma voz de fundo narra: *o fato ainda não acabou de acontecer e já a mão nervosa do repórter o transforma em notícia*. Em seguida, o apresentador inicia: *olá, bom dia! O homem está matando seu amigo, o amigo ensanguentado grita. Ladrões arrombam o cofre. A pena escreve. A polícia descreve um meeting. Vem da sala de linotipos a doce música mecânica. É com você Italo Calvino<sup>51</sup>*. Então, troca-se a imagem para o repórter, que usa roupa social e um microfone, na cena do crime. Com apoio de texto escrito em papel que segura, o repórter diz: *opa! Bom dia, Lima Barreto! Bom dia, todo povo que me assiste! O assassinato aconteceu na cidade de Presidente Epitácio, no bairro do Jardim Real. Um homem encapuzado supostamente assassinou o seu amigo com vários golpes de faca pelo seu corpo. O assassino continua foragido. Fique com as imagens do acontecimento agora*. Mostra-se, então, a cena do crime, em que um estudante, representando o assassino encapuzado, corre atrás de outro estudante, que representa o assassinado. Depois de

---

<sup>51</sup> Os nomes foram substituídos pelos pseudônimos utilizados na pesquisa.

simular facadas, o assassino deixa a arma do crime no chão e foge. A mesma vinheta de abertura fecha o vídeo, que tem duração de um minuto e dezenove segundos.

Nos dois casos relatados, identificam-se leituras personalizadas em que os leitores atribuem sentidos e vivências aos textos lidos. São criadores de seus trabalhos e apresentam neles “indícios de autoria” (POSSENTI, 2002; 2013).

Possenti (2002) argumenta que a autoria se constitui tanto de singularidade como de tomada de posição do enunciador. De acordo com o estudioso, a singularidade (ou subjetividade) é condição mínima para a autoria, sendo o estilo parte constitutiva de tal singularidade. Contemplando o caráter dialógico da linguagem, Possenti (2002) defende que um dos indícios de autoria em um texto é a atribuição de voz (dar voz explicitamente a outros ou incorporar ao texto discursos correntes, por exemplo). Nesse sentido, ao mesmo tempo em que determinado discurso é atravessado pelo discurso do outro, há uma singularidade do autor (identificada no “como” o texto é construído). Além da atribuição de voz, para Possenti (2002), em boa medida, autores se constituem como tais por marcarem sua posição em relação ao que dizem e em relação a seus interlocutores.

Sobre o tema, o estudioso resume:

há indícios de autoria quando diversos recursos da língua são agenciados mais ou menos pessoalmente - o que poderia dar a entender que se trata de um saber pessoal posto a funcionar segundo um critério de gosto. Mas, simultaneamente, o apelo a tais recursos só produz efeitos de autoria quando agenciados a partir de condicionamentos históricos, pois só então fazem sentido (POSSENTI, 2002, p. 121).

A partir de tal discussão, Possenti (2002) argumenta que textos escolares podem ter indícios de autoria. “Mas isso não significa que alunos sejam autores (alunos, metonimicamente, recobrem toda a gama dos que escrevem sem serem autores segundo a concepção tradicional, isto é, sem obra que possa ser avaliada como uma “unidade” etc.)” (POSSENTI, 2013, p. 242).

No caso da caracterização de Fernando Pessoa, por exemplo, constata-se adaptação e mescla de textos informativos que resultam em uma autobiografia oral. Sabe-se que o grupo precisou interpretar quais informações seriam mais relevantes, bem como organizá-las juntamente com o uso de uma linguagem não verbal cheia de significados. Observa-se uma variedade de fontes de informação para a construção do relato, ou seja, há atribuição de “outras vozes” (POSSENTI, 2002). No caso da parte dedicada a Álvaro de Campos, por exemplo, inicia-se com dados biográficos, como data de nascimento e formação acadêmica (“nasci em

1929 e me formei em Engenharia Naval”) e, em seguida, menciona-se parte do poema “Tabacaria” (“mas, apesar disso, eu tenho em mim todos os sonhos do mundo”). Para finalizar, insere-se uma interpretação pessoal do grupo a respeito de sintomas depressivos do heterônimo (“por isso sou tão depressivo”), marcando uma “posição de enunciador” (POSSENTI, 2002).

Outros aspectos que se destacam na apresentação são a alteração do tom de voz e a mudança de indumentária. Nos dois casos, verifica-se a criatividade do grupo, que precisa imaginar, a partir das leituras realizadas, os tons de voz de Fernando Pessoa e de seus heterônimos bem como o tipo de roupa que vestiam. A forma como o texto é construído corresponde às seguintes colocações de Possenti (2002, p. 117, *grifos no original*): “afirmei anteriormente que um dos indícios de autoria é dar voz aos outros. Mas também disse que um texto bom é uma questão de *como*... Podemos juntar as duas coisas: pode ser uma questão de *como* dar voz aos outros”.

Além disso, observa-se uma linguagem provavelmente mais informal do que a encontrada nos textos pesquisados. O uso da forma reduzida “pra” em lugar da preposição “para”, na representação de Alberto Caeiro (“pra mim, não há muito mistério na vida”), faria mais sentido em uma autobiografia oral informal (modelo apresentado em sala de aula) do que em uma biografia escrita (provável modelo de texto lido durante pesquisa para o trabalho).

No que se refere ao vídeo, observa-se uma relação do poema com a realidade dos educandos, uma vez que a história do texto original é recontextualizada, acontecendo na cidade e no bairro onde os estudantes moram (Presidente Epitácio, Jardim Real). Ao relatar o problema da criminalidade presente no bairro, os educandos dão “voz ao outro” (POSSENTI, 2002), pois trazem à tona uma realidade vivida por outros alunos e moradores no mesmo bairro. Além disso, os discentes marcam o “posicionamento de enunciador” (POSSENTI, 2002) ao reivindicarem, implicitamente, um lugar para o seu bairro dentro da instituição escolar. De maneira espontânea, os estudantes do grupo traçam um paralelo entre literatura canônica (texto de Carlos Drummond de Andrade) e a realidade do bairro, ou seja, conseguem entender a relação da arte com a vida social (CANDIDO, 2006).

O conteúdo pesquisado pelos educandos, a pedido do professor de língua portuguesa (portanto, letramento escolar), é transposto para acontecimentos do cotidiano deles. Essa relação entre educação escolar e outros aspectos da vida social é importante para que os estudantes sintam que suas vozes são ouvidas em um espaço em que o conteúdo imposto costuma apagar as individualidades em detrimento de uma formação utilitária e adaptativa para o mercado de trabalho.

É interessante notar também que o grupo opta por encenar um telejornal, mesmo que o poema indique que a notícia esteja sendo produzida para um jornal impresso (além das frases “a pena escreve” e “vem da sala de linotipos a doce música mecânica”, lembra-se que o primeiro canal televisivo no Brasil foi fundado apenas em 1950, quando Carlos Drummond de Andrade já contava 48 anos). É possível inferir que o grupo optou por uma notícia televisionada por terem mais familiaridade com esse tipo de texto. Em questionário sobre práticas de leitura e escrita aplicado durante a pesquisa, cinco dos seis participantes do grupo afirmaram que não leem jornal impresso e apenas um diz que lê jornais, mas o faz raramente (pergunta 2, Questionário II). Ademais, ao serem indagados acerca de como tomam conhecimento dos acontecimentos do país, apenas um estudante do grupo afirmou ler jornais ou revistas impressas para tanto (esse mesmo aluno, todavia, afirmou que não lia jornais em pergunta anterior) e um responde que lê jornais ou revistas digitais. Por outro lado, cinco dos seis participantes do grupo assinalaram que assistem à televisão aberta para saber dos acontecimentos do país (pergunta 20, Questionário II).

É importante notar que os estudantes produziram o gênero discursivo sem apoio do docente, mas a partir de seus conhecimentos textuais acerca da notícia televisiva. As vinhetas (no início e no fim do vídeo), a organização dos cenários (estúdio, local do acontecimento), as chamadas e as saudações completam as características do gênero; a indumentária e os acessórios utilizados pelos atores enriquecem o texto.

As diferenças entre apresentador e repórter também revelam o conhecimento que os estudantes têm acerca do gênero discursivo. O apresentador encontra-se sério, sentado, sem microfone e, embora tenha um computador que apoia a sua fala, tenta, o tempo todo, manter o olhar na direção da câmera, olhando de soslaio para a tela. Atuando em pé, por sua vez, o repórter utiliza microfone e é mais informal, inclusive em sua linguagem (“opa”). Além disso, utiliza o apoio do texto escrito em papel a maior parte do tempo.

O conhecimento empírico que os estudantes apresentam sobre notícia televisiva faz questionar a ênfase no ensino de características de gêneros discursivos, muito presente nos *Cadernos*. Aliás, a própria proposta do trabalho anteriormente relatado conta, como se viu, com uma definição de antologia e uma sistematização das partes do “livro” a ser organizado pelos educandos, ainda que se trate de condições de produção imaginárias em que “cada grupo funcionará como uma equipe editorial em uma pequena empresa que, após pesquisas de mercado, decidiu contribuir para a divulgação da literatura em língua portuguesa lançando uma antologia” (SÃO PAULO, 2014, p. 30).

Defende-se que o contato frequente com textos de diversos campos da atividade humana seja a maneira mais eficiente de apresentar variados gêneros aos alunos (estudando-os, indiretamente), o que fica claro na apresentação do grupo sobre Carlos Drummond de Andrade. Aliás, o trabalho sobre Modernismo proposto pelo professor e aqui descrito propiciou o contato dos alunos com diferentes gêneros discursivos (romance, poemas, crônicas, biografias etc.).

Sobre a resposta dos participantes da pesquisa em relação às apresentações, comparando com as demais atividades desenvolvidas na disciplina Língua Portuguesa, o trabalho do Modernismo destacou-se, pois obteve resposta positiva tanto de Alúcio Azevedo como de seus educandos.

Da parte dos educandos, além da qualidade dos trabalhos, houve atenção e entusiasmo ao assistir às apresentações dos colegas. Durante a teatralização ou mostra do vídeo, os estudantes se divertiam com as dramatizações, rindo e comentando as encenações. No fim de cada apresentação, a audiência aplaudia os colegas, mostrando satisfação. Além disso, a estudante que se caracterizou de Cecília Meireles publicou, em seu *status* do *WhatsApp*, uma foto de sua apresentação. Trata-se de uma publicação em rede social digital contemplando um evento de letramento escolar: apresentação de trabalho em aula de língua portuguesa. Nesse caso, a escola foi levada, de maneira positiva, para fora de seus muros.

Da parte do docente, embora ele tenha criticado dois grupos pela falta de dedicação, notou-se bastante satisfação. Antes das apresentações do dia 13 de junho, por exemplo, Alúcio Azevedo perguntou ao pesquisador o que ele achava de convidar a Professora Coordenadora do Núcleo Pedagógico responsável pela disciplina Língua Portuguesa, que visitava a escola na ocasião, para assistir às apresentações. A coordenadora de língua inglesa também estava na escola e também se juntou à aula.

Vendo que o pesquisador registrava as apresentações em vídeo<sup>52</sup>, a coordenadora de língua portuguesa, satisfeita com a atuação dos estudantes, perguntou se ele poderia enviar-lhe o material para publicar na página do *Facebook* da escola. Ou seja: verificou-se uma proposta de usos de leitura e escrita significativa tanto para o docente como para seus estudantes.

Além disso, para selecionar os textos apresentados (biografia, declamação e dramatização), os alunos provavelmente precisaram ler vários textos do(a) autor(a) estudado(a). Em alguns casos, como visto na caracterização de Fernando Pessoa, foi necessário resumir ideias, identificar pontos importantes e adaptar os textos lidos para o propósito da atividade. No caso da notícia televisiva, foi ainda necessário ler e entender o programa utilizado para edição

---

<sup>52</sup> Alguns alunos solicitaram que o professor e o pesquisador gravassem as apresentações para eles, o que também revela interesse e relação de afinidade pela atividade.

do vídeo. Ou seja: a produção dos textos apresentados (orais de orientação escrita) exigiu uma interação significativa com a leitura.

O casamento de textos literários com a produção de textos orais parece ter grande potencial para o desenvolvimento do letramento exigido pela escola. O uso de tecnologias digitais também.

Compreende-se que a tarefa proposta pelo professor propiciou o desenvolvimento de várias práticas de leitura e escrita e poder-se-ia elaborar um ambicioso “projeto de letramento” (KLEIMAN, 2000) a partir de tal atividade. Além disso, houve criação tanto do professor (que reelaborou uma tarefa proposta pelo material didático) como dos estudantes, que ressignificaram textos já existentes (poemas, biografias etc.) em um processo de autoria que resultou em textos inéditos.

Salienta-se que foi a subversão ao que é imposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (conteúdo pronto a ser reproduzido pelo professor) que propiciou um processo de criação tanto de Aluísio Azevedo (que deixou de “copiar” aulas feitas pelos elaboradores do material que é obrigado a utilizar) como dos alunos (que deixaram de copiar as respostas da internet, do livro didático ou dos comentários do professor, além de inserir em suas produções tanto opiniões e interpretações próprias como a realidade do bairro em que vivem). Por um momento, as resistências, contrarresistências e negociações saíram de cena e deram espaço para o engajamento entre os atores da sala de aula.

Para Hernández-Zamora (2019), em sociedades ex-coloniais (ou neocoloniais), como é o caso dos países da América Latina, cabe a pesquisadores e educadores de línguas se perguntarem não somente “(...) que tipo de perspectivas teóricas e pedagógicas são necessárias para apoiar os setores majoritários em seu progresso socioeducativo e na construção de sua própria voz”, mas também “(...) que tipo de intervenção e mediação os ajudaria a reinventar suas raízes culturais, sua sabedoria nativa, seu potencial como aprendizes, pessoas pensantes e criativas e pessoas capazes de imaginar e decidir seu próprio futuro”. (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019, p. 20).

Compreende-se que Aluísio Azevedo, a partir da tarefa proposta por ele e descrita neste subitem, abre caminho para esse tipo de trabalho educacional defendido por Hernández-Zamora (2019), no sentido de que propicia a construção da voz de seus alunos (elaboração de textos com aspectos ligados as suas vidas fora do espaço escolar e as suas interpretações textuais e de mundo), que se apresentam como seres pensantes e criativos.

Além disso, verifica-se que a atividade proposta não deixa de contemplar o objetivo da escola de preparar para a continuidade nos estudos, pois os alunos interagiram com diversos

textos de literatura canônica cobrados em provas para ingresso no curso superior. No entanto, cabe aos estudantes decidirem se utilizarão ou não tal conhecimento para a tentativa de aprovação em tais certames. Dessa forma, Aluísio Azevedo também abre caminho para a formação de estudantes capazes de imaginar e decidir seu próprio futuro.

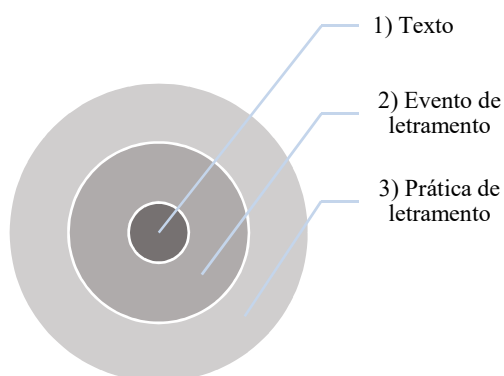
Por fim, constata-se que foi o saber de Aluísio Azevedo – “sulista”, pois subalternizado pela própria instituição escolar, que atribui ao docente um papel de reproduzidor de conhecimentos produzidos por outros sujeitos (elaboradores do material didático que é obrigado a utilizar) – que propiciou uma proposta educacional relevante do ponto de vista do letramento.

### 3.3 Adendo

Neste capítulo, descreveram-se os significados das práticas de letramento escolar no contexto pesquisado, uma sala de aula de terceira série do Ensino Médio em uma escola pública de bairro periférico de Presidente Epitácio, interior de São Paulo. Isso foi feito a partir de uma perspectiva sociocultural de letramento (STREET, 2014), que não dissocia os usos da leitura e da escrita dos contextos mais amplos em que eles ocorrem.

Como práticas de letramento não são unidades observáveis (BARTON & HAMILTON, 2000), precisou-se analisar eventos de letramento, que são constituídos por texto(s) escrito(s) ou com marcas da escrita. Observa-se o esquema abaixo e a explicação que segue:

**Ilustração 1** - Esquema de compreensão de práticas de letramento.



**Fonte:** o próprio autor (2020).

**1) Texto.** Um exemplo do que se entende por texto é o fragmento de *Vidas Secas* lido em sala de aula, apresentado no item 3.1.3 deste capítulo. Outro exemplo são os comentários do professor a respeito do trecho lido. Para dar um exemplo de texto produzido pelos alunos,

destaca-se a reportagem gravada em vídeo a partir de “Poema do jornal”, de Carlos Drummond de Andrade.

Nota-se que os comentários do professor e a reportagem foram ponto de partida para análise, ou seja, não se partiu da aula (evento de letramento) para compreender o texto, mas do texto (unidade de análise) para compreendê-lo no contexto da sala de aula observada.

**2) Evento de letramento.** Em uma aula, entendida como evento de letramento, os sujeitos fazem usos particulares e situados de textos, como no caso da leitura de trecho do livro *Vidas Secas*. Tal evento de letramento constituiu-se basicamente de dois modelos de textos que se intercalaram: o trecho da narrativa e os comentários do professor. No contexto situado em que tal evento ocorre, os alunos participam como ouvintes e como copistas (ao responderam a uma série de questões sobre *Vidas Secas* cujas respostas foram orientadas pelos comentários do docente). Por sua vez, Alúcio Azevedo participa como autoridade, já que a sua interpretação, de professor, é a única válida. Como visto no item 2.4.1 do capítulo anterior, no contexto pesquisado, esse movimento de cópia que o aluno faz do conhecimento disponível em outra instância (internet, material didático e professor) tem relação com um mecanismo de negociação do professor, resultado de resistências dos alunos a atividades propostas pela escola. Além disso, reconheceu-se que o evento de letramento aqui retomado é cunho pedagógico, já que se trata de uma aula. Dessa forma, uma das metas do professor era contemplar um texto “famoso”, que “cai em vestibular”. No contexto estudado, verificou-se que o professor enfatiza a importância do letramento escolar para o desenvolvimento socioeconômico, apresentando aos alunos, muitas vezes, a educação formal como uma quase garantia de mobilidade social.

A reportagem também foi compreendida dentro da aula como evento de letramento. Tal aula constituiu-se por declamações, dramatizações e autobiografias sobre o Modernismo. Por acontecer em um espaço escolar, o evento contemplou metas educacionais do professor, sendo a mais evidente delas a interação dos alunos com a literatura canônica. Observou-se uma aula em que houve diálogo entre a proposta do professor e a afinidade dos alunos. Como o evento foi centrado na produção de texto dos educandos, verificaram-se marcas da realidade deles, como a menção ao bairro e a utilização de seus próprios nomes na condição de apresentador e repórter. Além disso, no contexto pesquisado, compreendeu-se tal aula como uma ruptura, por parte do docente, com o que lhe é imposto pela instituição escolar, criando sua própria aula e tendo controle dela.

**3) Prática de letramento.** O uso de textos em sala de aula tem significados amplos que só podem ser entendidos levando em conta fatores além da relação escritor-leitor (e da relação professor-aluno em interação com a cultura escrita). No caso da leitura de trecho do livro *Vidas*

*Secas*, por exemplo, a prática copista enquanto negociação revela uma resistência do aluno às atividades propostas não necessariamente pelo professor, pois ele é obrigado a seguir o material didático enviado à escola. Trata-se, portanto, de uma resistência a algo imposto pela Secretaria de Educação que, por meio do *Programa São Paulo Faz Escola*, intenciona propiciar uma base de conhecimentos comum a todos os alunos da rede estadual paulista, propondo as mesmas aulas a todas as escolas do estado, apesar de suas individualidades. Além disso, a relação que o professor faz entre desenvolvimento socioeconômico e aquisição de letramento escolar está pautada em um sistema de avaliação que não apenas exclui aqueles que menos se apropriaram do conhecimento escolar, mas também define o que deve ser ensinado na escola.

No caso da aula com apresentações sobre o Modernismo, verificou-se que o conteúdo contemplado (o Modernismo) é aquele indicado pelo material didático, organizado pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, além de ser exigido em avaliações de acesso ao ensino superior. Desse modo, observa-se a contemplação de um conteúdo “útil” ao aluno, mas que não é abordado de maneira “utilitária” (centrado em habilidades e competências que instrumentalizarão os educandos no futuro). Assim, os estudantes fazem o que quiserem (e se quiserem fazer algo) com a aprendizagem advinda das leituras e produções textuais sobre o Modernismo. Além disso, o desenvolvimento da atividade propiciou um movimento nas relações de poder, de modo que o docente se apresenta não somente com mais força (podendo decidir o que faz em sua aula), mas também com mais saber (convencendo a mesma coordenadora que supervisiona se Aluísio Azevedo está seguindo os *Cadernos* de que ele tem criatividade e conhecimentos necessários para preparar e ministrar suas próprias aulas). É por isso que se concorda com Sousa Santos (2010a, p. 53) quando argumenta pela urgência de “(...) aprender com o Sul usando uma epistemologia do Sul”, compreendendo que, nesse caso, a voz do professor é sulista por ser silenciada, em geral, pelo material didático.

A ilustração e as exemplificações anteriormente apresentadas orientaram a compreensão das atividades de leitura e escrita observadas na disciplina Língua Portuguesa. O ponto de partida foi sempre o texto (disponibilizado na apostila, selecionado pelo professor ou produzido pelos educandos), compreendido por meio do uso e sentido que os participantes fizeram dele (tratamento didático, resposta dos educandos, posicionamento do professor a respeito do material e da disciplina Língua Portuguesa etc.) nas condições sociais, econômicas e culturais em que esses participantes se encontravam (professor com até 49 aulas semanais e sujeito a seguir material didático com o qual muitas vezes discorda; alunos pobres, muitos já trabalhadores, e quase sempre resistentes ao modelo de escola que lhes é imposto).

Por um lado, constatou-se uma visão predominantemente autônoma do letramento por parte da escola, que passa aos educandos a mensagem de que as práticas de letramento dominante são responsáveis, por si só, pela prometida mobilidade social. Sendo assim, há uma tentativa de responsabilizar os estudantes pela conquista de uma vida melhor. Nesse sentido, é a voz institucionalizada do professor (e do material didático) que tem valor nas atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula (e, mais tarde, nos concursos e provas para ingresso no curso superior), cabendo ao aluno, em geral, realizar atividades de cópia, seja da interpretação feita pelo professor em seus comentários seja dos registros e pesquisas que devem fazer. Consta-se uma espécie de “pedagogia da conformação”, em que se promete superação socioeconômica ao estudante por meio de adaptação ao letramento dominante (e, em alguns casos, adaptação a questões morais).

Por outro lado, confirmou-se a oposição defendida por Street (2014, p. 173) ao apresentar a ideologia como “(...) um lugar de tensão entre autoridade e poder, de um lado, e resistência e criatividade individual, do outro”. Ao resistir à autoridade e ao poder impostos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (subvertendo a lógica a que é submetido), Alúcio Azevedo rompe com o sistema de reprodução e cria sua própria proposta educacional. Ao fazer isso, provoca engajamento de seus alunos com textos literários, propiciando uma experiência relevante para eles.

As duas perspectivas de letramento escolar observadas no contexto analisado apontam que, mesmo quando estudadas de maneira situada, as práticas de letramento não são estáveis, isto é, em um mesmo contexto de uso da escrita (uma sala de aula de escola pública específica, com professor e alunos específicos, em um tempo específico), há espaço para mais de uma prática de letramento.

Caracterizar tais usos da escrita somente como “de adaptação” é cair no mesmo erro de caracterizá-los apenas como “de criação”. Mesmo a predominância de uma (adaptativa) em comparação com a outra (criativa) precisa ser relativizada, pois uma só existe em relação a outra. Ou seja: a prática de letramento de criação é uma atitude responsiva à de adaptação, ao passo que a prática de letramento de adaptação é resultado de um quase impedimento de realização de práticas de letramento de criação, em razão das condições de trabalho a que o professor é inserido (utilização obrigatória de determinado material e carga horária excessiva).

#### 4. Letramentos juvenis, redes sociais digitais e identidades

*Eu canto porque o instante existe  
e a minha vida está completa.  
Não sou alegre nem sou triste:  
sou poeta.  
Irmão das coisas fugidias,  
não sinto gozo nem tormento.  
Atravesso noites e dias  
no vento.  
Se desmorono ou se edifico,  
se permaneço ou me desfaço,  
— não sei, não sei. Não sei se fico  
ou passo.  
Sei que canto. E a canção é tudo.  
Tem sangue eterno a asa ritmada.  
E um dia sei que estarei mudo:  
— mais nada.  
(Cecília Meireles)*

No poema “Motivo”, de Cecília Meireles, o eu lírico, ao dizer quem não é (“não sou alegre nem sou triste”; “não sinto gozo nem tormento”), afirma uma de suas identidades (“sou poeta”). Nota-se que sua posição de “ser” (poeta) é marcada pelo “estar”. Isso porque o eu lírico vive o presente, o “instante”, o que “está sendo”. Ao sugerir que nada é (além de poeta), mas está (ao cantar), o eu poético revela, ao mesmo tempo, o que ele é: sujeito que vive e canta o momento. Além disso, vive sabendo de suas incertezas (“não sei se fico ou passo”), mas apega-se à certeza de ser poeta (“sei que canto”), apesar de saber, também, que o instante acaba (“e um dia sei que estarei mudo”). Mesmo que a poesia nunca morra (“tem sangue eterno a asa ritmada”), o poeta padece (deixa de estar sendo) quando a vida acaba (ou vice-versa, pois sem canção não há vida para o poeta). Em um jogo de antíteses, o eu lírico mostra-se incerto (não sabe o que faz, se é que faz algo) e incompleto (nada sente) ao mesmo tempo em que se afirma como certo (“sei que canto”) e completo (“e a minha vida está completa”; “e a canção é tudo”). A completude está, assim, na certeza de que está sendo poeta enquanto o instante existe. Canta, logo existe. Verifica-se que o poeta se constitui enquanto tal pela linguagem (cantando) e essa constituição não se configura de maneira permanente, fixa, imutável. É a linguagem que o permite expressar quem é (poeta), o que sente (ou deixa de sentir) e seus interesses (cantar, viver o presente).

É em uma perspectiva similar que se defende o conceito de identidade, tema que perpassa este capítulo: as identidades sociais dos sujeitos são (e estão sendo continuamente)

formadas pela linguagem, isto é, na interação verbal com outros sujeitos. Além disso, é pela linguagem que determinado sujeito expressa suas identidades.

Como apontado algumas vezes no decorrer desta tese, compreende-se a linguagem a partir de uma visão bakhtiniana, que defende que ela forma o sujeito social ao mesmo tempo em que o sujeito social a forma, dialeticamente. Nesse sentido, linguagem e sujeito, embora não sejam a mesma coisa, se (con)fundem, assim como acontece no poema de Meireles.

Se, de acordo com os pressupostos bakhtinianos (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2009; BAKHTIN, 2011), a linguagem é polifônica e carregada de ideologia, é também o sujeito polifônico e ideológico. Ou seja: ele se constitui das diversas vozes sociais que perpassam suas interações com o “outro”, formando posições acerca da sociedade (e de si mesmo nessa sociedade) e enunciando (ou silenciando) tais posições, de maneira implícita ou explícita. Portanto, argumenta-se que a linguagem não é apenas meio de expressar determinadas identidades, mas também parte constitutiva e formadora dessas identidades (e vice-versa). Ao dizer, somos e dizemos quem somos. Nesse sentido, a identidade é tanto individual quanto social ou, nas palavras de Kleiman (1998, p. 280), trata-se de um “(...) conjunto de elementos dinâmicos e múltiplos da realidade subjetiva e da realidade social, que são construídos na interação”.

A concepção de identidade embasada em estudos linguísticos é defendida por autores como Moita Lopes (1998), Kleiman (1998) e Rajagopalan (1998). É interessante a discussão de Moita Lopes (1998), por exemplo, que parte do conceito de “alteridade” para argumentar como as identidades do sujeito têm relação direta com o caráter valorativo, por ele imaginado, na interação com seu interlocutor. A expectativa do falante (escrevente) em relação à avaliação do ouvinte (leitor) é, de certa forma, como ele se vê (ou deseja ser visto). O sujeito molda e compõe sua identidade com base no outro. Ele é, assim, parte do outro (MOITA LOPES, 1998).

Determinada pessoa afirma-se “homem”, “mulher”, “bissexual”, “professor”, “aluno”, “negro”, “branco” etc. com base no sentido socialmente construído acerca de “homem”, “mulher”, “bissexual”, “professor”, “aluno”, “negro”, “branco”. Apesar de os sentidos serem histórica e socialmente construídos, eles são também compartilhados individualmente em meio a lutas e negociações entre diferentes grupos culturais. O signo “mãe”, por exemplo, pode ser entendido de várias maneiras. Embora o significado de tal signo enquanto “pessoa ou animal do sexo feminino que gera uma vida em seu útero” seja dificilmente questionado, notam-se cada vez mais frequentes noções como “mãe é quem cuida”, o que não apenas atribui a quem adota um filho ou filha o papel de mãe como também tenta negar tal posição às mães biológicas que abandonam seus filhos, por exemplo. Por outro lado, apesar de haver mães que abandonam,

maltratam e vendem seus filhos, expressões como “amor de mãe” e “coração de mãe” mostram como sentidos positivos acerca do signo “mãe” prevalecem.

As práticas de letramento não escolar dos participantes da pesquisa, como pode ser visto no decorrer deste capítulo, revelam, explícita ou implicitamente, várias posições identitárias dos escreventes. Muitas dessas posições estão estritamente relacionadas à juventude, como “reversibilidade” e “reinvenção do espaço” (DAYRELL, 2007). Isso explica a razão pela qual nomeia-se, nesta tese, de “letramentos juvenis” aquelas práticas de leitura e escrita realizadas pelos participantes da pesquisa fora do espaço escolar. É importante esclarecer que não se compreende a juventude como uma mera fase de vida. Jovens são sujeitos sociais com diversos papéis sociais, anseios e interesses, muito embora tendam a ser resumidos, muitas vezes, a um “vir a ser” (DAYRELL, 2003). Os “letramentos de adaptação”, por exemplo, descritos no capítulo anterior, tendem a negar as várias posições identitárias dos estudantes, considerando-os uma futura mão de obra para o mercado de trabalho.

Apesar de o letramento, tal como entendido nesta tese, ser constituído de fatores de identidade e personalidade (STREET, 2006), a questão da identidade não foi contemplada, de maneira explícita, no projeto que orientou esta pesquisa. Foi a partir dos dados gerados e coletados, principalmente daqueles referentes às práticas de letramento dos participantes em contexto extraescolar, que a explicitação do tema se tornou relevante, uma vez que se verificou a variedade de posições identitárias manifestadas em textos lidos, escritos e compartilhados pelos jovens participantes da pesquisa.

Nesse sentido, admite-se que pesquisar, em uma perspectiva etnográfica, práticas de letramento de um(a) jovem é desafiador, uma vez que são diversos os grupos sociais dos quais ele/ela participa (assim como são diversas as suas identidades sociais). Quando o objetivo é examinar, concomitantemente, práticas de letramento de 28 jovens, o desafio beira a impossibilidade quando se trata de um só pesquisador. Por essa razão, necessitou-se delimitar a coleta/geração de dados (e os desejos do pesquisador) para lidar com a inviabilidade de acompanhar atividades cotidianas de 28 sujeitos.

Por considerar que redes sociais digitais pudessem ser frequentemente utilizadas pelos participantes da pesquisa, desde o início da coleta/geração de dados, o pesquisador já se atentou a elas. A aplicação de um questionário sobre práticas de leitura e escrita não apenas confirmou a hipótese do pesquisador, como também demonstrou que as redes sociais digitais eram a principal fonte de leitura e de escrita dos jovens em ambiente não escolar.

Ao serem indagados com que frequência leem, por exemplo, 15 participantes assinalaram que leem diariamente, 2 afirmaram ler semanalmente, 10 disseram que raramente

leem e 1 assinalou “eu não leio”, última alternativa disponível (pergunta 1 do questionário II). Todavia, dos 10 participantes que raramente leem, 9 afirmaram que leem em suportes digitais entre 1 e 15 horas por dia (pergunta 18 do questionário II). Outro dado importante é que o único participante que disse não ler informou que lê em média 12 horas diárias em suportes digitais. Similarmente, os dois participantes que afirmaram ler semanalmente admitiram que realizam leitura digital diariamente.

Certamente, o que é considerado leitura por esses participantes da pesquisa está relacionado com as práticas leitoras legitimadas por instâncias como a escola e a igreja. Portanto, o letramento vernacular é visto, pelos próprios atores, como atividade de lazer, sem caráter intelectualizado e, portanto, não pertencente necessariamente à cultura escrita. Cabe lembrar que a representação de leitura construída pela cultura escolar sempre foi a da leitura de textos literários de autores consagrados e os científico-acadêmicos. Apenas nos últimos anos foram introduzidos textos jornalísticos, história em quadrinhos, letras de música etc.

De todos os 13 participantes que negaram, inicialmente, ler diariamente, 12 alegaram ler todos os dias em suportes digitais. Variando entre 1 e 15 horas, a média de tempo que esses 12 participantes passavam, durante aplicação do questionário, lendo na tela por dia é de 5,4 horas, embora tenham afirmado, em questão anterior, que leem “semanalmente” ou “raramente”.

Cabe mencionar que, embora 15 participantes tenham relatado que leem diariamente, 4 deles, na ocasião do preenchimento do questionário, perguntaram ao pesquisador de que leitura se tratava e se deveriam considerar apenas leitura de livros ou qualquer atividade leitora<sup>53</sup>. Essa dúvida surge justamente porque desconfiam da legitimidade de suas práticas de letramento, deduzindo, talvez com o apoio implícito da escola, que apenas práticas de letramento dominante, aquelas ditas responsáveis pelo desenvolvimento socioeconômico, por exemplo, são consideradas cultura escrita.

Duvidar que os textos que leem fazem parte da produção de cultura (escrita), como é o caso da maioria dos participantes da pesquisa, é compreender que suas práticas (nesse caso, de leitura e escrita) podem não ser vistas pelo pesquisador como válidas. Nesse contexto, os participantes entendem que podem ser considerados pelo pesquisador como não leitores, porque pertencem a grupos que, em geral, não leem o que é considerado culto.

Quando indagados acerca da média em que leem em suportes digitais, as respostas variaram entre 0 e 17 horas. Apenas um participante completou a lacuna com “0” como resposta

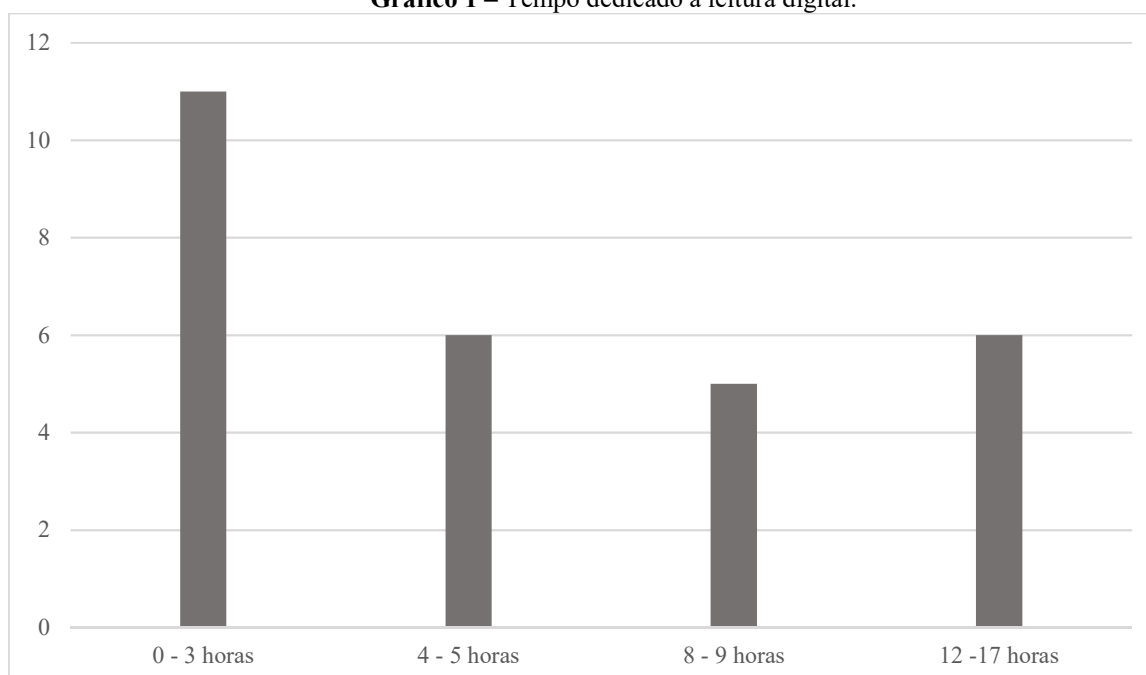
---

<sup>53</sup> Embora a orientação do pesquisador tenha sido para que os participantes respondessem ao questionário em casa, muitos responderam (ou iniciaram) em sala de aula.

ao número de horas que lê diariamente em suportes digitais. No entanto, ele afirma, em questões posteriores, que lê ou escreve em redes sociais digitais em quatro outras perguntas sobre o tema. Nesse sentido, três interpretações são possíveis: i) o participante dedica-se menos de uma hora diária à leitura digital e, portanto, afirma ler em média zero hora nesse tipo de suporte; ii) o uso que ele faz das redes sociais digitais não é diário; ou iii) ele invalida sua prática de letramento em suportes digitais como atividade de leitura.

O tempo médio diário do grupo dedicado à leitura em suportes digitais é de 6 horas e 25 minutos, havendo grande variação entre os participantes (entre 0 e 17 horas). Enquanto 11 dos 28 participantes liam, na ocasião da aplicação do questionário, em suportes digitais entre 0 e 3 horas diárias, 06 passavam 4 ou 5 horas na frente da tela. São 05 os participantes que declararam dedicar entre 8 e 9 horas à leitura digital; outros 06 gastavam entre 12 e 17 horas lendo na tela, conforme o gráfico abaixo:

**Gráfico 1 – Tempo dedicado à leitura digital.**



**Fonte:** o próprio autor (2020).

É impressionante notar que 11 participantes passavam mais tempo lendo em suportes digitais (entre 8 e 17 horas) do que na escola (5 horas e 20 minutos). Se for levado em conta que os participantes frequentavam a escola cinco dias por semana e que liam em suportes digitais os sete dias da semana, incluem-se os participantes que afirmaram ler 4 ou 5 horas diárias na tela, ou seja, 16 dos 28 participantes da pesquisa liam mais em suportes digitais do

que em atividades escolares que incluem leitura e escrita (considerando que fazem tais atividades durante a totalidade de tempo que passam na escola, o que não acontece).

É importante pontuar que o tempo gasto lendo em suportes digitais não é apresentado, nesta pesquisa, em tom de crítica, uma vez que se concebe letramento como uma prática social. Trata-se tão somente da descrição dos dados gerados, a partir dos quais, inclusive, foi possível realizar uma primeira delimitação das práticas de letramento em contexto extraescolar dos participantes da pesquisa que seriam analisadas neste trabalho. Ou seja, enfatizam-se práticas de letramento em esfera digital, especificamente aquelas realizadas em redes sociais digitais.

Como anunciado na introdução desta tese, o pesquisador coletou os seguintes dados provenientes de redes sociais digitais: 2.730 publicações no *Facebook*, 595 textos em *status* do *WhatsApp* e 4.856 mensagens em dois grupos de *WhatsApp*. Em razão da grande quantidade de textos, tornou-se necessário delimitá-los para análise. Para tanto, decidiu-se enfatizar dados que representassem o maior número possível de participantes da pesquisa. Por exemplo: embora tenham sido observados 595 *status* de *WhatsApp*, trata-se de publicações de apenas 10 participantes, sendo que 4 deles publicaram somente entre 1 e 4 *status*. Além disso, *Caniu dos Dogão*, grupo de *WhatsApp* que propiciou a observação de 3.056 mensagens, contava com 16 membros (sem contar o pesquisador), mas apenas 7 eram participantes da pesquisa. A ênfase, portanto, recai sobre o grupo 3 A e sobre publicações feitas pelos participantes em seus perfis no *Facebook*. As 2730 publicações coletadas no *Facebook* foram consideradas para elencar os modelos de linguagem (tipos de publicação e tipos de letramento), selecionar as duas temáticas analisadas (114 textos sobre escola e 601 de teor de autoajuda), e classificar as funções comunicativas presentes em tais textos (chegando a 6 funções mais recorrentes, integralizando 2482 publicações). Para descrever os modelos de linguagem, as temáticas e as funções comunicativas, a tese analisa o total de 59 publicações realizadas no *Facebook*, em captura de tela ou transcritas. Tanto os *status* do *WhatsApp* como as mensagens enviadas no grupo *Caniu dos Dogão* são utilizados com menos frequência na tese e apenas como dados complementares para reforçar considerações já evidenciadas por meio das principais fontes de dados em relação às práticas de letramento dos jovens: o grupo de *WhatsApp* 3 A (formados pelos alunos da sala observada) e as publicações feitas pelos participantes em seus perfis no *Facebook*.

O grupo 3 A contava, na ocasião da coleta de dados, com todos os participantes da pesquisa, ou seja, trata-se de uma ferramenta que contempla práticas de letramento de todos os pesquisados. Em relação ao *Facebook*, 27 dos 28 participantes da pesquisa tinham conta ativa no site durante a coleta de dados, sendo que 25 deles tinham algum tipo de publicação em sua linha do tempo.

#### 4.1 Redes sociais digitais: definição, metodologia e método de análise

A captura de tela abaixo, uma publicação no *Twitter* do atual Presidente do Brasil, Jair Bolsonaro, é um exemplo da popularidade das redes sociais digitais na contemporaneidade.

**Fotografia 10** - Popularidade das redes sociais digitais.



**Fonte:** *Twitter* de Jair M. Bolsonaro (2019).

Plataforma em que os usuários podem publicar, na maioria das línguas, textos com até 280 caracteres, o *Twitter* talvez seja, atualmente, o canal digital mais utilizado por figuras públicas ao redor do mundo. Do atual Presidente dos Estados Unidos da América, Donald Trump, ao atual chefe da igreja católica, Papa Francisco, diversos representantes usam a plataforma para divulgar opiniões e decisões que influenciam a vida de milhares de pessoas ao redor do mundo.

No Brasil, o *Twitter* tem sido utilizado por políticos para vários fins. Além de campanhas eleitorais, a plataforma serve até como canal de divulgação de nota “oficial”, como no caso apresentado anteriormente, em que o Presidente da República informa a demissão de Ricardo Velez do cargo de Ministro da Educação e anuncia, em primeira mão e na mesma “nota”, a indicação de Abraham Weintraub para a pasta. Não para por aí: os filhos do atual Presidente, também com cargos políticos, aproveitam a conta no *Twitter* para ofender pessoas e criar polêmicas, como no caso em que Eduardo Bolsonaro pergunta qual o legado de Paulo Freire, na tentativa de questionar a importância do patrono da Educação brasileira.

O uso do *Twitter* se estende a diálogo direto entre políticos específicos, com o objetivo, obviamente, de dialogar também com a população a respeito de determinado acontecimento no país, como se observa na Fotografia 11, na página posterior.

Coautora do processo de impeachment que tirou do poder executivo a primeira presidente eleita no Brasil, Janáína Paschoal pediu respeito a uma deputada, mulher,

supostamente ameaçada de morte por um dos ministros de Bolsonaro. Como pode ser visto, Paschoal “exigiu”, por meio de publicação em sua conta do *Twitter*, a demissão do ministro acusado.

**Fotografia 11** - Utilização das redes sociais digitais para fins políticos.



**Fonte:** *Twitter* de Janaina Paschoal (2019).

Todavia, não é apenas o *Twitter* que serve como uma plataforma de manifestação de cunho político no Brasil. Considere-se, por exemplo, o texto a seguir, trecho de uma reportagem publicada pela Revista Fórum em 12 de abril de 2019: “indignado, o deputado federal Marcelo Freixo (PSOL-RJ) divulgou um vídeo em sua página no Facebook, detonando Jair Bolsonaro, que definiu o assassinato brutal de um pai de família com 80 tiros por soldados do Exército como ‘incidente’<sup>54</sup>”.

Além do *Twitter* e do *Facebook*, o *Instagram* e o *WhatsApp* são plataformas provedoras de redes sociais digitais cada vez mais utilizadas para divulgação de textos ligados à política. Basta lembrar-se da eleição presidencial de 2018, quando uma onda de notícias falsas (comumente conhecidas como *fake News*) foi divulgada principalmente por meio do *WhatsApp* e perfis do *Facebook*.

São várias as esferas da atividade humana que contam com redes sociais digitais para atingir seus propósitos comunicativos. Maia (2018)<sup>55</sup> pontua, por exemplo, que as redes sociais digitais são o principal meio de luta por participação cidadã por parte de moradores de favelas cariocas.

Observa-se que as redes sociais digitais são importantes meios de (in)formação na realidade brasileira e são cada vez mais utilizadas por grande parte da população do país,

<sup>54</sup> Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/freixo-responde-bolsonaro-por-chamar-80-tiros-de-incidente-desumano-irresponsavel-e-covarde/>>. Acesso: 16 mai. 2019.

<sup>55</sup> Nesse e em outros trabalhos etnográficos sobre letramentos no Complexo do Alemão (RJ), Maia (2013; 2017) opta pelo uso dos termos “favela” e “favelados”.

inclusive para fins políticos. Em 2008, por exemplo, quando o Brasil contava com aproximadamente 193 milhões de habitantes, havia mais de 50 milhões de usuários da internet no país (KOZINETS, 2014). De acordo com “Digital in 2019<sup>56</sup>”, relatório divulgado pelas empresas “We are social” e “Hootsuite”, em janeiro de 2019, com o total de 211.6 milhões de habitantes, o Brasil tinha 149.1 milhões de usuários da internet, estando 140 milhões deles ativos em redes sociais digitais.

E o que são redes sociais digitais?

Para Kozinets (2014, p. 53, *grifo no original*), “um grupo de pessoas, conectadas por determinadas relações sociais, tais como parentesco, amizade, trabalho conjunto, *hobby* compartilhado ou interesse comum, ou intercambiando qualquer tipo de informação, pode ser considerado uma rede social”. Seguindo essa linha de raciocínio, mediadas por tecnologias computacionais, as redes sociais digitais são comunidades cujos participantes podem interagir entre si, com diferentes finalidades.

Nesse sentido, plataformas digitais como *Twitter*, *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp* não são redes sociais em si, mas provedores de redes sociais. O site *Facebook*, por exemplo, permite que o usuário crie uma rede social ao adicionar e aceitar solicitações de “amizade”. Determinado usuário tem, portanto, sua própria rede social, constituída por outros usuários (“amigos”), que também formam suas redes sociais. Ainda no *Facebook*, é possível criar grupos ou páginas com finalidades específicas. O grupo “Aluguel Imóveis Rio de Janeiro”, por exemplo, é composto por participantes com um objetivo em comum: alugar imóveis na cidade do Rio de Janeiro.

Uma rede social, portanto, é um tipo de estrutura social que conecta pessoas, instituições ou grupos, tendo, a nosso ver, a linguagem como o principal mecanismo para essa conexão. Redes sociais existem e eventualmente existem à parte da Internet, de modo que se torna necessário especificar que aqui tratamos de uma espécie particular de redes sociais: aquelas que se formam, se mantêm e se propagam pela instrumentalidade das novas Tecnologias de Informação e Comunicação, em especial, através da Internet (BEZERRA & PIMENTEL, 2016, p. 734).

Em relação à análise de redes sociais digitais de uma perspectiva “netnográfica”, Kozinets (2014, p. 52) explica que “(...) existem duas principais unidades: ‘nodos’ (atores sociais) e ‘vínculos’ (as relações entre eles). Uma rede é composta de um conjunto de atores ligados por um conjunto de laços relacionais”. O autor completa:

---

<sup>56</sup> Disponível em: <<https://wearesocial.com/global-digital-report-2019>>. Acesso: 16 mai. 2019.

A análise de redes sociais é estrutural. Sua unidade de análise é a relação, e o que ela descobre de interessante nas relações são seus padrões. Existe, portanto, considerável sobreposição com certos tipos de netnografia, que pode ser focada na cultura e em seus padrões de significados e relações (KOZINETS, 2014, p. 53).

Kozinets (2014) apresenta duas abordagens descritivas que resultam das relações e vínculos analisados: pessoal e integral.

Na abordagem pessoal, ou “centrada no ego”, escolhem-se determinadas pessoas (com base em algum critério de amostragem) e, a partir dessas pessoas, gera-se uma lista de membros de sua rede social pessoal: “por exemplo, em um questionário ou entrevista, as pessoas podem ser indagadas sobre a quem elas fariam uma pergunta pessoal e a quem elas poderiam fazer uma pergunta ligada a lazer ou *hobby*” (KOZINETS, 2014, p. 53).

Na abordagem integral, o autor explica que “(...) considera-se uma rede social inteira com base em alguma definição investigativa particular dos limites daquela rede”, acrescentando que “a abordagem de rede integral também ajuda os pesquisadores a identificar as posições relativas que os membros ocupam dentro de uma rede, além de sugerir a participação em subgrupos ou ‘panelinhas’ dentro do grupo” (KOZINETS, 2014, p. 54).

Tanto a análise pessoal como a integral se preocupam com vínculos (ou relações) entre os participantes, sendo o nível mais básico de vínculo aquele que ocorre entre dois atores, uma díade. Exemplos de vínculos entre os participantes de uma rede são: “compartilhar uma fotografia, compartilhar um link de um blog, intercambiar histórias, adicionarem-se como amigos em um website de rede social, avisar um ao outro sobre um programa ou notícia interessante, oferecendo críticas, e assim por diante” (KOZINETS, 2014, p. 55).

Os vínculos entre participantes de uma rede podem ser “fracos” ou “fortes”. “Um vínculo fraco é aquele que é esporádico ou irregular, e tem pouca ligação emocional. Um exemplo seria o de pessoas que são visitantes do mesmo blog, mas que nunca se comunicaram ou comentaram sobre os comentários uma da outra” (KOZINETS, 2014, p. 55), ao passo que um vínculo forte é exatamente o contrário: há contato frequente e afinidade, como em uma amizade próxima. Ainda de acordo com Kozinets (2014, p. 55), “para compreender as relações criadas por esses vínculos, a análise de redes sociais focaliza nas propriedades do relacionamento”.

Neste trabalho, utiliza-se a “abordagem integral” para análise do grupo 3 A. Assim, enfatizam-se os usos de leitura e escrita que os adolescentes fazem na rede integral (todos os integrantes do grupo que participam da pesquisa – 28 dos 31 membros do grupo), descrevendo

o modelo de linguagem, as relações entre os participantes bem como os sentidos que o grupo faz aos membros.

Em relação ao *Facebook*, utiliza-se procedimento da netnografia (observação-participante), mas não se trata de netnografia propriamente dita, pois a ênfase não recai sobre os vínculos; não se estuda uma comunidade, mas textos publicados pelos usuários bem como a relação e similaridade entre textos de diferentes participantes da pesquisa, que podem fazer parte da mesma rede social digital ou não. As participantes Anne Frank e Lya Luft, por exemplo, não são amigas no *Facebook*, mas textos publicados por ambas serão analisados. Adélia Prado e Gertrude, por outro lado, são amigas no *Facebook* e, embora os textos de ambas as participantes também sejam analisados, o vínculo delas por meio da rede social não é levado em conta.

A análise considera tanto aspectos linguístico-funcionais como discursivos dos textos coletados. Ao centrar a discussão nos significados do letramento para os participantes da pesquisa, analisam-se: i) as principais funções comunicativas de tais textos; ii) os principais estilos de linguagem (comportamento linguístico, escolha lexical, troca de turnos etc.) bem como duas temáticas (escola e autoajuda) que permeiam tais textos.

Entende-se por “função comunicativa” o propósito principal de determinado texto, podendo ser de caráter informativo, documentativo, pedagógico etc. Função comunicativa, aqui, diz respeito à utilização da linguagem para realização de objetivos específicos, como decidir o local de uma festa de formatura, criticar ou elogiar determinado professor e publicar o próprio trabalho.

As funções comunicativas, os estilos de linguagem e as temáticas escolhidas estão diretamente relacionados com os interesses, os anseios, as crenças, as sexualidades e os papéis sociais dos participantes da pesquisa, ou seja, com as suas identidades. Ainda que se enfatizem características ligadas à juventude, ao papel social de estudante e à superação, outros aspectos identitários são brevemente assinalados, reconhecendo a multiplicidade de identidades que permeiam os textos (e as vidas) dos participantes da pesquisa.

Inicia-se, no item 4.2, com análise de conversas estabelecidas no grupo 3 A, examinando sobretudo seus aspectos funcionais (funções comunicativas) e linguísticos (estilo, multimodalidade etc.). Apesar de os textos publicados no grupo revelarem uma diversidade de identidades, enfatizam-se questões ligadas à escola, já que é tema principal das conversas, sem deixar de pontuar questões ligadas à juventude e à sexualidade, por exemplo. Posteriormente, no item 4.3, analisam-se textos publicados no *Facebook*, investigando principalmente seus aspectos funcionais (funções comunicativas), linguísticos (estilo de linguagem, tipo de

letramento etc.) e temática (escola e autoajuda, dois assuntos recorrentes nas publicações dos participantes). Por fim, no item 4.4, elabora-se uma síntese sobre os dados discutidos no capítulo.

## **4.2 Práticas de letramento no grupo 3 A**

Embora seja denominado 3 A, o grupo de *WhatsApp* foi criado em 17 de maio de 2016, quando os participantes da pesquisa provavelmente cursavam a primeira série do Ensino Médio. A informação da data de criação do grupo foi disponibilizada ao pesquisador assim que foi a ele adicionado. Ao ser indagada a respeito do objetivo do grupo, sua criadora, Adélia Prado, não soube responder, afirmando que não se lembrava de que ela o havia criado.

O pesquisador entrou no grupo às 12:28 de 23 de março de 2018 e coletou dados até 30 de setembro de 2018, quando avisou o grupo que interações depois de tal data não seriam utilizadas na pesquisa.

Para realização da análise, foram identificadas, inicialmente, as razões pelas quais os jovens utilizavam o grupo durante o período de coleta de dados, ou seja, as funções comunicativas do grupo. Em seguida, analisaram-se os principais comportamentos (linguísticos), com ênfase nas relações e no uso da linguagem, sobretudo a linguagem escrita.

Os resultados revelam relações marcadas por companheirismo, cumplicidade e intimidade que resultam na utilização de uma linguagem coloquial. Com isso, é possível observar posições de identidades dos membros do grupo, que não são apenas estudantes, mas também jovens, meninos e meninas com interesses e desejos diversos, pertencentes a uma camada popular da sociedade brasileira. Tendo o espaço do grupo de *WhatsApp 3 A* sobretudo para discutir aspectos relacionados à escola, os participantes da pesquisa apresentam uma nova sala de aula, reinventada a partir de seus interesses e posições identitárias.

### **4.2.1 Considerações a respeito das funções do grupo 3 A**

Para que os participantes criaram e utilizaram um grupo de *WhatsApp* com integrantes da sala de aula? Essa foi a pergunta norteadora para a primeira etapa de análise do grupo 3 A: as funções comunicativas da rede social.

Ao analisar os sentidos de letramento a partir das mensagens trocadas no grupo, foi possível identificar três grandes funções: i) informativa; ii) deliberativa; e iii) pedagógica.

Todas essas funções revelam cumplicidade e companheirismo entre os participantes, o que torna possível concluir que o grupo tem um “vínculo forte” (KOZINETS, 2014).

**Função informativa.** A função informativa apresenta-se em quatro segmentos: i) informação escolar; ii) informação pessoal; iii) informação profissional; iv) e informação “paraescolar”.

*Informação escolar.* O segmento da função informativa mais recorrente foi o escolar. Geralmente por meio de perguntas, os participantes do grupo interagem para buscar informações sobre: horário de aulas, conteúdo e data de aplicação/entrega de provas/trabalhos, atividades a acontecerem na escola no dia posterior, contato da escola ou de determinado professor, recado da direção, coordenação ou de determinado professor, mensalidade da formatura, indumentária a ser utilizada para determinada atividade a acontecer na escola no dia posterior etc., conforme ilustra a conversa abaixo, que ocorreu em 09 de abril de 2018:

[4/9/18, 8:45:29 PM] **Anne Frank:** *Alguém sabe se a prova de física é amanhã ou quinta?*

[4/9/18, 8:45:40 PM] **Raquel de Queiroz:** *Amanhã*

[4/9/18, 8:46:19 PM] **Emily Dickinson:** *Amanhã*

[4/9/18, 8:46:21 PM] **Emily Dickinson:** *Dia 10*

[4/9/18, 8:46:32 PM] **Anne Frank:** *Obrigadaaaa*

[4/9/18, 8:47:23 PM] **Emily Dickinson:** 😊☐■

[4/9/18, 8:47:35 PM] **Emily Dickinson:** *Alguém sabe o que vai cair ?*

[4/9/18, 8:47:39 PM] **Emily Dickinson:** *Qual situação ?*

Observa-se que a conversa se inicia às 20:45, o que indica que algumas horas, no máximo, são necessárias para que as participantes se preparem para a avaliação, como discutido no item 2.4 do segundo capítulo a respeito do engajamento dos estudantes às tarefas propostas.

A participante Anne Frank inicia a conversa pedindo informação sobre a data de uma prova, e Emily Dickinson responde, pedindo também informação sobre a “situação [de aprendizagem]” que será contemplada no teste do dia seguinte. Isso mostra que os participantes são familiarizados com os *Cadernos*, referindo-se à unidade temática (“situação”) pelo termo utilizado na apostila. Além disso, a pergunta de Emily Dickinson sugere que o conteúdo escolar se limite às propostas da apostila. Portanto, a prova deve contemplar determinada(s) unidade(s) temática(s). Como visto no item 2.5 do segundo capítulo, há supervisão periódica que verifica se os docentes estão utilizando a apostila. O fato de os estudantes mostrarem-se acostumados ao modelo de avaliação escolar talvez justifique o tempo que eles dedicam na preparação para os testes.



[6/14/18, 8:36:27 PM] **José de Alencar:** *Tá escrito [mercado onde Luís de Camões trabalha] neh*

[6/14/18, 8:36:38 PM] **Luís de Camões:** *No braço*

[6/14/18, 8:36:46 PM] **Luís de Camões:** *Na manga*

[6/14/18, 8:37:19 PM] **José de Alencar:** *Vira não então*

A pergunta inicial de José de Alencar surgiu depois da informação, também divulgada no grupo, de que a turma teria que vestir roupas com cores da bandeira do Brasil para uma atividade esportiva e cultural envolvendo diferentes salas de aula. Observa-se, mais uma vez, que uma discussão sobre uma atividade escolar leva os participantes a abordarem assunto não escolar, nesse caso, ligado às atividades laborais de José de Alencar e Luís de Camões.

Mesmo sem lembrar que José de Alencar trabalha em comércio concorrente, Luís de Camões menciona o fato de a camisa ser de mercado, ou seja, o participante da pesquisa reconhece que isso pode ser visto como um problema. Ao mesmo tempo em que sabe que José de Alencar, por vergonha, talvez se recusasse a vestir a camiseta oferecida pelo fato de ter nela estampado o nome de um comércio, Luís de Camões não vê problema em mencionar no grupo que ele trabalha em mercado. No fim das contas, José de Alencar recusa o empréstimo não por se tratar de camisa com logo de mercado, mas por se tratar de empresa que concorre com a qual trabalha, lembrando, em tom de brincadeira, que são principais inimigos um do outro, e mostrando orgulho<sup>57</sup> por seu trabalho (“Eh doido aki é [mercado onde José de Alencar trabalha] maluko inimigo número 1 de vcs”).

Verifica-se que o segmento profissional da função informativa geralmente mistura-se claramente com o pessoal nas interações no grupo 3 A. No entanto, há um caso específico em que o profissional aparece menos vinculado ao pessoal:

[7/19/18, 8:32:30 PM] **Luís de Camões:** *<anexo: FOTO-2018-07-19-20-32-30.jpg>*

[7/19/18, 8:34:55 PM] **Luís de Camões:** *Tô formatando PCs aí se alguém quiser compartilhar a pessoa q recomendou vai ganhar 10% do meu trabalho*

[7/19/18, 8:36:43 PM] **Lygia Fagundes Teles:** *Postando no status aqui*

[7/19/18, 8:37:06 PM] **Luís de Camões:** *Ae sim vlw*

Lê-se, na conversa acima, ocorrida em 19 de julho de 2018, a divulgação do trabalho de Luís de Camões. O participante inicia uma discussão exclusivamente profissional, divulgando seu trabalho. Todavia, a mensagem de Lygia Fagundes Teles torna a situação mais pessoal, uma vez que é mais provável que ela tenha compartilhado a foto com intuito de ajudar o amigo do que para ganhar 10% de desconto.

---

<sup>57</sup> José de Alencar, ao responder questionário socioeconômico e cultural, revela sentimento de orgulho em relação a seu trabalho (*olha que orgulho*), conforme apresentado no item 2.3 do segundo capítulo.

*Informação “paraescolar”*. O segmento “paraescolar” da função informativa também é pouco recorrente. Ele é categorizado como “paraescolar” porque, não sendo exatamente escolar, está relacionado à escola.

[4/20/18, 7:19:21 PM] **Emily Dickinson:** Gente ! Pqp o povo do [nome de uma escola] fez a Mesma blusa que a Gnt 😊😊😊😊

[4/20/18, 7:19:52 PM] **Emily Dickinson:** A Mesma coisa 😊😊😊😊

[4/20/18, 7:20:02 PM] **Lobo Neves:** Só a manga

[4/20/18, 7:20:03 PM] **Ignácio de Loyola Brandão:** Afff

[4/20/18, 7:20:05 PM] **Lobo Neves:** Que muda

[4/20/18, 7:20:11 PM] **Emily Dickinson:** imagem omitida

[4/20/18, 7:20:23 PM] **Emily Dickinson:** Eh só a manga que não tem nada

[4/20/18, 7:20:28 PM] **Emily Dickinson:** Mais o resto é tudo igual afff

[4/20/18, 7:20:49 PM] **Emily Dickinson:** Até a gola 😊❤️😊

[4/20/18, 7:20:56 PM] **Anne Frank:** A manga deles e azul

[4/20/18, 7:21:16 PM] **Emily Dickinson:** Azul?

[4/20/18, 7:22:03 PM] **Emily Dickinson:** É preta !

O tópico se inicia com a notícia que Emily Dickinson traz ao grupo, em tom de descontentamento, de que alunos de outra escola confeccionaram camiseta parecida com a da turma observada na pesquisa. As informações paraescolares, como pode ser observado no caso acima apresentado, relacionam à escola algo que não pertence propriamente a ela.

Outro exemplo poderia ser o caso em que Lya Luft envia ao grupo, durante período de recesso escolar, uma foto de professoras da escola participante da pesquisa reunidas em um momento de lazer, imagem adquirida em rede social de uma das docentes. Após comentários e reações dos colegas, Lya Luft completa que *professores fora da escola podem ser bem ousados*, acrescentando: *bateu uma sddzinha delas e de vcs, vou no médico, deve ser doença kkk*.

Por meio do grupo de *WhatsApp*, os integrantes relacionavam à escola o que não pertence propriamente a ela ou o que está próximo a ela.

Observa-se que todos os segmentos da função informativa revelam cumplicidade e companheirismo entre os participantes, ou seja, mostram uma relação de proximidade e confiança, um “vínculo forte” (KOZINETS, 2014). Na função informativa escolar, por exemplo, os integrantes do grupo contam ou esperam contar com os colegas para obter informações sobre provas, trabalhos etc., ao passo que na função informativa pessoal os participantes apresentam intimidade como divulgar no grupo o fato de estar em um relacionamento e solicitar que a namorada possa ser convidada para a formatura. Na função informativa profissional, determinado membro do grupo, por exemplo, conta com os seus colegas na divulgação de seu trabalho, e na função informativa paraescolar a zombaria de

professores somente acontece porque os colegas confiam uns nos outros e sabem que a atitude não será denunciada.

**Função deliberativa.** Trata-se da função mais recorrente no grupo de *WhatsApp*. Os participantes utilizam o grupo para consultar uns aos outros e, então, tomar decisões. Sendo o “paredão” (falta coletiva organizada pelos estudantes) o assunto mais recorrente na função deliberativa, outras questões também apareceram: participação em atividades extraescolares (desfile cívico, por exemplo), indumentária a ser vestida em evento escolar (trote, por exemplo), espaço para realização de festa de formatura, confecção de camiseta da sala etc. A seguir, um exemplo da função deliberativa:

[8/16/18, 8:35:48 PM] **Henry James:** *Quem vai amanhã ?*

[8/16/18, 8:36:13 PM] **Ítalo Calvino:** *Toda sexta é feriado pow kkkkk*

[8/16/18, 8:36:21 PM] **Henry James:** *Kkkk*

[8/16/18, 9:23:50 PM] **Emily Dickinson:** 😊😊

[8/16/18, 9:58:18 PM] **Emily Dickinson:** *Têm alguma lição para amanhã?*

[8/17/18, 6:14:36 AM] **Emily Dickinson:** *Eu no rsrs*

[8/17/18, 6:28:24 AM] **Ítalo Calvino:** *Eu vou mas vou fica na frente , se não tiver NGM eu volto*

[8/17/18, 6:35:29 AM] **Emily Dickinson:** 😊😊😊

Nota-se uma clara tentativa de exercer poder sobre o outro para benefício próprio (determinados participantes tentam convencer os colegas a não irem à escola para que não se prejudiquem: “toda sexta é feriado”), pois, conhecendo questões escolares legais, sabem que é necessário um número mínimo de estudantes para que o dia seja considerado letivo.

Muito embora haja tomada de decisão a partir de consulta aos participantes, não se trata, na maioria das vezes, de um acordo do grupo. A partir da resposta de alguns integrantes, os participantes tomam decisões individuais ou em pequenos grupos, ainda que alguns deles atribuam tal decisão, às vezes, ao grupo integral. No dia 19 de abril de 2018, por exemplo, Lobo Neves indagou se os colegas iriam à escola no dia seguinte (*E amanhã alguém vai*). Um participante disse que não iria e dois responderam que ainda não sabiam. Então, Vinícius de Moraes solicitou, às 13h58: *se vcs nao forem avisa ate a noite*. Depois disso, cinco outros integrantes do grupo afirmaram que faltariam. Indeciso, Vinícius de Moraes disse: *acho que vou/To com mt falta em português* e, minutos depois, afirmou que se ninguém fosse ele não iria, em resposta à pergunta de Lobo Neves: *e aí alguém vai ou n*. Então, três outros participantes afirmaram que não iriam, inclusive Emily Dickinson, que ainda não sabia se iria ou não no início da conversa. Assim, Vinícius de Moraes concordou em faltar, conforme pode ser verificado no trecho posterior:

[4/19/18, 10:45:39 PM] **Lobo Neves:** Ngm vai então e já era  
 [4/19/18, 10:46:14 PM] **Jorge Amado:** Isso ae tbm nao vou  
 [4/19/18, 10:55:05 PM] **Vinicius de Moraes:** Ok  
 [4/20/18, 9:23:47 AM] **Emily Dickinson:** Alguém foi hj  
 [4/20/18, 9:26:42 AM] **Luís Fernando Veríssimo:** imagem omitida  
 [4/20/18, 9:29:32 AM] **Emily Dickinson:** Só ?  
 [...]  
 [4/20/18, 10:48:00 AM] **Vinicius de Moraes:** Toma no cu em  
 [4/20/18, 10:48:05 AM] **Vinicius de Moraes:** Ve as msg cara  
 [4/20/18, 10:48:07 AM] **Vinicius de Moraes:** Ngm ia ir

Contando Vinicius de Moraes, 10 participantes confirmaram ausência pelo grupo de *WhatsApp*, ou seja aproximadamente 1/3 da sala de aula. No dia seguinte, durante horário escolar, Emily Dickinson indagou se alguém havia ido à escola e foi respondida, por Luís Fernando Veríssimo, com uma foto da sala de aula com os alunos presentes. Irritado e preocupado com o número de faltas em Língua Portuguesa, Vinicius de Moraes reclama que o combinado foi de ninguém ir.

A decisão tomada por Vinicius de Moraes representa uma atitude frequente no grupo: sem ouvir todos os integrantes do grupo, os participantes tomam decisões individuais como se fossem coletivas.

Quase sempre, a dificuldade em saber a opinião de todos os participantes ocorria justamente porque a maioria não respondia. No caso acima relatado, por exemplo, apenas onze integrantes se posicionaram. Deles, dez disseram que não iriam à escola no dia seguinte e um disse que não havia decidido. Aproximadamente 2/3 dos alunos não se posicionaram, de modo que as decisões tomadas não foram baseadas na totalidade da sala de aula, mas na totalidade dos que haviam respondido.

Algumas vezes, o problema da falta de resposta para deliberar algo estava relacionado à falta de tempo disponibilizado para tanto, como no caso abaixo apresentado:

[3/26/18, 3:42:12 PM] **Adélia Prado:** Gente  
 [3/26/18, 3:42:18 PM] **Adélia Prado:** Vcs preferem  
 [3/26/18, 3:42:21 PM] **Adélia Prado:** As camiseta em gola C  
 [3/26/18, 3:42:28 PM] **Adélia Prado:** V\*  
 [3/26/18, 3:42:33 PM] **Adélia Prado:** Ou normal ?  
 [3/26/18, 3:43:12 PM] **Adélia Prado:** Se ngm me responder vou pedir em gola \*V\*  
 [3/26/18, 3:43:19 PM] **Ignácio de Loyola Brandão:** C  
 [...]  
 [3/26/18, 3:44:34 PM] **Lygia Fagundes Teles:** V  
 [3/26/18, 3:44:35 PM] **Luís de Camões:** V  
 [3/26/18, 3:44:47 PM] **Lygia Fagundes Teles:** Pronto três já era  
 [3/26/18, 3:44:55 PM] **Adélia Prado:** KKK  
 [3/26/18, 3:45:00 PM] **Lygia Fagundes Teles:** Jkkkkk  
 [3/26/18, 3:45:07 PM] **Adélia Prado:** Não posso esperar mais ninguém

[3/26/18, 3:45:10 PM] **Emma Bovary:** *Quando fica pronta ?*  
 [3/26/18, 3:45:12 PM] **Adélia Prado:** *Porque o rapaz da mix*  
 [3/26/18, 3:45:14 PM] **Luís de Camões:** *V é melhor memo*  
 [3/26/18, 3:45:18 PM] **Adélia Prado:** *Acabou de me mandar msg*  
 [3/26/18, 3:45:33 PM] **Adélia Prado:** *Perguntando se será em V ou normal*  
 [3/26/18, 3:46:02 PM] **Lygia Fagundes Teles:** *V*  
 [3/26/18, 3:46:06 PM] **Lygia Fagundes Teles:** *Somos todos v*  
 [3/26/18, 3:46:17 PM] **Adélia Prado:** *KKKKKK já mandei*

Observa-se que Adélia Prado consultou seus colegas a respeito do modelo de camiseta a ser confeccionado e, 39 segundos depois, pressionou os participantes para que se posicionassem. Menos de dois minutos após a pressão, ela afirmou que não poderia aguardar por mais tempo. A discussão sobre o modelo da camisa gerou conflito entre os integrantes, pois muitos discordaram do tipo de gola escolhido e ameaçaram não efetuar o pagamento.

O envio e recebimento de mensagens de texto em tempo real (e a agilidade com que se obtêm dados por meio das tecnologias digitais contemporâneas) parece criar nos integrantes do grupo uma necessidade de urgência por informação (resposta). É preciso lembrar, ainda, que os participantes da pesquisa passam grande parte do dia conectados. Adélia Prado, por exemplo, afirmou ler em média 17 horas diárias em suporte digital, ou seja, é muito provável que a participante visualize imediatamente as mensagens que recebe por meio de redes sociais digitais.

O problema do pouco tempo para resposta foi identificado por Lobo Neves em outra situação:

[4/13/18, 2:07:15 PM] **Emily Dickinson:** *Eai todos concordam ???*  
 [4/13/18, 2:07:21 PM] **Emily Dickinson:** *Kkk*  
 [4/13/18, 2:07:28 PM] **Emily Dickinson:** *Pq se ate a [nome da diretora] aprovou*  
 [4/13/18, 2:07:29 PM] **Lobo Neves:** *Calma*  
 [4/13/18, 2:07:31 PM] **Emily Dickinson:** 🤔  
 [4/13/18, 2:07:44 PM] **Lobo Neves:** *P não ser igual às camiseta*  
 [4/13/18, 2:07:45 PM] **Emily Dickinson:** *Aprovou nem tanto mais gostou*  
 [4/13/18, 2:07:48 PM] **Lobo Neves:** *.*  
 [4/13/18, 2:07:49 PM] **Emily Dickinson:** *Kkkkk*  
 [4/13/18, 2:07:51 PM] **Emily Dickinson:** *Sim*  
 [4/13/18, 2:08:06 PM] **Emily Dickinson:** *Na segunda feira na sala*  
 [4/13/18, 2:08:08 PM] **Lobo Neves:** *Então da uma segurada até 9 da noit*  
 [4/13/18, 2:08:10 PM] **Emily Dickinson:** *A gente conversa*  
 [4/13/18, 2:08:14 PM] **Emily Dickinson:** *Okay*

Na ocasião da conversa acima, os integrantes foram consultados por Emily Dickinson, às 14h02, a respeito do espaço onde realizariam a festa de formatura. Depois que dois participantes disseram gostar do lugar sugerido pela participante, ela insistiu, cinco minutos

após consulta inicial, se todos concordavam. Então, Lobo Neves sugeriu que fosse dado um tempo maior para que não ocorresse como na escolha do modelo da camiseta.

Ainda que a participação do grupo seja limitada no que se refere à função deliberativa, nota-se cumplicidade e companheirismo, uma vez que os integrantes que iniciam determinado debate, como a organização de falta coletiva, contam, pelo menos, que os colegas não os denunciarão à gestão escolar.

**Função pedagógica.** Foram identificados três tópicos classificados como de função pedagógica: i) compartilhamento de material didático (capa de trabalho com logo da escola, nas normas da ABNT, compartilhada duas vezes, e pedido de foto de apostila resolvida para efetuação de cópia); ii) solicitação de determinado participante para que certo colega fizesse o trabalho em seu lugar (situação que aconteceu duas vezes); e iii) reclamação sobre professora de determinada disciplina.

Classificam-se os tópicos acima mencionados como de função pedagógica, porque compreende-se que são assuntos diretamente relacionados com o processo de ensino-aprendizagem. Observa-se o exemplo posterior:

[4/18/18, 9:42:53 PM] **Lobo Neves:** *Alguém pode me defender amanhã ??*

[4/18/18, 9:42:56 PM] **Lobo Neves:** *Por favor*

[4/18/18, 9:43:05 PM] **Vinicius de Moraes:** *Opa*

[4/18/18, 9:44:05 PM] **José de Alencar:** *Vai moia pra nois tbm vinicius de morais*

[4/18/18, 9:44:09 PM] **José de Alencar:** *Corre não viu*

[4/18/18, 9:49:12 PM] **Vinicius de Moraes:** *Acho que nao vou amanha mano*

[4/18/18, 9:49:34 PM] **José de Alencar:** *Vish*

[4/18/18, 9:49:43 PM] **Lobo Neves:** *Mano alguém tem que ir se não vou luta sozinho*

[4/18/18, 9:49:48 PM] **Lobo Neves:** *Não vou ter força véi*

[4/18/18, 9:50:04 PM] **Lobo Neves:** *Aquela muie vai solta o verbo e eu já vou fala aí vai vira doidura*

[4/18/18, 9:50:39 PM] **José de Alencar:** 😊😊😊

[4/18/18, 9:55:08 PM] **Jorge Amado:** 😊😊😊

[4/18/18, 9:55:30 PM] **José de Alencar:** *Maior treta doido*

[4/18/18, 10:02:50 PM] **Jorge Amado:** *Kkk*

[4/18/18, 10:03:08 PM] **Lobo Neves:** *Pai pesou hj*

[4/18/18, 10:03:42 PM] **Jorge Amado:** *Oque aconteceu fey*

[4/18/18, 10:04:12 PM] **Lobo Neves:** *Professora falou que eu não ia servi nem p lixo*

Lobo Neves iniciou a discussão perguntando quem poderia defendê-lo no dia seguinte, durante reunião de pais. O participante insistiu para que os colegas fossem ao evento, pois não teria forças para lutar sozinho. A mulher que “soltaria o verbo” é uma professora, que parece ter ofendido Lobo Neves. De acordo com o participante, a situação foi a seguinte: ao finalizar e devolver uma prova que ele fazia, a professora julgou que Lobo Neves não havia dedicado tempo suficiente para resolver as questões propostas. Enquanto dava tapinhas nas costas de

Lobo Neves, a docente teria dito que ele não serviria “nem para lixeiro”. Apesar de se sentir ofendido com a situação, considerando-se injustiçado, Lobo Neves reconhece que pode ser visto como errado na reunião pedagógica. Por isso, pede que seus amigos participem do evento para que, juntos, tenham mais força.

Como se vê, a função pedagógica também revela cumplicidade e companheirismo, principalmente porque os participantes podem confiar assuntos tão delicados como críticas a uma professora e cópia de trabalho escolar. Trata-se, portanto, de uma rede social com “vínculos fortes”.

Todas as funções comunicativas do grupo envolvem questões relativas às identidades dos participantes, que deixam transparecer, principalmente, como se identificam como estudantes: alguns com mais e outros com menos relação de afinidade pela proposta escolar, por exemplo.

Concorda-se com Dayrell (2007, p. 1112) que “os jovens tendem a transformar os espaços físicos e sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”. É interessante constatar como os participantes fazem do grupo de *WhatsApp 3 A* (cujo nome é uma referência à própria turma escolar) uma nova sala de aula: sem o envolvimento direto de educadores ou gestores escolares, utilizam o espaço para criticar professores abertamente, xingar uns aos outros, organizar faltas coletivas etc. Como visto no capítulo anterior, os estudantes, em geral, apresentam-se resistentes às tarefas escolares na sala de aula física. No entanto, fora dela, em rede social digital, trazem a escola para o debate, nem que seja para negá-la, reinventando uma nova sala de aula.

#### **4.2.2 Comportamento (linguístico) no grupo 3 A**

Por meio da identificação das funções comunicativas do grupo em análise, no item anterior conclui-se que os vínculos entre os participantes são fortes, pois revelam intimidade, cumplicidade e companheirismo. É preciso considerar, ainda, conforme lembra Kozinets (2014), que a multiplicidade é uma das propriedades dos vínculos sociais. No caso dos membros do grupo 3 A, além do vínculo em tal rede social, os participantes moram na mesma cidade (muitos deles no mesmo bairro) e estudam na mesma turma escolar, ou seja, têm contato diário. Além disso, alguns deles frequentam as mesmas festas, praticam juntos o mesmo esporte, fazem cursos paralelos ao Ensino Médio juntos, participam de outros grupos de *WhatsApp*, são amigos no *Facebook* etc. Desse modo, há um grande grau de proximidade entre os integrantes do grupo, o que pode refletir na forma como utilizam a linguagem, por exemplo.

Neste item, a discussão centraliza-se em comportamentos evidenciados nas interações no grupo de *WhatsApp 3 A*, sobretudo nas questões linguísticas. Tais comportamentos foram organizados em dois eixos: i) discordância em interação; e ii) estilo de linguagem.

**Discordância em interação.** Ainda que o grupo seja composto por sujeitos da mesma faixa etária, moradores do mesmo bairro ou cidade, estudantes da mesma escola e sala de aula e com perfil socioeconômico próximo, sabe-se que se trata de pessoas com diferentes anseios, vontades, entendimentos, gêneros, sexualidades, etnias, ou seja, com diferentes identidades e formas de ver o mundo.

Nesse sentido, não é de se estranhar que um grupo de 31 pessoas<sup>58</sup> tenha tido desentendimento em suas interações. No grupo de *WhatsApp 3 A*, as poucas discordâncias ocorreram em dois momentos de deliberação: escolha do modelo da camiseta e organização de paredões. Tais desentendimentos resultaram em: tentativa de diálogo, reivindicação de direito (de voz), xingamentos, ameaças e saídas temporárias do grupo.

*Tentativa de diálogo.* Após desentendimento, houve um caso em que determinado participante tentou resolver a situação por meio de diálogo, conforme se vê posteriormente:

[3/26/18, 9:40:34 PM] **Henry James:** *Oxi mais da pra fazer dos dois modelos*

[3/26/18, 9:40:41 PM] **Henry James:** *Cada um escolhe*

[3/26/18, 9:40:43 PM] **Henry James:** *O seu*

Na ocasião, Henry James reclama do modelo de camisa escolhido. O integrante do grupo quer que sua opinião seja respeitada e seu pedido atendido. Para tanto, ele não deixa de levar em conta a opinião contrária à sua. Ou seja, há uma tentativa de estabelecimento de diálogo (do ponto de vista estrito de diálogo, no sentido de que as duas vozes sejam ouvidas, isto é, os dois pedidos sejam atendidos - camiseta com gola V e camiseta com gola redonda). Para defender seu ponto de vista, Henry James utiliza o verbo “dar” (“da pra fazer os dois modelos”), que expressa sentido de possibilidade.

*Reivindicação de direito (de voz).* A reivindicação de direito (de voz) foi apresentada por três participantes, também na ocasião da escolha do modelo de camiseta, conforme exemplo:

[3/26/18, 9:03:17 PM] **José de Alencar:** *Quero reembolso em*

[3/26/18, 9:03:20 PM] **Lobo Neves:** *Se a minha vim com gola V*

[3/26/18, 9:03:25 PM] **Lobo Neves:** *Quero meu dinheiro*

---

<sup>58</sup> O número total de membros no grupo *3 A* variou durante a coleta de dados, uma vez que alguns participantes saíram do grupo e foram adicionados novamente, posteriormente.

[3/26/18, 9:03:35 PM] **José de Alencar:** Não pedi gola v nao  
 [3/26/18, 9:03:45 PM] **José de Alencar:** Pdc isso memo ai  
 [3/26/18, 9:04:57 PM] **José de Alencar:** Tinha que avisa se o pessoal queria gola v  
 [3/26/18, 9:05:08 PM] **José de Alencar:** Não pedi pra todo mundo  
 [3/26/18, 9:05:30 PM] **José de Alencar:** Mancada isso aí viu

Os participantes Lobo Neves e José de Alencar reivindicam o dinheiro de volta caso a camiseta não seja confeccionada como querem. O uso do verbo “querer”, em “quero reembolso” e “quero meu dinheiro” tem sentido de “exigir”, situando-se no plano da obrigatoriedade. É como se os estudantes dissessem, no imperativo: “devolva meu dinheiro”. Assim, eles mostram que reconhecem seus direitos e que não são obrigados a pagar por algo que não compraram (camiseta com gola “V”). Além disso, José de Alencar reclama que a deliberação ocorreu sem consulta a todos os participantes (“tinha que avisa se o pessoal queria gola v”), visto que Adélia Prado tomou a decisão poucos minutos depois de enviar mensagem consultiva ao grupo. Nota-se, no verbo “ter”, sentido de obrigatoriedade, ou seja, uso de modalização deontica. Para José de Alencar, tal atitude foi errônea (“mancada”). Tanto Lobo Neves como José de Alencar sentem-se desrespeitados por não terem tido a oportunidade de expressar sua opinião.

*Incentivo à violência.* Ainda na longa discussão sobre a escolha do modelo da camiseta, houve dois momentos de incentivo à violência física, um deles reproduzido a seguir:

[3/26/18, 9:43:29 PM] **Henry James:** O cara da loja nem tava com pressa  
 [3/26/18, 9:43:29 PM] **Lya Luft:** 30? Vc prgntou pra tds?  
 [3/26/18, 9:43:40 PM] **Henry James:** E vc perguntou ?  
 [3/26/18, 9:43:58 PM] **José de Alencar:** Eh e vc pergunto  
 [3/26/18, 9:44:16 PM] **Lya Luft:** O papo era cntg?  
 [3/26/18, 9:44:31 PM] **Lya Luft:** Não, por isso não sai fld bosta  
 [3/26/18, 9:44:45 PM] **Jorge Amado:** Uiii  
 [3/26/18, 9:44:45 PM] **José de Alencar:** Eh pra quem  
 [3/26/18, 9:44:47 PM] **Jorge Amado:** 😊😊😊  
 [3/26/18, 9:44:51 PM] **José de Alencar:** Pro henry james  
 [3/26/18, 9:45:03 PM] **Jorge Amado:** Quebra ela [apelido de Henry James]  
 [3/26/18, 9:45:04 PM] **José de Alencar:** Que se tá falando lya luft  
 [3/26/18, 9:45:14 PM] **Lya Luft:** Pra quem prgnto  
 [3/26/18, 9:45:15 PM] **Jorge Amado:** 😊  
 [3/26/18, 9:45:35 PM] **Henry James:** 🤔  
 [3/26/18, 9:45:35 PM] **José de Alencar:** Oloko henry james  
 [3/26/18, 9:45:46 PM] **Henry James:** 🤔  
 [3/26/18, 9:46:01 PM] **Jorge Amado:** E henry james t valendo nada memo  
 [3/26/18, 9:46:02 PM] **Jorge Amado:** Ein  
 [3/26/18, 9:46:18 PM] **Henry James:** Da nada não mano  
 [3/26/18, 9:46:25 PM] **José de Alencar:** Então a menina fazendo o que quer com vc  
 [3/26/18, 9:46:41 PM] **José de Alencar:** Se ela tive falando comigo ia fica assim não em

Em discussão travada entre os participantes Lya Luft, de um lado, e José de Alencar e Henry James, de outro, observa-se que Jorge Amado e José de Alencar incentivam Henry James a resolver a situação com violência física (“quebra ela”; “se ela tive falando comigo ia fica assim não em”).

É importante pontuar que tanto no caso anteriormente relatado como na outra situação de incentivo à violência, trata-se de meninos que incentivam outro menino do grupo a agir com violência contra uma menina, ou seja, observam-se atitudes sexistas. Como pontua Roland (2003), é comum a identidade masculina hegemônica se afirmar pela força física.

No trecho transcrito, por exemplo, nota-se que Jorge Amado e José de Alencar não apenas incentivam Henry James a cometer violência contra Lya Luft, mas também ridicularizam o colega, exigindo dele o seu “papel de macho” (“Oloko henry james”; “E henry james t valendo nada memo”; “Então a menina fazendo o que quer com vc”). Na perspectiva de José de Alencar e Jorge Amado, a mulher é vista como frágil em relação ao homem, e deve respeitá-lo. Ao homem, cabe exigir “respeito”, entendido como sinônimo de submissão. Caso tal “respeito” não se concretize, deve-se partir para a violência física. Observa-se que Henry James, sem muita discussão, envia o *emoji* de “banana” duas vezes, provavelmente em referência a um pênis. Ou seja: constata-se uma necessidade de fazer transparecer, por parte desses meninos, virilidade e masculinidade hegemônica.

*Xingamentos.* São três os momentos em que o desentendimento resulta em xingamentos. Um dos casos já foi mencionado anteriormente, ao discutir a função deliberativa do grupo. Como visto, Vinícius de Moraes, indignado com o fato de alguns de seus colegas terem ido à escola, enuncia: “toma no cu”. Mais adiante, ao exemplificar as saídas temporárias do grupo, menciona-se outro caso de xingamento, quando Lobo Neves escreve: “toma no rabo”.

É interessante notar que, nos três casos em que houve xingamentos, os integrantes do grupo utilizaram termos que podem ser relacionados a sexo. Além de “cu” e “rabo”, em outro momento, determinado participante chama o colega de “cuzao”. Tal atitude também foi presenciada no grupo *Caniu dos Dogão*, em que foram mencionadas, em tom de brincadeira, expressões como: “viado”, “baitola”, “cu rosa”, “chupa chapa”, “pescoço pelado”, “chupador de bilas”, “cu de bêbado”, “suco de fruta”, “bunda de pato”, “gordo viado”, “para de viadagem”, sempre termos relacionados a sexo.

No caso dos exemplos de xingamentos retirados do grupo *Caniu dos Dogão*, é evidente a tentativa de questionar a sexualidade do colega. Para os enunciadores, duvidar da heterossexualidade alheia parece ser uma forma de afirmar a própria heterossexualidade. Portanto, a homossexualidade é vista de maneira negativa pelos enunciadores.

Em relação aos xingamentos realizados no grupo 3 A, embora não tenham sido direcionados apenas a meninos, também revelam um discurso que inferioriza a homossexualidade. “Tomar no cu” ou “tomar no rabo”, por exemplo, são expressões que remetem ao sexo anal, prática comum em uma relação homoerótica, como se sabe. Ao desejar que o colega “tome no cu”, no contexto das conversas, deseja-lhe algo negativo.

Concorda-se com Moita Lopes (2003, p. 25) quando ele afirma que “aprendemos a ser quem somos como mulheres, heterossexuais, negros, professores etc. nas práticas discursivas em que agimos com outros e que têm, portanto, uma base sócio-histórica e cultural”.

Nesse sentido, as identidades de gênero e de sexualidade dos participantes se constituem por meio de discursos preconceituosos, que consideram mulheres e homossexuais como seres inferiores.

*Saídas temporárias.* Em relação às saídas temporárias, foram cinco os integrantes que saíram, pelo menos uma vez, do grupo de *WhatsApp* da sala em razão de desentendimento. Durante o período de coleta de dados, todos eles foram, em algum momento, adicionados ao grupo novamente.

[5/28/18, 12:59:58 PM] **Lobo Neves:** *Mano*  
 [5/28/18, 1:00:02 PM] **Lobo Neves:** *Esse povo e unido*  
 [5/28/18, 1:00:05 PM] **Lobo Neves:** *Não é*  
 [5/28/18, 1:00:09 PM] **Lobo Neves:** *Toma no rabo*  
 [5/28/18, 1:00:13 PM] **Lobo Neves:** *Fico 5 pessoas lá*  
 [5/28/18, 1:00:37 PM] **Lobo Neves** *saiu*

No caso acima ilustrado, Lobo Neves deixa o grupo porque alguns colegas compareceram à escola em dia em que outros participantes, inclusive ele, tentaram organizar uma falta coletiva. Como se vê, antes de deixar o grupo, Lobo Neves enuncia sua fúria em relação aos colegas (“esse povo não é unido”; “toma no rabo”). Como alerta Dayrell (2007, p. 1113):

Nessas diferentes expressões da condição juvenil, podemos constatar a presença de uma lógica baseada na reversibilidade, expressa no constante “vaivém” presente em todas as dimensões da vida desses jovens. Vão e voltam em diferentes formas de lazer, com diferentes turmas de amigos, o mesmo acontecendo aos estilos musicais. Aderem a um grupo cultural hoje e amanhã poderá ser outro, sem maiores rupturas. Na área afetiva, predomina a ideia do “ficar”, quando tendem a não criar compromissos com as relações amorosas além de um dia ou de uma semana. Também no trabalho podemos observar esse movimento com uma mudança constante dos empregos, o que é reforçado pela própria precarização do mercado de trabalho, que pouco oferece além de bicos ou empregos temporários.

Pais (2009) chama a atenção para essa crescente reversibilidade das trajetórias para a vida adulta, que o leva a propor o conceito de yoyogeneização da condição juvenil, uma referência ao brinquedo de dois discos que desce e sobe até que o impulso iniciado pelo jogador termine. Como se vê, essa reversibilidade está presente no grupo de *WhatsApp* analisado, coincidindo com características juvenis já descritas na literatura sobre juventude (DAYRELL, 2007; PAIS, 2009).

Portanto, verifica-se que, em situações de desentendimento, os participantes do grupo mostram-se bastante fechados para o diálogo pacífico (quando não xingam ou ameaçam, saem do grupo). As diferenças são pouco aceitas e a violência (verbal e potencialmente física) predomina em momentos de desentendimento. Nessa violência, prevalece um discurso e uma atitude sexista.

Ao procurarem resoluções para problemas de interação, os participantes evidenciam algumas questões relativas à identidade. Sentem-se pertencentes, por exemplo, a uma democracia em que têm direitos de escolha e de voz. Alguns deixam transparecer reversibilidade (cortam laços ao saírem do grupo, mas retornam) e outros apresentam-se machistas, vendo nas meninas fragilidade e inferioridade.

**Estilo de linguagem.** Os trechos de conversas realizados no grupo 3 A e apresentados no decorrer da tese já demonstram uma escrita peculiar dos participantes da pesquisa, com características pertencentes à esfera digital, à linguagem informal (com a utilização de gírias) e ao contexto juvenil estudado. Embora cada escrevente tenha seu estilo de escrita, é possível identificar algumas características comuns entre os participantes do grupo 3 A.

São diversas as particularidades de linguagem observadas no grupo. Pontuação e símbolos, por exemplo, mostram especificidades da escrita digital informal. É o caso do ponto de interrogação, que às vezes deixa de ser utilizado em perguntas, sem comprometer a comunicação entre os participantes. Outras vezes, tal pontuação é enviada separada e imediatamente após o texto verbal, em uma segunda mensagem que completa a primeira, identificando-a como pergunta. Já o asterisco é bastante utilizado para indicar correção de grafia. Após erro que pudesse comprometer a comunicação, determinados usuários reescreviam o termo de maneira correta, acrescentando o símbolo para indicar que se tratava de uma espécie de errata. Apesar de serem variadas as características de estilo de linguagem presentes no grupo de *WhatsApp* 3 A, limita-se, aqui, a descrever particularidades relacionadas a: troca de turnos, divergência temática, vocabulário e exposição de emoções, pois apresentam-se com regularidade nas interações.


*Troca de turnos.* Sabe-se que a comunicação escrita em suportes digitais difere grandemente da escrita do papel (impressa ou feita à mão). Ferramentas de escrita colaborativa, por exemplo, permitem que escreventes produzam e editem, ao mesmo tempo (ou não) e de lugares diferentes (ou não), o mesmo texto.

No caso do *WhatsApp*, as mensagens são enviadas instantaneamente ao interlocutor, que pode respondê-las imediatamente ou não. A velocidade com que tais mensagens chegam e são respondidas faz com que as interações pela plataforma se assemelhem, de certa forma e dentro de alguns limites, com conversas orais face a face. Nota-se o exemplo abaixo:

[4/1/18, 3:09:22 PM] **Emma Bovary:** *Tem lição dele?*  
 [4/1/18, 3:10:17 PM] **Vinicius de Moraes:** *Ele vai pegar apostila*  
 [4/1/18, 3:10:19 PM] **Vinicius de Moraes:** *Manda foto ai*  
 [4/1/18, 3:10:32 PM] **Emma Bovary:** *Até q pagina ele parou ?*  
 [4/1/18, 3:11:03 PM] **Vinicius de Moraes:** *Nao sei*  
 [4/1/18, 3:11:10 PM] **Vinicius de Moraes:** *Manda foto do que vc tem ai*  
 [4/1/18, 3:12:04 PM] **Emma Bovary:** *Não to em casa agr*

Constata-se que as respostas são imediatas. No exemplo anterior, todas elas são digitadas e enviadas em menos de um minuto em relação à mensagem anterior.

No entanto, observa-se, posteriormente, que a troca de turnos entre os integrantes do grupo 3 A pode ser bastante labiríntica, diferente tanto da escrita linearmente organizada como de conversas orais. Outros exemplos dessa ruptura da linearidade podem ser recuperados nos exemplos utilizados no decorrer da tese. Aqui, retoma-se apenas um caso:

[4/13/18, 2:07:15 PM] **Emily Dickinson:** *Eai todos concordam ???*  
 [4/13/18, 2:07:21 PM] **Emily Dickinson:** *Kkk*  
 [4/13/18, 2:07:28 PM] **Emily Dickinson:** *Pq se ate a [nome da diretora] aprovou*  
 [4/13/18, 2:07:29 PM] **Lobo Neves:** *Calma*  
 [4/13/18, 2:07:31 PM] **Emily Dickinson:**   
 [4/13/18, 2:07:44 PM] **Lobo Neves:** *P não ser igual às camiseta*  
 [4/13/18, 2:07:45 PM] **Emily Dickinson:** *Aprovou nem tanto mais gostou*  
 [4/13/18, 2:07:48 PM] **Lobo Neves:** *.*  
 [4/13/18, 2:07:49 PM] **Emily Dickinson:** *Kkkkk*  
 [4/13/18, 2:07:51 PM] **Emily Dickinson:** *Sim*  
 [4/13/18, 2:08:06 PM] **Emily Dickinson:** *Na segunda feira na sala*  
 [4/13/18, 2:08:08 PM] **Lobo Neves:** *Então da uma segurada até 9 da noit*  
 [4/13/18, 2:08:10 PM] **Emily Dickinson:** *A gente conversa*  
 [4/13/18, 2:08:14 PM] **Emily Dickinson:** *Okay*

No trecho acima, constata-se uma característica comum na escrita dos participantes ao utilizarem o *WhatsApp*: frases fragmentadas. É comum que os integrantes fragmentem o texto, optando por enviá-lo em partes.

No exemplo anterior, Emily Dickinson, depois de enviar fotos de um possível lugar para realização da festa de formatura da turma, indaga se todos concordam, adicionando, em mensagem posterior, letras que representam gargalhadas, a fim de relativizar a pressão que a participante faz a respeito da necessidade deliberativa. Para defender a escolha do lugar, a participante afirma que até a diretora aprovou, corrigindo, em sua próxima mensagem, que a diretora gostou. Observa-se que seu texto foi enviado em cinco mensagens, de modo que se misturou com texto de Lobo Neves, que interagiu com Emily Dickinson instantaneamente.

Nessa interação, Lobo Neves pede calma à colega, para que não aconteça como na situação da escolha do modelo da camiseta, em que o tempo disponibilizado para consulta não foi suficiente para que todos participassem da “votação”. Assim, o integrante sugere que a sua interlocutora aguarde até as 21 horas. Como o texto de Lobo Neves também é fragmentado, antes mesmo da sugestão do horário limite, Emily Dickinson diz que conversam na próxima segunda-feira.

É interessante notar também o tempo em que as mensagens chegam ao grupo. Retoma-se, abaixo, um trecho da conversa apresentada anteriormente:

[4/13/18, 2:08:06 PM] **Emily Dickinson:** *Na segunda feira na sala*  
 [4/13/18, 2:08:08 PM] **Lobo Neves:** *Então da uma segurada até 9 da noit*  
 [4/13/18, 2:08:10 PM] **Emily Dickinson:** *A gente conversa*

Verifica-se que as duas últimas mensagens chegam a seu destino apenas dois segundos após a mensagem anterior. Considerando o tempo necessário para digitação bem como o tempo necessário para que a mensagem chegue ao grupo (geralmente em frações de segundo, a depender de fatores externos como a qualidade da rede de acesso ou do aparelho), conclui-se que Lobo Neves produzia seu enunciado ao mesmo tempo em que Emily Dickinson escrevia que conversariam segunda-feira.

Trata-se de uma particularidade de plataformas digitais de bate-papo, que permitem que enunciados sejam produzidos ao mesmo tempo por mais de um participante. No caso do *WhatsApp*, é possível saber que há outro membro digitando, ou seja, existe a possibilidade, por parte de determinado participante, de esperar o interlocutor terminar de digitar para produzir sua réplica. Todavia, é comum, no grupo analisado, que essa espera seja rejeitada, gerando textos fragmentados e uma troca de turnos labiríntica (o que não impede a compreensão dos integrantes).

*Divergência temática.* Similarmente à troca de turnos, a escolha das temáticas abordadas também ocorreu, algumas vezes, de maneira labiríntica, conforme se verifica na conversa a seguir:

[3/27/18, 8:42:09 PM] **José de Alencar:** Não dá pra pegar número diferente nao

[3/27/18, 8:42:19 PM] **José de Alencar:** Vem a remeça

[3/27/18, 8:42:25 PM] **José de Alencar:** Toda com o memo numero

[3/27/18, 8:42:27 PM] **Jorge Amado:** Vixi pega gg

[3/27/18, 8:42:32 PM] **Jorge Amado:** Tbm

[3/27/18, 8:42:36 PM] **Jorge Amado:** Fika

[3/27/18, 8:42:41 PM] **José de Alencar:** Sai fora kkk

[3/27/18, 8:42:42 PM] **Jorge Amado:** Gangsta

[3/27/18, 8:42:58 PM] **José de Alencar:** Não virá nao

[3/27/18, 8:42:59 PM] **José de Alencar:** Kkk

[3/27/18, 8:44:03 PM] **José de Alencar:** Hoo doido

[3/27/18, 8:44:15 PM] **Jorge Amado:** Bem gangsta black

[3/27/18, 8:44:18 PM] **Jorge Amado:** Bora

[3/27/18, 8:44:24 PM] **José de Alencar:** Tá na onde cusao

[3/27/18, 8:44:44 PM] **Jorge Amado:** F1 na praca

[3/27/18, 8:45:03 PM] **José de Alencar:** Tem quantos aí dividindo

[3/27/18, 8:45:32 PM] **Jorge Amado:** Ngm tio

[3/27/18, 8:45:38 PM] **Jorge Amado:** Carreira solo

[3/27/18, 8:45:41 PM] **Jorge Amado:** Kkkk

[3/27/18, 8:45:50 PM] **José de Alencar:** Aguenta uma ponta aí pra mim

[3/27/18, 8:45:59 PM] **José de Alencar:** Tô encostando kk

[3/27/18, 8:46:08 PM] **Jorge Amado:** Dmr só cola

[3/27/18, 8:46:18 PM] **Jorge Amado:** 🍁🔥

[3/27/18, 8:46:18 PM] **José de Alencar:** Calma ae cusao

[3/27/18, 8:46:38 PM] **Jorge Amado:** To no aguarde

[3/27/18, 8:46:46 PM] **José de Alencar:** Dmr

Durante discussão sobre escolha de modelo de camiseta, o participante Jorge Amado desvia a atenção de José de Alencar, que muda de assunto, perguntando onde o amigo está (“Tá na onde cusao”). O novo tema se mantém por um tempo. Jorge Amado responde, possivelmente em tom de brincadeira, que está fumando maconha em uma praça (“F1 na praça”). José de Alencar pede que o amigo divida o cigarro com ele.

Esse tipo de desvio foi comum no grupo. A divergência temática ocorria quando dois membros iniciavam um diálogo paralelo, propiciando uma pausa no assunto anterior, que era retomado posteriormente.

Essa divergência temática e troca de turnos labirínticas rejeitam linearidade e preferem uma ordem alternada, assemelhando-se bastante ao perfil juvenil defendido por autores como Pais (2009) e Dayrell (2007), para os quais uma característica central da juventude contemporânea é a reversibilidade, a “geração ioiô”.

A divergência temática interrompe (mas não rompe) o assunto anteriormente tratado, o que ocasiona um vaivém de determinado tópico. A troca de turnos labiríntica é bastante similar, pois há uma interrupção (mas não rompimento) de determinada mensagem, que é enviada aos poucos, fazendo com que o conteúdo de tal mensagem, misturada a outras, tenha pausas e retomadas em frações de segundos.

Verifica-se que essa característica labiríntica não é um complicador, pois não causa erros de comunicação ou falta de entendimento entre os membros do grupo analisado. É importante pontuar que os participantes da pesquisa, por lerem e escreverem com frequência em suportes digitais, provavelmente estão habituados à falta de linearidade dos textos encontrados na internet, geralmente com muitos hipertextos.

*Vocabulário.* Sabe-se que uma das características do bate papo em suporte digital (caso do grupo de *WhatsApp* analisado) é a agilidade, característica essa que abarca várias instâncias da sociedade contemporânea, em que se é cobrado, no trabalho e na escola, por exemplo, a cumprir uma quantidade exacerbada de metas e conteúdos o mais rápido possível. Sabe-se, também, como registram estudos acerca da variação histórica, que os falantes de uma língua tendem a transformar o léxico, de maneira a facilitar a comunicação. Dentre outras características da escrita em ambiente digital, Komesu e Tenani (2009) pontuam que a prática de abreviação é um dos traços que podem ser observados na ortografia desse texto. É interessante notar que as autoras optam pelo termo “ortografia” em vez de “grafia”, deixando explícito que se trata de uma variedade escrita. Aliás, ao discutir o conceito de “internetês”, Komesu e Tenani (2009, p. 627-628) defendem que “trata-se de uma (ou algumas) possibilidade(s) da língua, considerando-se os propósitos de comunicação dos sujeitos na linguagem” e que “(...) não se trata da língua portuguesa escrita na internet ou de sua degeneração, mediante ‘interferência da fala na escrita’” (KOMESU & TENANI, 2009, p. 627, *grifo no original*).

No grupo 3 A, era bastante comum o uso de abreviações, a maioria delas bastante recorrente em situações comunicativas desse tipo, como “vc”, “td” e “pra”. Apesar de ser senso comum afirmar que a escrita informal digital é “fonetizada”, como lembram Komesu e Tenani (2009), é possível contestar tal afirmação. Embora o termo “pra”, por exemplo, seja bastante comum na oralidade, escreve-se “td”, mas não se fala /tede/; fala-se /tudu/. De maneira similar, escreve-se “vc”, mas não se fala /vece/; fala-se /voce/, /ce/, /oce/ etc.

No grupo 3 A, era comum, também, a abreviação de termos que fazem parte da variedade linguística dos participantes, como exemplificado na página posterior:

(A) [3/27/18, 8:46:08 PM] **Jorge Amado:** *Dmr só cola*

(B) [4/10/18, 7:08:26 PM] **Ruth Rocha:** *Nem eu vou quinta tmj*

No enunciado (A), o participante Jorge Amado usa “dmr” como abreviação de “demorô”. O verbo demorar, conjugado na terceira pessoa do singular e no pretérito perfeito (“demorou”), pronunciado como “demorô”, significa, no contexto acima, “combinado”. Jorge Amado e José de Alencar, aparentemente em tom de brincadeira, combinavam de se encontrar em uma praça para dividir um cigarro de maconha. A resposta de Jorge Amado (“Dmr só cola”) segue a mensagem de José de Alencar, que disse estar indo à praça (“to encostando”).

No enunciado (B), Ruth Rocha usa “tmj”, abreviação de “tamo junto”, expressão comum entre jovens para mostrar apoio. No caso específico, Ruth Rocha afirma que, assim como outros colegas, não iria à escola na próxima quinta-feira. Cabe notar que a abreviação “tmj” pode ser encontrada com recorrência em textos publicados em redes sociais digitais, não sendo criada pela participante.

Os dois exemplos acima mostram que o estilo de escrita utilizado no grupo 3 A não tem relação apenas com a agilidade que cerca a sociedade contemporânea e com a tendência histórica de facilitação da linguagem, mas também com a identidade dos jovens participantes da pesquisa. Para Street (2006, p. 470):

A ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidade fornece-nos uma base diferente – e eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas, alternativa à ênfase corrente numa simples dicotomia letramento/iletramento, em necessidades educacionais como inevitavelmente endêmicas ao letramento e no tipo de letramento associado com uma pequena subcultura acadêmica, com ênfase no texto ensaístico e na identidade típica a ele associada.

Assim, o modelo de escrita apresentado pelos membros do grupo faz parte de uma cultura escrita. Em tal modelo, observam-se questões relativas à identidade dos jovens, que escolhem itens lexicais (gírias) que mostram seu lugar de fala e garantem sua aceitação social pelos integrantes do grupo, por exemplo. Não apenas é escrita, como é língua portuguesa. Trata-se de uma das variedades escritas em língua portuguesa. Negar tais textos como escrita é tomar como base a existência de apenas uma variedade (dita padrão) da língua escrita.

A seguir, acrescenta-se um glossário elaborado a partir das interações dos participantes, com intuito de descrever o estilo de linguagem, do ponto de vista lexical, por eles utilizado no grupo 3 A.

Quadro 7 - Glossário a partir do grupo 3 A.

Palavra ou expressão	Significado no grupo
Add	Termo em inglês que significa “adicionar”, bastante utilizado em redes sociais digitais.
Agr	Abreviação de “agora”.
Apost	Abreviação de “apostila”.
Aq	Abreviação de “aqui”.
Bagui	O que existe ou pode existir; coisa.
Blz	Abreviação de “beleza”; tudo bem.
Bora	Combinado; fechado.
Brabo	Irado; feroz.
Cmg	Abreviação de “comigo”.
Cntg	Abreviação de “contigo”.
Dps	Abreviação de “depois”.
Dmr	Abreviação de “demorô”; vá em frente; combinado.
Dnv	Abreviação de “de novo”.
Dsclp	Abreviação de “desculpa”.
Eh	Verbo “ser” conjugado na terceira pessoa do singular, presente do indicativo.
Fala um par	Reclamar bastante.
Fdp	Abreviação de “filho da puta”.
Fdm	Abreviação de “filho(a) da mãe”.
Fey	Chamamento sinônimo de “mano” ou “cara”.
Fi	Chamamento sinônimo de “mano”, “cara” ou “fey”.
Fica pampa	Pedido para que o interlocutor acalme os nervos; fique calmo.
Fika	Permanecer.
Filé	Muito bom; muito legal.
Fld	Abreviação de “falando”.
Flo	Abreviação de “falou”.
Fmz	Abreviação de “firmeza”; entendi; obrigado; tudo bem.
Ft	Abreviação de “foto”.
Fz	Abreviação de “fazer”.
Fzd/Fznd	Abreviação de “fazendo”.
F1	Abreviação de “fumando um” [cigarro de maconha].
Gangsta	Membro de uma organização criminosa; maloqueiro; algo interessante, legal.
Gnt	Abreviação de “gente”.
Hahaha	Representação sonora de gargalhada.
Hj	Abreviação de “hoje”.
Kkk	Representação sonora de gargalhada.
Loka	Pessoa com alteração patológica das capacidades mentais.
MDS	Abreviação de “meu Deus”.
Memo	De conteúdo idêntico a algo.
Miga	Uma pessoa com quem se tem intimidade, provavelmente sem relação sexual ou parentesco.
Mlk	Abreviação de “moleque”, termo com sentido positivo ou negativo.
Mnw	Abreviação de “mano” ou “manow”.
Mó	Muito (advérbio de intensidade).
Moia	Dar-se mal; ferrar-se.
Msg	Abreviação de “mensagem”.
Msm	Abreviação de “mesmo”.
Mt	Abreviação de “muito” ou “muita”.
Mto	Abreviação de “muito”.

Muie	Ser humano feminino.
Mulhe	Ser humano feminino.
Neh	Forma contraída de “não é”.
Ngm	Abreviação de “ninguém”.
Nn	Abreviação de “não”.
Nois	Primeira pessoa do plural (pronome pessoal do caso reto).
Obg	Abreviação de “obrigado” ou “obrigada”.
Obgd	Abreviação de “obrigado” ou “obrigada”.
Oloko	Expressão provocativa para incentivar uma briga; sinônimo de “vai deixar te zoarem mesmo?”.
OMG	Abreviação de “Oh my God”.
P	Abreviação de “para” (preposição).
Paga de louca	Enfrentar; desafiar.
Paredão	Falta coletiva organizada pelos próprios alunos.
Pdc	Abreviação de “pode crê”; concordo; entendi.
Peita	Camiseta.
Pfv	Abreviação de “por favor”.
Poha	Interjeição que indica algo muito bom ou muito ruim.
Ponta	Parte final de um cigarro de maconha.
Pow	Interjeição que indica insatisfação.
Pq	Abreviação de “porque”, “por que”, “porquê” e “por quê”.
Pqp	Abreviação de “puta que pariu”.
Prgntou	Abreviação de “perguntou”.
Psé	Abreviação de “pois é”.
Puts	Interjeição que indica surpresa, indignação ou insatisfação.
Pv	Abreviação de “privado”.
Q	Abreviação de “que” ou “quê”.
Rs	Abreviação de “risos”.
Sla	Abreviação de “sei lá”; não sei; não faço ideia.
Slk	Abreviação de “se é loco”; interjeição de surpresa ou insatisfação.
Solta o verbo	Falar tudo o que tem vontade; criticar.
Spá	Abreviação de “se pá”; se eu resolver/decidir.
Sqn	Abreviação de “só que não”, expressão utilizada para informar que o que foi dito anteriormente não é verdadeiro.
Ss	Abreviação de “sim”.
Suavi	Tranquilo; tudo bem; não (recusa de convite).
Tb	Abreviação de “também”.
Tbm	Abreviação de “também”.
Td	Abreviação de “tudo”.
Tds	Abreviação de “todos” ou “todas”.
Tiro	Verbo “tirar” na terceira pessoa do singular, pretérito perfeito; desprezou; zoou.
Tlgd	Abreviação de “tá ligado?”; entendeu?.
Tmj	Abreviação de “tamo junto”; estou de acordo; pode contar comigo.
Tô nem vendo	Não quero nem saber; não estou nem aí.
Top	Muito legal.
Treta	Confusão.
Truta	Cara, mano.
Vc/vse	Abreviação de “você”.
Vdd	Abreviação de “verdade”.
Vei	Cara; mano; fey; truta.
Vira	Vale a pena.
Vlw	Abreviação de “valew”; obrigado ou obrigada.

Vixi/Vesh	Interjeições que indicam surpresa ou insatisfação.
Zika	Implicar; achar ruim; criticar; reclamar.
Zuera	Brincadeira; estou brincando.

**Fonte:** o próprio autor a partir de mensagens trocadas no grupo 3 A pelos participantes da pesquisa (2020).

É preciso considerar que as expressões do quadro acima foram extraídas de um contexto específico. Portanto, o estilo de linguagem utilizado não pode ser atribuído exclusivamente às individualidades dos participantes.

Ao defender que os gêneros do discurso se constituem de “conteúdo temático”, “estilo de linguagem” e “construção composicional”, Bakhtin (2011, p. 265) explica:

Todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, aos gêneros do discurso. Todo enunciado [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual. Entretanto, nem todos os gêneros são igualmente propícios a tal reflexo da individualidade do falante na linguagem do enunciado, ou seja, ao estilo individual.

Nesse sentido, Bakhtin (2011) define o “estilo geral” (ou “estilo da língua”), de um lado, como o estilo “relativamente estável” constitutivo de cada gênero específico, que depende tanto da especificidade do campo da atividade humana como dos fenômenos linguísticos validados em situação real de uso, ou seja, reconhecidos pelos falantes como parte de uma língua nacional. De outro lado, o autor define o “estilo individual” como características não “exigidas” por determinado gênero do discurso, mas que seja subjetivo, individual (considerando que, para o autor, toda enunciação está no plano da “interindividualidade” e da “intersubjetividade”). Uma vez que todo e qualquer gênero escrito é formado por signos linguísticos, compreende-se que a escolha lexical do escritor também tenha marcas estilísticas.

As expressões apresentadas no quadro anterior são marcadas tanto por um estilo geral como por um estilo individual.

Como no grupo 3 A as interações entre os participantes eram geralmente orientadas por conversas descontraídas. Independentemente do gênero<sup>59</sup> em questão (recado, discussão deliberativa, desabafo, divulgação de serviço, pedido de favor etc.), a informalidade (resultado da intimidade entre os membros, que também eram colegas de turma escolar) orienta tanto o

---

<sup>59</sup> Entende-se um “bate-papo” de *WhatsApp* como gênero discursivo e a plataforma como um suporte para tal tipo de enunciado. No entanto, assim como em diversos outros gêneros pertencentes à esfera digital, pode haver uma diversidade de “gêneros” em um bate-papo. As diversas conversas que os integrantes do grupo estabelecem têm finalidades diferentes, como dar um recado, pedir um favor ou fazer uma reclamação.

estilo geral como o estilo individual, no que se refere à escolha lexical, que constituem as mensagens.

Em relação ao estilo geral, além da informalidade, o suporte digital também contribuiu na escolha lexical. Assim, constata-se grande recorrência de abreviação, característica comum em comunicação informal em suporte digital, que, exigindo agilidade, traduz a velocidade da vida contemporânea. Desse modo, utilizam-se formas como “cmg”, “cntg”, “dps”, “msg” e “psé” em vez de “comigo”, “contigo”, “depois”, “mensagem” e “pois é”. Tais abreviações são consideradas como estilo geral porque são comumente utilizadas na internet, diferentemente de “apost”, abreviação de “apostila”, por exemplo, que é uma abreviação inovadora elaborada por um dos membros do grupo e pode ser considerada de estilo individual.

É importante pontuar que se trata de escrita aprendida sem a intervenção da escola, ou seja, a escrita específica e que marca interações em ambientes digitais é aprendida na prática, no próprio contato com a escrita em tais situações. Em outras palavras, os internautas mostram que a escrita pode ser aprendida de maneira informal e que é um equívoco atribuir exclusivamente à escola a aprendizagem do código escrito, como também é um mito considerar escrita apenas aquele modelo aprendido em ambiente escolar. O que a escola tradicionalmente ensina é uma variedade prestigiada de convenções de escrita, o que não significa que outras variedades e possíveis convenções, criadas e aprendidas sem a sua intervenção, não sejam parte da cultura escrita.

Ainda em relação ao estilo geral, observam-se, além da abreviação, outras formas de escrita informal pertencentes ao universo digital, como os termos “eh”, “neh” e “kkk”.

“Eh” e “neh” podem ser sinônimos de “é” e “né”, respectivamente. Nos dois casos, observa-se que a letra “h” é utilizada para indicar vogal acentuada, fenômeno já evidenciado por Komesu e Tenani (2009). É preciso levar em consideração, ainda, que é mais ágil digitar, nos teclados de *smartphones*, “eh” e “neh” do que “é” e “né”, pois a inserção de vogal acentuada requer do escrevente o tempo de pressionar a vogal desejada por aproximadamente um segundo e deslizar o dedo, cuidadosamente, até o acento necessário.

No que se refere à expressão “kkk”, verifica-se não apenas a representação dos sons produzidos em uma risada, mas também ao nome que é dado à letra “k”. O mesmo acontece com a abreviação de “gente” (“gnt”), em que há omissão da vogal “e” após “g” e “t”, pois o próprio nome das consoantes remete aos sons /ʒe/ e /t'e/ e, conseqüentemente, à formação da palavra “gente”. Concorda-se com Komesu e Tenani (2009, p. 630) que, em casos como esse, “estão em jogo, portanto, quer uma concepção da relação fala e escrita, quer o trânsito do escrevente pelo sistema de escrita alfabético e pelas convenções ortográficas em uso para o

Português”. Assim, observa-se a impossibilidade de opor letramento, de um lado, e oralidade, do outro, isto é, oralidade e letramento não são totalmente separáveis. As autoras salientam que o princípio que orienta a escrita de palavras como as anteriormente descritas (“kkk” e “gnt”) não é de ordem fonética, pois não se baseia exclusivamente na fala, caracterizando-se por um domínio sobre o sistema de escrita utilizado em determinadas atividades verbais, ou seja, um domínio de práticas letradas não necessariamente circunscritas ao ambiente da internet (KOMESU & TENANI, 2009).

Em relação ao estilo individual, identificam-se expressões ligadas às identidades dos participantes. Em primeiro lugar, constata-se termos relacionados ao universo juvenil, como “bora”, “dmr”, “fey”, “tmj”, “tiro” e “tlgd”. O vínculo forte entre os participantes faz com que as relações de poder sejam simétricas, resultando em uma comunicação mais espontânea. Sendo assim, eles ficam à vontade para mostrarem quem são. E fazem isso, por exemplo, mediante a utilização de gírias comumente utilizadas entre jovens da contemporaneidade (como as exemplificadas anteriormente neste parágrafo), no intuito de afirmar a que grupo pertencem e de alcançar aceitação de seus pares. Em segundo lugar, observam-se expressões associadas a identidades de gêneros. A utilização de “gangsta” com sentido de “legal”, por exemplo, indica que a criminalidade pode ser positiva para eles. Na periferia, o “gangsta” (transgressor) é, muitas vezes, admirado por seus parceiros. Não é apenas “legal” ser “gangsta”, mas pode representar também, no contexto de periferia, masculinidade heterossexual. O “gangsta” anda armado e não tem medo de ninguém, nem da polícia; é o “valentão”, o infrator. Chama-se a atenção também para os termos “memo”, em vez de “mesmo” e “muié” e “mulhe”, em vez de “mulher”, os três enunciados por meninos. É muito provável que os participantes conheçam a grafia padrão de cada item lexical e, mesmo assim, não a utilizem. Em grupos sociais cujos membros necessitam, a todo custo, comprovar sua heterossexualidade, falar de acordo com a norma dominante pode ser visto como um sinal de homossexualidade. Mendes e Oushiro (2012), por exemplo, apontam que homens gays são socialmente avaliados como mais cuidadosos na pronúncia das palavras, além de cometerem menos “erros”, falarem mais “direitinho”.

A partir dos exemplos de estilo geral e individual apresentados, observa-se que a escrita no grupo de *WhatsApp* analisado está ligada não somente a questões predominantemente linguísticas (omissão de vogal, por exemplo), mas também a questões predominantemente ideológicas (“tmj” e “gangsta”, por exemplo), que revelam posições das identidades (como aquelas relacionadas à juventude e ao gênero) dos participantes da pesquisa.

*Exposição de emoções.* Sabe-se que a análise de textos escritos é ponto de partida para compreender as práticas de letramento (escolar e juvenil) compreendidas neste estudo. Ao buscar contemplar um dos objetivos específicos da pesquisa (investigar práticas de letramento, em situações extraescolares, de estudantes de uma terceira série do Ensino Médio em escola pública), no entanto, observou-se que os participantes preferem ler e escrever em suportes digitais e dedicam grande parte do tempo a sites de mídias sociais, que contam com multimodalidade textual, como o uso de pictogramas/ideogramas, tão comuns no grupo 3 A. Sendo assim, ainda que as análises enfatizem o texto escrito, considera-se importante apresentar uma breve descrição do uso de *emojis* no grupo de *WhatsApp* analisado.

A utilização de *emojis* pelos participantes da pesquisa dialoga tanto com as funções comunicativas, descritas no item 4.2.1 deste capítulo, como com o comportamento (linguístico) dos membros de 3 A, analisado neste item. Isso porque confirma-se, mais uma vez, o vínculo forte da rede por meio da linguagem, uma vez que os *emojis*, em geral utilizados com a finalidade de expressar emoções, intensificam a proximidade entre os integrantes do grupo.

Paiva (2016) explica que a palavra japonesa “*emoji*” foi cunhada em 1928, e é composta por “*e*”, que significa “gravura”, e “*moji*”, que significa “letra” ou “caractere”. Ainda de acordo com a autora, a origem dos *emojis* na internet data de 1997, chegando aos *smartphones* em 2013. Exemplos de *emojis* podem ser vistos na fotografia abaixo, elaborada a partir de *emojis* disponíveis na versão 12.2 do iOS, sistema operacional do iPhone, telefone móvel da empresa Apple.

**Fotografia 12 - Exemplos de *emojis*.**



**Fonte:** *smartphone* do pesquisador (2019).

É importante pontuar que os pictogramas/ideogramas podem variar dependendo do sistema operacional utilizado. Sendo assim, é possível que determinado *emoji* enviado por meio de sistema Android, por exemplo, seja visto de maneira diferente em aparelho cujo sistema

operacional seja iOS. Nas conversas de *WhatsApp* expostas ao longo da tese, por exemplo, os *emojis* não são preenchidos com cores, como no original no grupo 3 A.

Na fotografia anterior, é possível observar que os *emojis* não se limitam à representação de emoções, incluindo, além de sentimentos diversos (alegria, tristeza, alívio, desespero etc.), símbolos ligados a animais e natureza, comida e bebida, viagem e lugares, objetos cotidianos, esportes, nacionalidades etc. Com função primária de expressar emoções na comunicação digital, os *emojis* funcionam como pictogramas e ideogramas também ligados à identificação do ato de fala prevalente na troca comunicativa (OLIVEIRA, CUNHA & AVELAR, 2018).

Embora os *emojis* utilizados na comunicação digital sejam uma espécie de “língua universal”, Paiva (2016) pontua a existência de variações culturais e contextuais dos pictogramas/ideogramas. O *emoji* “mãos juntas”, por exemplo, significa “por favor” ou “obrigado(a)” na cultura japonesa, mas em outras culturas pode significar gesto de oração, aparecendo como sinônimos de enunciados como “se Deus quiser”, “graças a Deus” ou “amém”. Menos comumente, é considerado o sinal estadunidense de *high-five*, cumprimento comum principalmente nos Estados Unidos da América<sup>60</sup>. Além disso, de acordo com Paiva (2016, p. 385), “dentro de uma mesma cultura, assim como as palavras, os significados dos *emojis* podem ter variações de significado sutis, dependendo do contexto”.

A utilização de *emojis* na comunicação digital tem se mostrado tão frequente que o dicionário Oxford denominou o símbolo 😊 (rosto com lágrimas de alegria) como a palavra do ano no Reino Unido em 2015.

Em razão de tal recorrência, autores brasileiros como Paiva (2016), Avelar (2018) e Oliveira, Cunha e Avelar (2018) têm se preocupado em compreender o uso dos *emojis* para além da expressão de emoções. Oliveira, Cunha e Avelar (2018), por exemplo, apresentam o uso de *emojis* como indicadores de força ilocucionária das trocas comunicativas das quais fazem parte, ao passo que Paiva (2016) descreve funções sintáticas e discursivas dos pictogramas em uso.

No grupo 3 A, são diversas as funções dos *emojis*, como substituir palavras e modalizar pedidos de favores, sendo que o uso dos pictogramas/ideogramas pelos participantes durante a coleta de dados geralmente serviu para expressar emoções, principalmente gargalhada, representada pelo “rosto com lágrimas de alegria” (😊). A Fotografia 15, apresentada na página a seguir, exemplifica o uso de *emojis* no grupo.

---

<sup>60</sup> As definições dos *emojis* aqui trazidos são retiradas do site Emojipedia. Disponível em: <<https://emojipedia.org/>>. Acesso: 27 mai. 2019.



**Fonte:** Conversa no grupo de *WhatsApp* 3 A (2018).

Na conversa em questão, os integrantes do grupo deliberavam a participação em um desfile cívico em comemoração ao aniversário da cidade. Como pode ser visto, a participação na atividade extraescolar acrescentaria um ponto na média de cada disciplina, o que incentivou alguns educandos a irem ao evento.

A primeira utilização de *emojis* na conversa é feita pela participante Ruth Rocha, que mostra sua satisfação em razão da oportunidade de “ganhar ponto na média”. Depois de seu texto escrito, a escrevente acrescenta dois *emojis* de “sorriso maroto”<sup>61</sup> e um *emoji* de “mãos de aplausos”.

<sup>61</sup> “Sorriso maroto” é uma tradução feita pelo pesquisador da nomenclatura inglesa “smirking face”, apresentada pelo Emojipedia. Entende-se “maroto” como sinônimo de “travesso”.

Conforme definição retirada do site Emojipedia, “sorriso maroto” é representado por um rosto amarelo com uma expressão facial astuta, presunçosa, travessa ou sugestiva. Ele apresenta um meio sorriso, sobrancelhas levantadas e olhos direcionados para o lado. É frequentemente usado para transmitir flertes ou insinuações sexuais, ao passo que as “mãos de aplausos” representam um ato de aprovação ou comemoração.

Observa-se que Ruth Rocha utiliza tais *emojis* com função de pontuação, como forma de acrescentar emoção ao texto escrito que os precede. Paiva (2016, p. 383) afirma que uma das funções dos *emojis* é “(...) complementar os sinais de pontuação tradicionais que também são usados, de forma limitada, para indicar emoções. O mais tradicional é o ponto de exclamação, mas outros sinais também podem indicar emoções”.

Ainda em relação à conversa anterior, o *emoji* como pontuação é utilizado mais uma vez por Ruth Rocha depois de “Tbem vou”, às 16:08, e por Adélia Prado após “Acho q na segunda ne”, às 16:40.

A segunda utilização de *emoji* na conversa é feita por Emily Dickinson em resposta à confirmação de presença no desfile por Jane Austen. Na ocasião, Emily Dickinson envia três *emojis*: dois corações vermelhos, que expressam amor, e uma face com olhos de coração, que, de acordo com Emojipedia, muitas vezes transmite sentimentos entusiastas de amor, paixão e adoração; por exemplo: eu amo/estou apaixonado por essa pessoa/coisa. Trata-se, portanto, da utilização de *emojis* para substituir palavras. Emily Dickinson expressa emoção pela participação de Jane Austen no evento, como se dissesse “eu adoro a ideia de que você vai ao desfile cívico”.

Paiva (2016), ao exemplificar as funções discursivas dos *emojis*, constata que uma delas é a substituição de palavras. No caso da conversa aqui exposta, outro exemplo em que há substituição de palavras por *emoji* é a mensagem de José de Alencar, às 16:35, composta por três *emojis* de “rosto com lágrimas de alegria”, como resposta à mensagem de voz enviada por Lobo Neves, que diz, em ritmo cantado e com voz propositadamente aguda, “vou desfilar”.

Portanto, a utilização de *emojis* para expressar emoção revela a intimidade entre os integrantes. A proximidade faz com que os participantes do grupo consigam interagir com bastante espontaneidade, ou seja, com pouco monitoramento da linguagem (verbal e não verbal) e dos assuntos tratados. Isso faz com que haja grande expressão de posições identitárias dos membros do grupo.

No caso da conversa anteriormente apresentada, os participantes relevam um pouco do que é, para eles, ser estudante. É evidente que não há vontade em participar do desfile cívico. Os membros que confirmam participação o fazem tão somente pela atribuição de ponto na

média. Ao indagar quem participaria do evento, Emily Dickinson anuncia que a atividade valerá ponto, como forma de convencer seus colegas a comparecerem à comemoração. Tanto Jane Austen como Ruth Rocha incluem gargalhadas após responderem positivamente: Jane Austen com “kkkkk”, e Ruth Rocha com um *emoji* de “rosto com lágrimas de alegria”. Isso indica que é engraçado o fato de irem ao evento, o que só acontece por conta do ponto na média. Esse fato fica mais claro quando se considera que Ruth Rocha, em sua primeira mensagem, usa *emojis* de “sorriso maroto” e “mãos de aplausos” tanto para mostrar a “traquinice” de quem só vai ao evento para ganhar nota como para, ao mesmo tempo, comemorar a motivação dada pela gestão escolar.

É interessante notar que a participante Emily Dickinson trata com amor (representado por “corações vermelhos” e “rostos com olhos de coração”) quem confirma presença no evento, mas não deixa de compreender quem não confirma participação, já que envia três *emojis* de “rosto com lágrimas de alegria” quando José de Alencar diz que não vai (“Tô de boa kk”). Emily Dickinson compreende José de Alencar porque ela provavelmente também não gostaria de ir ao desfile, mas decide ir para ganhar ponto na média.

Observa-se, portanto, que o estilo de linguagem utilizado no grupo levanta aspectos relativos às identidades estudantis (dentre outras). A troca de turnos labiríntica e a divergência de assunto, por exemplo, revelam características de uma juventude que se mantém em um vaivém contínuo, ao passo que a utilização frequente de abreviações coincide com a velocidade com que a sociedade contemporânea se movimenta: as informações (como as mensagens do grupo de *WhatsApp*) precisam chegar o mais rápido possível para que sejam lidas também o mais rápido possível. Em geral, os usuários utilizam itens lexicais comumente enunciados por pessoas jovens, marcando sua identidade como pertencente a uma “juventude descolada” e certificando-se de sua aceitação no grupo. Além disso, os meninos, particularmente, tendem a se comunicar de modo que sua masculinidade heterossexual seja mantida. Em relação à linguagem não verbal, constata-se que o uso de *emojis* contribui para que os participantes intensifiquem suas identidades expressas pela escrita, como a identidade estudantil. Ao expressarem emoções a respeito de fatores relativos à escola, os participantes intensificam o que é, para eles, ser estudante.

### **4.3 Práticas de letramento no *Facebook***

Criado em 2004 por Mark Zuckerberg e parceiros, o *Facebook* passa por atualização periódica. Atualmente<sup>62</sup>, o site permite que seus usuários participem de quatro tipos possíveis de redes sociais. Além da criação de um perfil a partir de onde podem adicionar pessoas (ou serem adicionados) para formação de uma rede de “amigos”, os usuários podem: criar e participar de grupos (abertos ou fechados) com propósito delimitado (grupos de venda e compra, debate político, atividade esportiva etc.); criar e participar de eventos; e criar, curtir e seguir *fanpages*. A participação ou criação de grupos, eventos ou *fanpages* não é possível sem a criação de um perfil pessoal.

Ao criar uma conta no *Facebook*, o usuário automaticamente cria um perfil. A partir dele, forma uma rede de “amigos”, que podem interagir com os textos publicados em sua linha do tempo (os textos publicados são organizados cronologicamente, sendo priorizados os mais atuais).

Neste trabalho, a ênfase recai sobre textos divulgados pelos participantes da pesquisa em sua linha do tempo, ou seja, não são analisados os grupos, eventos ou *fanpages* dos quais os pesquisados participam. Também não será analisada a rede de amigos dos participantes (vínculo), centrando-se tão somente em textos divulgados pelos participantes durante a coleta de dados.

A divulgação de textos na linha do tempo no *Facebook* pode ocorrer de duas maneiras, aqui denominadas “elaboração própria” e “compartilhamento”. Observe-se a captura de tela abaixo:

**Fotografia 14** - Passo a passo para elaboração de publicação no *Facebook*.



**Fonte:** *Facebook* do pesquisador (2020).

A captura de tela apresentada acima, feita a partir de um *smartphone* em 03 de junho de 2019, mostra o primeiro passo para se realizar uma publicação de elaboração própria.

Ao clicar no campo “no que você está pensando?”, a pergunta desaparece e o usuário pode digitar um texto, adicionar uma foto ou vídeo, marcar amigos, fazer *check-in* (divulgando

<sup>62</sup> Levantamento realizado em 30 de novembro de 2019.

onde está no momento), inserir sentimento ou atividade que está sendo realizada, fazer uma transmissão ao vivo em vídeo, criar um GIF (*Graphics Interchange Format*), assistir a vídeos com “amigos” em tempo real ou pedir recomendações.

Uma publicação pode conter mais de uma das opções acima, conforme ilustrado abaixo:

**Fotografia 15** - Exemplo de publicação no *Facebook*.



**Fonte:** *Facebook* do pesquisador (2020).

O exemplo anterior mostra uma publicação em elaboração. Como se vê, o usuário (próprio pesquisador) adiciona uma foto, acompanhada de uma legenda (“Bienal da arte 2019”). Além disso, acrescenta um sentimento (“satisfeito”), marca um amigo (“Johannes Gritsch”) e faz *check-in* (“Veneza”). Caso a publicação tivesse sido compartilhada, ela seria disponibilizada no “*feed* de notícias” dos “amigos” do pesquisador e ficaria registrada na linha do tempo do usuário.

Outra forma de divulgar texto é por meio de compartilhamento de publicação realizada por outra pessoa. Nesse caso, o usuário compartilha determinado texto de um “amigo”, de uma *fanpage* ou mesmo de outro site que não o *Facebook*. Ao compartilhar determinado texto, o internauta pode inserir uma legenda (texto escrito, hiperlink, *emoji* etc.).

Na captura de tela apresentada na Fotografia 16, observa-se uma reportagem publicada pelo jornal britânico “The Guardian” e compartilhada pelo pesquisador em sua linha do tempo no *Facebook*, com acréscimo de uma legenda (“Depois de desmentir Mourão e Paulo Guedes, dia de desmentir o próprio filho”).

Assim que o usuário publica um texto (original ou compartilhado) em sua linha do tempo, tal texto é disponibilizado no *feed* de notícias dos amigos do internauta. Desse modo,

seus amigos interagem, podendo reagir à publicação com um dos seis *emojis* disponíveis: curtir, amar, triste, gargalhada, surpreso ou irritado, além da possibilidade de fazer comentários, que podem ser respondidos tanto pelo usuário que publicou o texto como por seus amigos. É possível, ainda, que a publicação seja compartilhada pelos amigos do usuário.

**Fotografia 16** - Exemplo de publicação compartilhada.



**Fonte:** Facebook do pesquisador (2018).

Considera-se, aqui, uma publicação (também conhecida como *post*) um gênero discursivo, ou seja, um tipo relativamente estável de enunciado (BAKHTIN, 2011). Um *post*<sup>63</sup> é um texto divulgado em suporte digital que tem como destinatário uma rede de amigos. O *post* é sempre um texto inacabado, pois as interações a partir dele trazem novos significados. A própria reação com *emoji* a determinada publicação pode alterar seus sentidos. O *emoji* que representa gargalhada, por exemplo, é uma reação que pode significar tanto concordância (quando o escrevente também considera o texto engraçado) como sarcasmo e afronta (quando o escrevente considera o texto sério, como uma denúncia de racismo, por exemplo). É um gênero inacabado, também, porque a rede de amigos do escrevente pode comentá-lo, e os comentários podem ser respondidos. Nesse sentido, trata-se de um gênero que pode ser constituído de autoria múltipla. Outra característica da publicação é a multimodalidade textual. Um mesmo texto pode ser constituído por imagem, som, vídeo, hiperlink e escrita. Nesse sentido, o gênero publicação pode ser formado por textos que são, por si só, gêneros em outros contextos, como fotos e vídeos.

<sup>63</sup> O termo é tão comum no Brasil que se criou também o verbo “postar”.

Nesta tese, analisam-se os textos publicados pelos participantes da pesquisa no *Facebook* considerando suas funções comunicativas (item 4.3.1), os modelos de linguagem (item 4.3.2) e as temáticas (item 4.3.3).

#### **4.3.1 Funções comunicativas em publicações no *Facebook***

Diferentemente do grupo de *WhatsApp 3 A* - que apresenta, desde o seu nome, o principal objetivo da rede social: discutir assuntos relacionados à escola e, mais especificamente, à sala de aula dos integrantes do grupo – os textos divulgados pelos participantes da pesquisa no *Facebook* contam com uma grande variedade de propósitos.

Considerando não somente a variedade de funções comunicativas, mas também a grande quantidade de textos publicados pelos participantes da pesquisa no *Facebook*, o pesquisador centralizou a análise nas funções mais recorrentes. Para tanto, antes de analisá-las, realizou uma primeira leitura das 2730 publicações, identificando cada uma das funções em tais textos. Percebeu-se, no entanto, que avaliar apenas textos com funções comunicativas mais recorrentes não representaria um grande número de participantes, pois a quantidade de publicações por aluno varia entre 01 e 557. Assim, além de elencar as funções comunicativas dos textos coletados, foi somado, posteriormente, o número de participantes cujos textos tinham a mesma função comunicativa. Com isso, 248 dos 2730 textos foram excluídos desta primeira análise, ou seja, 2482 publicações foram levadas em conta na análise da função comunicativa dos textos. Todos os 25 participantes da pesquisa com algum tipo de publicação no *Facebook* tiveram pelo menos um texto contemplado na análise das funções comunicativas elencadas.

Foram identificadas seis principais funções, descritas posteriormente por ordem de recorrência por número de participante: i) documentação; ii) fruição; iii) humor; iv) motivação; v) publicidade; e vi) conscientização e crítica social.

Em alguns casos, as funções aqui descritas se (con)fundem. Muitos registros documentativos, por exemplo, têm características da função motivacional, ao passo que um texto aqui classificado como de função humorística também pode ser uma crítica social. Todavia, para fins de quantificação e análise, tais textos foram direcionados a uma ou outra categoria, como exemplificado com a Fotografia 17, na página posterior.

A publicação posteriormente apresentada, compartilhada por Ruth Rocha, foi considerada como de humor. Sabe-se que o enunciado #EleNão foi lançado como uma forma de protesto ao candidato à presidência da República Jair Bolsonaro, na eleição de 2018. Na foto, Jair Bolsonaro, sorrindo, veste uma camiseta com a mensagem #EuNão, o que pode levar

o leitor a crer que se trata de uma autocrítica ou de sarcasmo, quando, na verdade, trata-se de uma montagem para fim humorístico, pois o então candidato à presidência nunca vestiu camiseta com tal mensagem. No caso abaixo ilustrado, pode ser encontrado um posicionamento político, uma vez se trata de uma situação em que o próprio presidenciável se rejeitaria. Todavia, o enunciado, em primeira pessoa do singular, que acompanha a foto (“quando nem eu me suporto mais”) minimiza a crítica feita ao candidato e faz o leitor pensar em ocasiões em que nem ele, o leitor, se suporta. As reações com o *emoji* que representa gargalhada confirmam a predominância do humor na publicação. Portanto, o texto pode ter sido compartilhado por Ruth Rocha simplesmente porque o considerou engraçado.

**Fotografia 17** - Funções comunicativas das publicações.



**Fonte:** Facebook, Ruth Rocha (2018).

Em casos como o anteriormente relatado, os textos foram classificados em uma das seis funções comunicativas aqui elencadas, levando-se em conta a função predominante.

*Documentação.* Contemplada por 22 dos 25 participantes com algum tipo de publicação no *Facebook*, entende-se por documentação o registro de vida pessoal que os participantes da pesquisa fizeram por meio de fotos publicadas em suas linhas do tempo, formando um álbum digital disponível a sua rede de amigos. Foram identificadas 235 fotos, todas elas imagens de pessoas (geralmente apenas do próprio usuário, mas também com amigos, namorado, familiares etc.), como exemplificado posteriormente, na Fotografia 18.

Diferentemente da foto revelada e documentada em um livro que pode ser contemplado em casa por uma visita, por exemplo, a documentação digital em redes sociais como o *Facebook* pode ser vista de qualquer lugar e tempo, desde que haja acesso à internet. Em vez de

comentários orais em relação às fotos vistas - como acontece quando a um amigo é mostrado um álbum impresso ou uma foto em porta-retrato – no *Facebook*, os amigos podem reagir com *emojis* que representam sentimentos e/ou com comentários escritos. Podem, ainda, ver determinada foto e, estando “invisível” a seu interlocutor, não se manifestar em relação a ela.

**Fotografia 18** - Função de documentação.



**Fonte:** *Facebook*, Lya Luft (2018).

A foto acima apresentada, publicada por Lya Luft, acompanha uma legenda com texto escrito entre aspas (uma possível referência à música “Hidropônica”, do grupo Forfun) e três *emojis*: bola de futebol, que representa a atividade que ela está realizando no momento da foto; coração vermelho, que representa o amor da escrevente pelo esporte praticado; e folhas levadas pelo vento, que podem representar mudança. Para a participante, a prática do futebol, esporte que ama, provavelmente significa fuga de “toda negatividade” que permeia sua vida, como o fato de viver apenas com a mãe, que está desempregada há dois anos, como mencionado no item 1.3.2 do primeiro capítulo. A negatividade existe. O advérbio “longe” pode evocar o oposto “perto” (de toda negatividade) quando se está em outras atividades sociais que não a prática de futebol. Ou seja: a documentação não somente registra momentos que poderão ser lembrados, mas também revela questões relacionadas à vida, aos interesses e às identidades dos jovens. No caso acima ilustrado, por exemplo, Lya Luft mostra-se positiva e confiante em relação aos problemas da vida, encontrando no esporte uma maneira de seguir adiante. Além disso, ao declarar seu amor por futebol, a participante “desafia” o *status quo*, quando se leva em consideração que a atividade seja considerada esporte de “homem” pela turma observada (e pela sociedade brasileira em geral). Em um dos trotes escolares de que os estudantes

participaram na escola, o tema foi “troca de sexo”. Na ocasião, a maioria das meninas, que deveriam se vestir como meninos, optou por usar shorts e camisas de time de futebol, como se fosse “esporte de homem”. Vale lembrar que a prática do esporte foi oficialmente proibida no Brasil pelo governo Getúlio Vargas. Na ocasião do trote, Lya Luft, bissexual assumida, não quis se caracterizar como homem, embora tenha se caracterizado nos demais trotes com temáticas diferentes.

Uma característica comum entre os participantes no que se refere à documentação é a utilização de mensagens de autoajuda ou de teor religioso nas legendas das fotos. Dos 22 participantes que publicaram fotos pessoais em sua linha do tempo, 13 incluíram legendas desse tipo pelo menos uma vez, integralizando o total de 68 legendas de teor religioso ou de autoajuda. Nos exemplos posteriormente apresentados, o texto escrito entre colchetes substitui os *emojis* utilizados pelos participantes:

(A) Os sonhos de Deus são maiores do que os meus, por isso vale a pena acreditar [mãos juntas; coração; folhas levadas pelo vento] (*Facebook*, Anne Frank, 27 de fevereiro de 2018).

(B) A vida me ensinou que chorar alivia, mas sorrir torna tudo mais bonito [coração vermelho] (*Facebook*, Emma Bovary, 11 de junho de 2018).

(C) Pedras no meu caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo... [soco, folhas levadas pelo vento, sol] (*Facebook*, José de Alencar, 20 de abril de 2018).

(D) Se cheguei até aqui é porque continuei lutando mesmo quando a vida me atirava pedras (*Facebook*, Lima Barreto, 22 de maio de 2018).

Embora as quatro legendas anteriores tenham sido publicadas pelos participantes sem uso de aspas ou referências, elas não são de elaboração própria. No enunciado (A), utiliza-se trecho da música “Os sonhos de Deus”, do grupo cristão “Preto no Branco”. O uso de comparativo (“maiores do que”) indica que há dois sonhos diferentes: “os meus” e os “de Deus”. A mensagem incentiva o leitor a seguir em frente mesmo que não esteja alcançando seus sonhos, pois a vontade de Deus é a que importa, ou seja, mesmo que a vida não esteja de acordo com o desejado, vale a pena acreditar, uma vez que a realidade vivida é um plano divino; portanto, maior, melhor e mais certo. Para evitar sentimento de frustração, negam-se os próprios sonhos e aceita-se a realidade posta como plano divino. À mensagem escrita, a participante adiciona *emojis* que representam sua fé em Deus (mãos juntas), seu amor por ele (coração) e seu desejo de mudança (folhas levadas pelo vento), intensificando a ideia central da mensagem de que tem sonhos, mas de que eles são guiados por uma vontade divina.

O enunciado (B) está disponível no site “Frases para Face” e não conta com identificação de autoria<sup>64</sup>. A mensagem estimula o leitor a tentar ser feliz apesar das adversidades, sugerindo que a atitude positiva tem poder de tornar a vida melhor. O texto apresenta duas ideias principais: “chorar alivia” e “sorrir torna tudo mais bonito”. A partir da antítese (chorar – sorrir), tais ideias apresentariam um dilema ao leitor se não fosse o operador argumentativo “mas”, que enfatiza o fato de que “sorrir torna tudo mais bonito”, como se sugerisse ao leitor: sempre sorria, apesar dos problemas que possa ter. Aliás, a legenda acompanha uma foto da participante Emma Bovary sorrindo.

Já o enunciado (C) conta com um texto atribuído a Fernando Pessoa por vários sites<sup>65</sup>. Similar ao clichê “se a vida te der um limão, faça uma limonada”, a mensagem encoraja o leitor a utilizar os problemas da vida a seu favor. As “pedras” representam “coisas negativas”, “problemas”, mas também principal material utilizado na construção de um “castelo”, que representa “coisas positivas”, “sucesso”. O acréscimo do *emoji* “soco” indica luta, força para seguir em frente, ao passo que o *emoji* “folhas levadas pelo vento” indica mudança. Nesse sentido, é como se o jovem José de Alencar estivesse na fase de encontrar pedras no caminho. Apesar disso, a foto que acompanha a legenda traz o participante sorridente, pois diz encontrar nos problemas (“pedras”) a solução (“construção de um castelo”).

Por fim, o enunciado (D), também disponível no site “Frases para Face”<sup>66</sup>, indica força, coragem e superação do escrevente, que sobrevive apesar das dificuldades da vida. O operador argumentativo “porque” aponta que o participante poderia não ter chegado até onde chegou. Isso só foi possível graças a sua determinação e força (“continuei lutando”) diante das dificuldades encontradas (“mesmo quando a vida me atirava pedras”).

Observa-se que as quatro legendas são de cunho motivacional, característica comum não somente nas legendas de fotos postadas pelos participantes como também em textos por eles compartilhados, como será visto na “função motivacional” mais adiante neste item. Os enunciados também revelam questões relacionadas às identidades dos escreventes, como a fé em Deus e a “força” para seguir em frente, pelo menos no discurso. A participante Anne Frank, por exemplo, responsável pela legenda (A), cotidianamente publicava, durante a coleta de dados, textos religiosos com menção a Deus e Jesus Cristo. Além disso, na pergunta 16 do

<sup>64</sup> Disponível em: <<https://www.frasesparaface.com.br/frases-sorriso/>>. Acesso: 13 jun. 2019.

<sup>65</sup> Dois dos vários sites que atribuem a frase a Fernando Pessoa, apesar de não ser de sua autoria: <[caminho-guardo-todas-um-dia-vou-construir-um-castelo-ref-vf-028.html](https://www.pinterest.com/pin/240872280047377370)> e <[https://www.pinterest.com/pin/240872280047377370 http://scangraphic.pt/frases/138-pedras-no-](http://scangraphic.pt/frases/138-pedras-no-)>. Acesso: 13 jun. 2019.

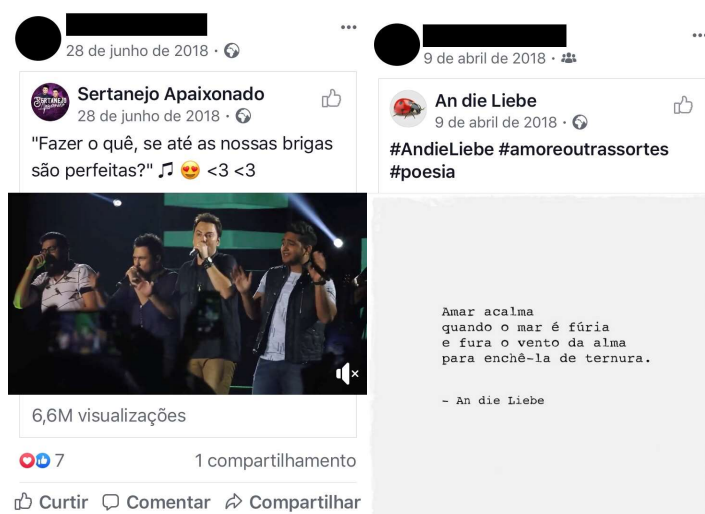
<sup>66</sup> Disponível em: <<https://www.frasesparaface.com.br/se-cheguei-ate-aqui-e-porque-continuei-lutando/>>. Acesso: 13 jun. 2019.

Questionário II, pontuou que realiza a leitura da Bíblia diariamente. A participante identifica-se como cristã e evangélica.

*Fruição.* Foram 18 os participantes da pesquisa que publicaram “textos de fruição”, totalizando 294 *posts* a esse respeito. Classificam-se como de fruição, nesta tese, publicações como poemas, músicas ou letras de música, trecho de séries ou filmes, comentários sobre atores, atrizes, cantores e bandas etc.

As duas publicações apresentadas abaixo foram compartilhadas de *fanpages* do Facebook. O *post* à esquerda, compartilhado por Raquel de Queiroz da página “Sertanejo Apaixonado”, tem como parte constitutiva um vídeo em que duas duplas sertanejas cantam a música “Deixa a gente quieto”. Além disso, a publicação conta com uma legenda formada principalmente de texto escrito (trecho da música cantada), mas também por *emojis* (que indicam amor pela música do vídeo). O *post* à direita, compartilhado por Nastácia Filíppovna da página “An die Liebe”, é constituído por um poema de amor e uma legenda com *hashtags* relacionadas à página, à temática e ao gênero da publicação.

**Fotografia 19** - Função de fruição.



**Fonte:** Facebook, Raquel de Queiroz e Nastácia Filíppovna (2018).

Em ambos os casos, os textos serviram como deleite às participantes. Raquel de Queiroz, ao ouvir a música, e Nastácia Filíppovna, ao ler o poema, interagiram com palavras sobre o amor. Na canção, um relacionamento amoroso que querem destruir (“quer saber? Que se dane esse povo todo. Nosso amor não precisa de plateia”). No poema, o poder impressionante do amor. Nos dois casos, uma temática que geralmente invade o cotidiano dos jovens, cuja fase de vida é propensa a iniciar relacionamentos amorosos.

*Humor.* Foram 16 os participantes que divulgaram textos de função humorística, integralizando o total de 1255 publicações, a função comunicativa com maior número de *posts*. Trata-se de textos cuja comicidade, na maioria das vezes, é resultado de uma situação trágica com a qual o participante parece se identificar (ou apenas compartilha por considerar a publicação engraçada), como pode ser observado no exemplo abaixo:



**Fonte:** *Facebook*, Adélia Prado (2018).

Como pode ser visto no *post* anterior, compartilhado pela participante Adélia Prado, o humor está no fato de a internauta considerar-se desprovida não somente de paciência, mas também de beleza física. É óbvio que, dependendo do ponto de vista, as informações apresentadas podem ser avaliadas como trágicas ou tristes. No entanto, a maneira como o enunciado é construído torna-o cômico. O elaborador da publicação original inicia o texto com uma comparação: “minha paciência é igual a minha beleza”. Como o pronome “minha” indica posse, infere-se que o elaborador “tem” tanto paciência como beleza. Espera-se que a beleza do enunciador seja adjetivada a seguir para que a comparação dela com a paciência seja esclarecida. No entanto, ao explicar que não tem beleza e, portanto, não tem paciência, o elaborador quebra a expectativa do leitor, gerando humor. Ou seja: o enunciador satiriza sua própria falta de beleza e de paciência, assim como o faz a participante que compartilha o texto.

É interessante notar como as publicações de humor parecem servir, em geral, para retratar “defeitos” e dificuldades dos próprios produtores dos textos (e, possivelmente, dos próprios participantes da pesquisa que compartilham tais textos). Muitas dessas dificuldades, inclusive, se referem à vida escolar, como será visto no item 4.3.3 deste capítulo.

Todavia, importa questionar até que ponto esse tipo de publicação reflete as dificuldades dos jovens e até que ponto tais textos são compartilhados pelo simples fato de serem engraçados, na opinião deles. Observe-se o seguinte compartilhamento:



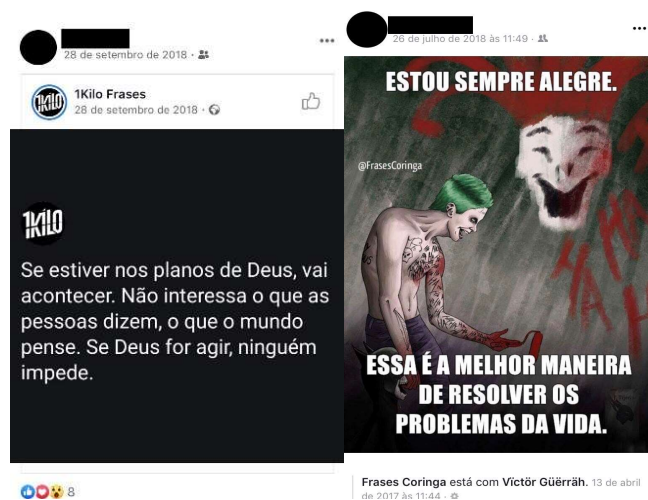
**Fonte:** Facebook, Emma Bovary (2018).

Embora não seja possível responder, nesta tese, ao questionamento levantado no parágrafo anterior, a publicação acima, compartilhada por Emma Bovary da página “Otariano”, revela uma incoerência em relação ao lugar de fala: a idade da jovem não corresponde à queixa feita na publicação. Ainda que Emma Bovary possa ser solteira, realizar as tarefas domésticas de sua casa, sentir-se cansada e com dor nas costas e estar com sono às 21 horas, ela mora com seus pais e não trabalha. O texto compartilhado, no entanto, sugere uma mulher financeiramente independente que mora sozinha.

As várias publicações humorísticas que satirizam as próprias dificuldades podem ser resultado (ou não) de um modismo digital. De qualquer forma, é preciso considerar que toda e qualquer linguagem enunciada não somente ajuda a compreender determinado sujeito e sociedade, mas também contribui na construção desse sujeito e dessa sociedade, ou seja, a linguagem é um dos meios pelos quais as pessoas se tornam quem são e se transformam. Nesse sentido, compreende-se, assim como Street (2006) e Moita Lopes (2013), que as práticas de letramento contribuem para a formação de identidades. Ou seja: mesmo que algumas das situações compartilhadas pelos participantes não reflitam necessariamente quem são, elas influenciam na construção do que eles estão se tornando ao lerem e escreverem tal conteúdo.

*Motivação.* Quatorze participantes da pesquisa divulgaram textos com função motivacional, gerando um total de 533 *posts* desse tipo. Não foram incluídas nessa soma as 68 mensagens motivacionais encontradas em legendas de fotos e discutidas na função de documentação. Foram classificados como motivacionais textos religiosos, de autoajuda e de cunho moral, sendo os dois primeiros mais recorrentes. Observam-se os dois exemplos apresentados na Fotografia 22:

**Fotografia 22 - Função de motivação.**



**Fonte:** Facebook, Anne Frank e Jorge Amado (2018).

A imagem à esquerda, compartilhada pela participante Anne Frank, tem teor religioso e apresenta Deus como uma entidade superior e infalível. A mensagem defende que os acontecimentos do mundo são previamente determinados pelo sobrenatural, de modo que qualquer ação humana é inválida perante as vontades de Deus. De um lado, as condicionais “se estiver nos planos de Deus, vai acontecer” e “se Deus for agir, ninguém impede” dão esperança ao leitor crente, pois ele vê as dificuldades em alcançar seus objetivos como barreiras frágeis quando comparadas à grandeza de Deus. Por outro lado, exatamente por se tratar de condicionais, levam o leitor crente a um conformismo, pois fica subentendido que “se não estiver nos planos de Deus, não vai acontecer” e “se Deus não for agir, alguém pode impedir”. Nesse caso, cabe aceitar o que (não) se tem, já que, como lembra a própria Anne Frank em uma legenda que acompanha uma foto publicada no *Facebook* (como visto anteriormente neste item, na função documentativa): “os sonhos de Deus são maiores do que os meus”. Todas as mensagens religiosas compartilhadas pelos participantes fazem referência a Deus, Jesus ou a alguma passagem bíblica, isto é, representam uma religião cristã, dominante no Brasil.

A imagem à direita, compartilhada por Jorge Amado da página “Frases Coringa”, sugere que o leitor se sinta sempre alegre, independentemente dos problemas pelos quais passa. Ainda que a mensagem possa ter a intenção de incentivar o leitor a resolver alegremente os seus problemas, parece haver também um incentivo para que o leitor se sinta alegre mesmo diante de problemas não resolvidos, isto é, que a alegria se sobressaia em relação ao problema. O uso do comparativo (“a melhor maneira”) indica que há outras maneiras (de resolver os problemas), mas que elas não são tão boas quanto estar alegre. É interessante notar o uso da primeira pessoa

(“estou sempre alegre”) em vez de imperativo (“esteja sempre alegre”), fazendo da necessidade de estar sempre alegre uma realidade já em curso (ou talvez somente em discurso). E, em seguida, a declaração categórica: “essa é a melhor maneira de resolver os problemas da vida”. No entanto, a afirmação soa pouco convincente, pois não esclarece como ficar alegre pode resolver os problemas.

*Publicidade.* O total de 76 textos relacionados à publicidade foram divulgados por 11 participantes durante a coleta de dados. Os *posts* publicitários serviram como: divulgação do próprio trabalho, divulgação de trabalho de colega de classe, divulgação de pequenas empresas da cidade Presidente Epitácio para concorrer a prêmios e divulgação de propaganda eleitoral.

O texto apresentado abaixo, na Fotografia 23, foi publicado por Luís de Camões para divulgar o seu próprio trabalho com formatação de computador:

**Fotografia 23** - Função de publicidade.



**Fonte:** Facebook, Luís de Camões (2018).

Como pode ser visto, o *post* é constituído por linguagem verbal e não verbal. O texto principal conta com imagens de computadores e texto escrito que informa os valores do serviço bem como dados para contato, ou seja, caracteriza-se como um anúncio. Por se tratar de anúncio de serviço, o texto estabelece certa distância entre escritor e leitores (amigos virtuais). A legenda é constituída exclusivamente por texto escrito e, em linguagem informal, confirma que o serviço é realizado pelo próprio escrevente (“to formatando PC”), além de divulgar outra forma de contato, o bate-papo do *Messenger* (“só chamar no pv”). Nesse caso, o texto estabelece proximidade entre escritor e leitores. É interessante notar que não há separação entre trabalho e informalidade (linguística). Trata-se de texto similar às publicidades observadas na linha do tempo de Macabéa, que publicou 12 textos publicitários para divulgar seu trabalho com maquiagem.

De maneira geral, os textos publicitários divulgados pelos participantes sempre tinham a intenção de benefício próprio: adquirir novos clientes ao divulgar o próprio trabalho, intensificar o laço de amizade ao publicitar o trabalho do colega de classe, concorrer a prêmios ao anunciar produtos ou serviços de pequenas empresas e ajudar um parente político ao propagandear candidato que ele apoia.

*Conscientização e crítica social.* Foram 10 os participantes que publicaram textos ligados à conscientização ou crítica social, resultando em 89 *posts* desse tipo. As publicações incluíram diversos assuntos: política, defesa de minorias (publicações exclusivas de Gertrude: uma sobre homofobia e uma sobre racismo), greve dos caminhoneiros, defesa da classe docente (publicações exclusivas de Ruth Rocha), comportamento cidadão em Presidente Epitácio, conscientização sobre ansiedade, depressão e fibromialgia etc.

A captura de tela apresentada abaixo é de um texto compartilhado por Luís Fernando Veríssimo uma semana antes da eleição presidencial de 2018:

**Fotografia 24** - Função de conscientização e crítica social.



**Fonte:** *Facebook*, Luís Fernando Veríssimo (2018).

A imagem mostra os dois candidatos com mais intenção de votos para o cargo de Presidente da República. À esquerda, Jair Bolsonaro, oficial militar aposentado e parlamentar no estado do Rio de Janeiro por vinte e sete anos. À direita, Fernando Haddad, professor, ex-ministro da Educação e prefeito da cidade de São Paulo por quatro anos. O texto escrito argumenta a facilidade de decidir o voto, pois, de um lado, está a polícia (uma referência à profissão de Jair Bolsonaro) e, do outro, está o ladrão (uma referência ao partido ao qual Fernando Haddad é afiliado, partido esse duramente criticado, sobretudo pela grande mídia, em razão de envolvimento com corrupção).

Verifica-se que a argumentação utilizada para defender um candidato e atacar o outro é bastante parcial. A qualificação dada a Jair Bolsonaro (“polícia”) baseia-se na profissão em que o candidato exerceu até se aposentar (oficial do Exército), ainda que não seja exatamente a mesma carreira. Baseia-se também no discurso do próprio candidato, que tende a apoiar que “bandido bom é bandido morto” e que a polícia tem o direito de matar (como o “pacote anticrime” apresentado por seu ministro da justiça, Sérgio Moro). Todavia, não se baseia em acusações de corrupção ligadas ao candidato, o que poderia colocá-lo do outro lado, como ladrão. Por sua vez, a desqualificação dada a Fernando Haddad baseia-se nas acusações feitas ao candidato e principalmente a políticos de seu partido, mas não se baseia em sua própria profissão, professor. Cabe mencionar que Luís Fernando Veríssimo sonha em ser policial e durante a pesquisa de campo prestou um concurso para a área, ou seja, a forma como ele vê os candidatos é também resultado de suas vontades, de sua identidade e de como ele compreende que é ser policial.

Constata-se, ainda, que Luís Fernando Veríssimo não acrescenta legenda ao compartilhar o texto, característica bastante comum nos textos sobre conscientização e crítica social compartilhados pelos participantes. Ou seja, utiliza-se da crítica que outra pessoa fez e, concordando com ela, a reproduz a sua rede de amigos.

#### **4.3.2 Modelos de linguagem em publicações no *Facebook***

Neste item, são analisados os modelos de linguagem utilizados pelos participantes da pesquisa em suas publicações no *Facebook*. Em primeiro lugar, são apresentados os tipos de publicação realizados (texto compartilhado, texto comentado e elaboração própria) com base nos modelos possibilitados pela plataforma. Em seguida, são examinados os tipos de letramento que compõem os textos publicados, levando em conta os conceitos de “letramento dominante” (STREET, 2014; BARTON & HAMILTON, 2000) e “letramento vernacular” (BARTON & HAMILTON, 2000).

**Tipos de publicação.** Como visto no item 4.3 deste capítulo, são duas as formas que o usuário tem de divulgar uma publicação em sua linha do tempo: produzindo o seu próprio *post* ou compartilhando um *post* elaborado por um terceiro. O compartilhamento de *post* foi realizado de duas maneiras pelos participantes do grupo, aqui denominadas de “texto compartilhado” e “texto comentado”. Além disso, foram publicados textos de “elaboração própria”.

*Texto compartilhado.* Das 2730 publicações feitas pelos participantes da pesquisa em suas linhas do tempo no *Facebook*, 2418 são compartilhamentos, ou seja, 88,57%. Observa-se um desses compartilhamentos abaixo:

**Fotografia 25** - Texto compartilhado.



**Fonte:** *Facebook*, Emma Bovary (2018).

Trata-se de texto compartilhado, sem acréscimo de legenda, por Emma Bovary da *fanpage* “Jovens Cristãos”. Os compartilhamentos feitos pelos participantes são quase que exclusivamente procedentes do *Facebook*, tanto de *fanpages* como da linha do tempo de outro usuário. Dos 2418 textos compartilhados, apenas 06 são originários de outra plataforma, sendo 05 do *Youtube* (04 compartilhados por Anne Frank, e 01 por Lygia Fagundes Teles) e 01 do R7 Notícias (publicado por Nastácia Filíppovna). Assim, observa-se que a rede de leitura dos participantes usuários do *Facebook* se constitui por textos que circulam na própria plataforma.

Além disso, nota-se, no exemplo acima, outra característica comum aos textos compartilhados pelos participantes: a não inserção de legendas. Isso mostra que eles concordam com o conteúdo do texto compartilhado. No caso acima exemplificado, então, Emma Bovary acredita (e provavelmente quer que a sua rede de amigos acredite) que as fases mais incompreensíveis da vida de uma pessoa são as mais orientadas por Deus, ou seja, que as dificuldades e sofrimentos fazem parte de um plano divino e predeterminado e, portanto, devem ser aceitos. O fato de a maioria dos compartilhamentos não contar com acréscimo de legenda mostra, ainda, que não há autoria por parte dos jovens, mas uma réplica exata daquilo que foi compartilhado. Nesse caso, os participantes da pesquisa são leitores, pois realizaram a leitura antes de compartilhar o texto, mas não são necessariamente escreventes, uma vez que não participaram do processo de produção do texto, apenas o divulgaram. Todavia, é preciso

considerar que o inacabamento desse tipo de enunciado faz com que cada compartilhamento possa se tornar um texto novo. Embora não haja uma coautoria no momento em que o usuário compartilha um texto de outra pessoa sem incluir legenda, é possível que as reações e comentários ao *post* compartilhado desencadeiem uma discussão.

*Texto comentado.* Em relação aos textos compartilhados com acréscimo de legenda, observam-se legendas curtas, muitas vezes constituídas exclusivamente por *emojis*. As capturas de tela apresentadas na Fotografia 26, na próxima página, ilustram esse tipo de publicação.

Como pode ser visto, as publicações contam com acréscimo de texto curto, característica de publicações em plataformas como o *Facebook* e condizente com uma sociedade contemporânea que está com pressa e sem tempo a perder (e que está politicamente polarizada, como no caso do Brasil, e, portanto, “impedida” de se posicionar). Em ambos os casos, as internautas acrescentam emoção aos *posts*. Na imagem à esquerda, publicada pela participante Lya Luft, a utilização de “kkkk” indica que a internauta considera a publicação original engraçada em vez de trágica ou triste, por exemplo. Na imagem à direita, ao utilizar o *emoji* “rosto com olhos de coração”, Mariana Colasanti mostra o quanto gostou do vídeo, expressando algo como “estou apaixonada por esse vídeo” ou “eu amo Lana Del Rey”. Em ambos os casos, as publicações são “textos comentados”, pois constituem-se de uma mensagem original (uma conversa de bate-papo e um vídeo com legenda) e de uma mensagem secundária (as legendas das participantes da pesquisa). Observa-se que os textos acrescentados não alteram as intencionalidades das publicações originais, somente as intensificam ao enfatizar uma de suas características: engraçada e apaixonante, respectivamente.

**Fotografia 26 - Texto comentado.**



**Fonte:** Facebook, Lya Luft e Marina Colasanti (2018).

Ao divulgar um texto que leram, acrescentando seus sentimentos em relação a ele, os participantes da pesquisa revelam seus gostos, interesses, posicionamento político, crenças, isto é, questões relacionadas as suas identidades.

O “texto comentado”, ou seja, a inserção de legenda à publicação original, tem teor quase que exclusivamente de concordância. Acrescentam-se emoções, geralmente por meio de *emojis*, ou pequenos textos como “é isso”, “acho que escorreu uma lágrima aqui” e “chega arrepiá” para concordar e intensificar o conteúdo compartilhado.

Apenas nas publicações da participante Gertrude foram observadas algumas exceções em relação a esse modelo de “texto comentado”. A participante divulgou 428 *posts* em sua linha do tempo durante o período de coleta de dados. Deles, 416 foram compartilhamentos, um deles exemplificado abaixo:



**Fonte:** *Facebook*, Gertrude (2018).

Trata-se de texto publicado por Gertrude em 27 de setembro de 2018, poucos dias antes do primeiro turno da eleição presidencial. O elaborador da publicação original apresenta seis ideias: i) o ano de 2018 piorou violentamente; ii) os brasileiros, em geral, pararam de criticar (“odiar”) o então presidente do Brasil Michel Temer; iii) o fato de Michel Temer ter deixado de ser odiado é surpreendente (surpresa essa evidenciada pela preposição “até”); iv) tal fato é surpreendente porque Michel Temer é um presidente muito ruim para a população brasileira; v) o fato surpreendente de a população deixar de criticar o governo se justifica pela quantidade de outros problemas que tomam conta do país; e vi) é preciso voltar a criticar o presidente (o que justifica a publicação).

Nota-se que Gertrude não apenas concorda com a publicação original como também acrescenta a ela uma explicação. Para a escrevente, a “piorada tão violenta” nada mais é do que

uma tentativa de tirar de foco o “rombo” que Michel Temer estaria fazendo no Brasil. Nesse sentido, a publicação da participante, assim como recomenda implicitamente a publicação original, redireciona a ênfase para o governo Temer. Cabe mencionar que Gertrude é responsável por 21 das 89 publicações relacionadas à conscientização e crítica social levantadas durante a coleta de dados. No caso da publicação analisada, verifica-se que a participante se posiciona politicamente, deixando indícios de seus interesses políticos, de sua identidade.

Além de ampliar os sentidos do texto original, como verificado anteriormente, foram constatadas 04 publicações em que Gertrude discorda ou questiona o conteúdo compartilhado, como pode ser visto abaixo:

**Fotografia 28** - Discordância em compartilhamento.



Fonte: Facebook, Gertrude (2018).

A publicação original incentiva o leitor a investir em viagens, justificando que tempo não se recupera, diferentemente de dinheiro, ou seja, é necessário ter dinheiro para viajar. Embora Gertrude pareça concordar com a justificativa do anúncio (dinheiro se recupera; tempo, não), ela questiona a publicação, pois só é possível recuperar algo que se tinha antes. Gertrude vê-se impossibilitada de agir de acordo com o imperativo do anúncio, mas compartilha o texto em sua linha do tempo. Desse modo, o *post* da participante tem um sentido diferente daquele publicado na *fanpage* “Lugares Que Eu Gostaria De Ir”.

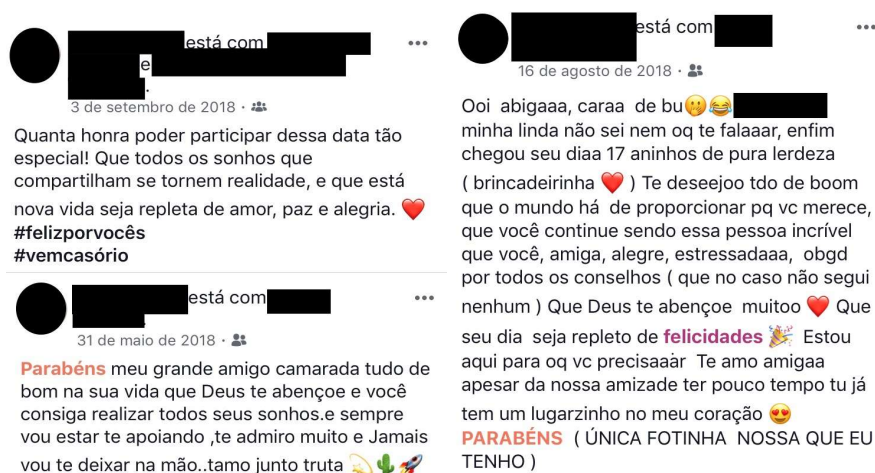
O compartilhamento de Gertrude teve duas reações com *emoji* “curtir” e dois comentários até a data em que o pesquisador realizou a captura de tela. O primeiro comentário é de um amigo da rede da participante da pesquisa e diz: “e se eu tiver só 10 reais?”. O segundo comentário é uma resposta de Gertrude ao primeiro: “compra um copo de 500 ml de açaí senta e chora”. O autor do primeiro comentário reagiu ao segundo com o *emoji* “rosto triste”.

Verifica-se, portanto, que o *post* de Gertrude apresenta um sentimento de insatisfação provocado pela impossibilidade de viajar por razões financeiras. Constata-se, ainda, que o texto da participante contempla um aspecto de sua vida pessoal: a falta de dinheiro para viajar. Nesse caso específico, Gertrude assume posição de sujeito do discurso, pois é capaz de flagrar a inconsistência da publicação original, considerando a sua realidade econômica, como a de tantos outros.

Todavia, na maioria dos casos, os compartilhamentos de Gertrude se assemelham aos dos demais participantes: sem legenda ou com um enunciado curto, geralmente um ou dois *emojis*, para indicar emoções e intensificar o que já foi dito na publicação original. É esse o estilo predominante nos 2418 textos compartilhados pelos participantes.

*Elaboração própria.* As publicações de elaboração própria, aquelas em que os usuários produzem todo o *post*, somam 312 do total de publicações coletadas na pesquisa, representando 11,43%. Como visto anteriormente, 235 dos *posts* de elaboração própria documentam fotos pessoais dos participantes. Em geral, essas fotos são publicadas com uma legenda curta: um *emoji* ou uma mensagem motivacional retirada de sites, por exemplo. Do total de fotos pessoais publicadas, no entanto, 23 são felicitações a um amigo, namorado ou membro da família: mensagens de dia das mães, dia dos pais, dia dos namorados, casamento e aniversário. Nesses casos, trata-se de mensagens mais pessoais, com escrita provavelmente elaborada pelos próprios participantes da pesquisa (textos não copiados da internet), como pode ser visto nas capturas de tela abaixo:

#### Fotografia 29 - Felicitações.



Fonte: Facebook, William Shakespeare, Lobo Neves e Adélia Prado (2018).

Por serem publicadas para toda a rede de amigos, essas felicitações são também homenagens. Junto à mensagem superior à esquerda, o participante William Shakespeare publica uma foto do momento em que ele é convidado por um casal de amigos para ser padrinho de casamento. O *post*, então, além de felicitar os amigos pelo matrimônio (“que todos os sonhos que compartilham se tornem realidade, e que esta nova vida seja repleta de amor, paz e alegria”), agradece pelo convite (“quanta honra participar dessa data tão especial”). Já o *post* inferior à esquerda, publicado por Lobo Neves, e o *post* à direita, publicado por Adélia Prado, parabenizam amigos por mais um ano de vida. No caso de Adélia Prado, trata-se, inclusive, do aniversário de uma colega de classe, também participante da pesquisa, Macabéa.

Formados por votos de felicitações (“que todos os sonhos que compartilham se tornem realidade”; “tudo de bom na sua vida” e “que seu dia seja repleto de felicidades”, por exemplo), os textos apresentam características da situação comunicativa em questão. Ainda que de elaboração própria, observa-se que os textos são formados de enunciados pré-construídos, da “mesmice” de que fala Possenti (2002) quando discute “indícios de autoria”, argumentando que uma das “regras” da autoria é evitar a mesmice. É facilmente notável a semelhança entre as publicações de Lobo Neves e Adélia Prado. Ambos os escreventes desejam a seus amigos “tudo de bom”, bênção de Deus e apoio incondicional. Além disso, ao demonstrar afeto e apoio ao amigo, Lobo Neves escreve: “te admiro muito e Jamais vou te deixar na mão...tamo junto truta”. Adélia Prado demonstra afeto e apoio a sua amiga da seguinte maneira: “Estou aqui para oq vc precisa Te amo amiga”. Apesar da mesmice, as felicitações também revelam aspectos da identidade dos participantes, como a crença em Deus tanto por Lobo Neves (“que Deus te abençoe”) como por Adélia Prado (“que Deus te abençoe muito”).

**Tipos de letramentos.** Analisam-se os tipos de letramentos que integram os textos dos participantes com base em dois conceitos apresentados pelos Novos Estudos de Letramento: letramentos dominantes (STREET, 2014; BARTON & HAMILTON, 1998, 2000) e letramentos vernaculares (BARTON & HAMILTON, 1998, 2000). Para tanto, são apresentados exemplos de publicações com base nas duas ideias, mostrando como elas são pertinentes, mas também relativas.

Compreende-se que, não diferente da oralidade, a escrita apresenta mais de uma forma de manifestação, ou seja, não há somente um tipo de letramento válido (embora apenas um deles costume ser validado socialmente).

Assim como Street (2014), Barton e Hamilton (1998, 2000) e Pardoe (2000), concorda-se que há práticas de letramento dominante e práticas de letramento vernacular. Denominam-se dominantes as práticas de letramento institucionalizadas e padronizadas como a religiosa,

jurídica, política e acadêmica. São os usos de leitura e escrita constituídos por linguagem “padrão” e orientados por um discurso autoritário, ou seja, que tende a ser visto como verdadeiro por ser enunciado por alguém (geralmente em nome de uma instituição) que tem “direito” de falar o que fala (FOUCAULT, 1996). Práticas de letramento vernacular geralmente se opõem às dominantes e, exatamente por essa razão, costumam ser marginalizadas e estigmatizadas, sobretudo quando não são constituídas de norma-padrão. De acordo com Barton e Hamilton (1998), letramentos vernaculares têm origem no dia a dia e são práticas híbridas, constituídas de uma gama de práticas de diferentes domínios. Para os autores, embora práticas de letramento vernacular não sejam reguladas por procedimentos de instituições sociais dominantes, elas estão sujeitas a pressões sociais da família e de outros grupos sociais e são reguladas por eles (BARTON & HAMILTON, 1998).

Em geral, o campo ou esfera de atividade humana em que determinados usos de leitura e escrita ocorrem demarca o tipo de letramento (dominante ou vernacular) em que tais usos se situam. Na realização de uma missa, por exemplo, as leituras, aclamações, proclamações, hinos, homilia, orações, bênçãos, oferendas e eucaristia são rigorosamente orientados pela Bíblia, escrita formal e institucionalizada. Mesmo os recados à comunidade, que geralmente ocorrem ao final da celebração, pertencem a um letramento dominante. Tais recados podem ser constituídos de linguagem informal e às vezes não-padrão, mas a igreja tem autoridade para validá-los; eles são orais, mas o conteúdo deles (anúncio de decisões tomadas a respeito de renda arrecadada, por exemplo) é relacionado ao discurso religioso cristão (que tem como orientação a Bíblia) pelo fato de acontecer dentro da instituição. A figura do padre (e de seus auxiliares que sobem ao púlpito) representa a “verdade”, ao passo que cabe à audiência seguir o que é pregado (tanto que, em um evento de letramento como a missa, aos fiéis não é dado espaço para participação ativa e contestação).

No entanto, os dados da pesquisa revelam que, em contextos mais flexíveis, como o *Facebook*, há usos de leitura e escrita entre os dois tipos de letramento, ou seja, as relações de poder que permeiam práticas de letramento em tais contextos não são estáticas, mas elásticas. Nesse sentido, concorda-se com De Grande (2015, p. 48):

Apesar de salientar um aspecto importante das práticas de letramento em nossa sociedade - as relações de poder entre diferentes letramentos -, a dicotomização entre letramento dominante e letramento vernacular torna os conceitos muito estáticos. Além disso, parece simplificador concebê-los como dominante ou vernacular somente pelo fato de o contexto ser ou não institucional – sem considerar as relações construídas entre os sujeitos e grupos sociais situadamente.

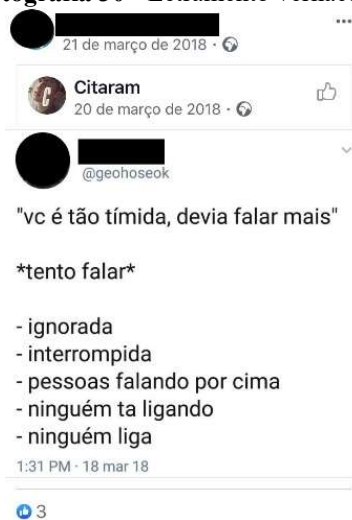
Ainda que não pertençam a um espaço físico, as inúmeras redes sociais digitais geralmente fazem parte de um campo da atividade humana específico. Plataformas como o *Moodle*, por exemplo, propiciam a formação de redes sociais ligadas à educação e predominantemente ao letramento dominante (uma espécie de sala de aula digital). No *Facebook*, com a possibilidade de criação de páginas e grupos, são diversas as esferas sociais que podem ser contempladas na plataforma (política, acadêmica, publicitária, jornalística etc.), criando a possibilidade de geração de redes sociais com uso de letramento predominantemente dominante ou vernacular. No que se refere a perfis pessoais no site, a tendência é de que os usos da leitura e escrita constituam um letramento vernacular, uma vez que, em geral, não há uma voz institucionalizada que relacione o usuário a uma instituição de poder e autoridade.

*Letramento vernacular.* No caso dos perfis analisados, observa-se a predominância de letramentos vernaculares, o que pode ser inferido a partir das capturas de telas apresentadas no decorrer da tese. Há, por exemplo, apenas um compartilhamento de texto jornalístico. As publicações de fruição são, em geral, pertencentes a uma cultura marginalizada, não aclamada pela crítica artística e literária dominante (acadêmica). Mesmo os textos sobre conscientização social (com temáticas como depressão e ansiedade) são compartilhados de perfis pessoais ou páginas sem vínculo com instituições autorizadas para tratar do assunto, como seria o caso do Ministério da Saúde. Além disso, os textos com função de humor, por exemplo, que somam o total de 1255 dos 2730 textos publicados pelos participantes da pesquisa, são constituídos por uma linguagem não padrão e também compartilhados de páginas e pessoas comuns, como pode ser verificado nas Fotografias 17 e 20. Em ambos os casos, verificam-se publicações compartilhadas de pessoas sem vínculo institucional evidente e texto escrito que não segue as normas estabelecidas por gramáticas tradicionais: letras iniciais minúsculas e ausência de pontuação (“quando nem eu me suporto mais”; “minha paciência é igual a minha beleza não tenho”). Portanto, trata-se de escrita não institucionalizada e, desse modo, geralmente não reconhecida como pertencente à cultura escrita por instâncias formais como a escola. Cabe lembrar que os próprios participantes, em geral, não reconhecem tais textos como práticas de leitura e escrita, conforme apresentado no primeiro item deste capítulo. Observa-se, na Fotografia 30, na página posterior, mais um exemplo de letramento vernacular.

Publicado por uma pessoa sem vínculo institucional aparente, o texto foi compartilhado pela página “Citaram” e, dessa página, pela participante Lya Luft em sua linha do tempo, ou seja, não há uma voz institucionalizada. O conteúdo da publicação relata uma experiência pessoal que pode acontecer com outras pessoas. Trata-se de linguagem informal, com uso de abreviações bastante presentes em comunicações digitais (“vc”; “ta”). O estilo textual é bastante

peculiar. A escrevente relata situações de conversas orais em que seu interlocutor a considera muito tímida e recomenda que fale mais. Embora o enunciado entre aspas esteja na segunda pessoa do singular, não se trata de uma ocasião específica, mas de circunstâncias frequentes em que pessoas a ignoram, interrompem ou não se importam com o que ela fala. A linha em branco deixada entre o enunciado entre aspas e o restante da publicação é uma estrutura textual comum em publicações no *Facebook* (inclusive presente em outros *posts* dos participantes) para marcar as pessoas do discurso sem a necessidade de incluir explicações com verbos de elocução. Ou seja: tal estrutura textual faz com que o texto fique mais curto, característica de publicações desse tipo. Além disso, a descrição do que acontece quando a escrevente fala é feita em forma de lista para intensificar o trágico e, conseqüentemente, o cômico, pois mostra que não há apenas um motivo que a faz desistir de falar mais, mas vários. Tal lista não se preocupa com a utilização de paralelismos ou elementos coesivos, distanciando-se de um estilo pautado na norma-padrão.

**Fotografia 30 - Letramento vernacular.**



**Fonte:** *Facebook*, Lya Luft (2018).

A predominância de textos vernaculares revela um fato interessante: os participantes da pesquisa tendem a rejeitar práticas de letramento dominantes (institucionalizadas) e, ao rejeitá-las, publicando com mais frequência usos geralmente marginalizados da escrita, tendem a tornar o vernacular dominante (pelo menos dentro das próprias redes). Em outras palavras, os textos que “dominam” (no sentido de terem mais espaço) nas redes sociais analisadas são aqueles não institucionalizados. São os letramentos vernaculares que, em geral, têm mais aceitabilidade pelos participantes da pesquisa. Abrindo menos espaço para textos de esferas dominantes, os adolescentes não somente valorizam o letramento vernacular, como também relativizam o

poder e a validade do dominante, que não é tão benquisto. Nesse sentido, compreende-se necessário relativizar a distinção entre dominante e vernacular nos dados analisados. O próprio fato de não haver, muitas vezes, questionamento crítico do que se lê na tela e aceitar como verdadeiro qualquer conteúdo veiculado digitalmente (como notícias falsas para difamar a imagem de determinado político) revela uma sociedade que tende a legitimar discursos não associados a instituições tradicionais, vendo a própria internet como uma instituição de autoridade. O conceito de *digital influencer*<sup>67</sup> resume essa particularidade da contemporaneidade<sup>68</sup>. Nesse contexto, a piada “se tá na internet é verdade” parece ganhar valor de verdade.

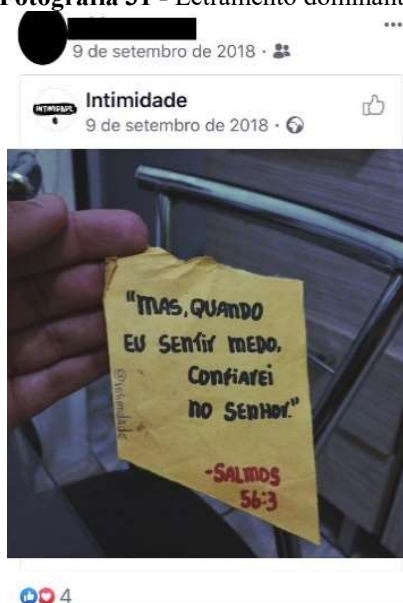
*Letramento dominante.* Como visto no decorrer da tese, o uso que os participantes da pesquisa fazem do *Facebook* é bastante informal, já que se trata de um perfil pessoal vinculado a uma rede de “amigos”. Somando-se isso ao fato de que as publicações dos participantes da pesquisa não são diretamente associadas a determinada instituição de prestígio, parece natural que seus textos pertençam a práticas de letramento vernacular. No entanto, constata-se também a presença de letramento religioso, como pode ser visto no decorrer desta tese. Trata-se de casos específicos em que trechos bíblicos são compartilhados por determinados participantes, como pode ser visto na Fotografia 31, na página posterior.

Ainda que o texto posteriormente apresentado, compartilhado pela participante Emma Bovary, traga uma mensagem em um pedaço de papel qualquer, trata-se de citação direta de uma versão bíblica, pois o trecho está entre aspas e conta com referência. Considera-se o texto de letramento predominantemente dominante, porque tanto a escrita como o discurso são institucionalizados. Constata-se que o trecho apresenta um discurso sobretudo religioso, mas também da superação, temática comum nos textos publicados pelos participantes da pesquisa no *Facebook*, como já visto na discussão sobre a função motivacional. Nesse caso, supera-se determinado medo pela fé em Deus, uma espécie de superação pacificada e divina. Não se trata apenas do discurso da fé, mas da superação e da aceitação: aceita-se o medo e confia-se no senhor, que tudo proverá.

---

<sup>67</sup> Em tradução livre e literal para o português, o “influenciador digital” é uma pessoa que tem poder sobre determinado grupo de pessoas. Por meio de suas redes sociais, o *digital influencer* tem um grande número de “seguidores”, que se apropriam de discursos e estilos de vida daquele que seguem, como se fosse uma religião.

<sup>68</sup> Apesar do tom e do exemplo dado, não se questiona, aqui, a legitimidade de práticas de letramento não associadas a instituições tradicionais. Aliás, o posicionamento do pesquisador é exatamente o contrário. Além disso, letramentos vernaculares em redes sociais digitais também são utilizados como forma de resistência e luta contra injustiças sociais (sobre o tema, ver Maia, 2018). Assim, o exemplo dado e o tom de crítica servem para ilustrar o poder das redes sociais em validar tudo o que é nelas publicado, o que apresenta um lado positivo e um negativo na formação de uma sociedade mais informada, participativa e crítica.

**Fotografia 31 - Letramento dominante.**

Fonte: Facebook, Emma Bovary (2018).

*Entre vernacular e dominante.* Não é preciso dizer que a língua se transforma, e o que é considerado “errado” ou “inadequado” hoje por determinados grupos sociais pode ser considerado “padrão” amanhã pelos mesmos grupos. No que se refere à modalidade escrita da língua, essa modificação é mais lenta por sofrer resistência, principalmente em instituições mais conservadoras, como a igreja. Todavia, campos mais flexíveis, como o jornalismo, tendem a validar usos vernaculares da escrita mais rapidamente.

Nas publicações dos participantes da pesquisa no *Facebook*, verifica-se a presença de uma prática que transita entre o vernacular e o dominante. Alguns desses textos já foram apresentados no decorrer da tese, como críticas a políticos compartilhadas de pessoas sem “autoridade” institucional e com linguagem diferente daquela que se espera em uma crítica política publicada em forma de um artigo acadêmico, por exemplo. Na Fotografia 24, o argumento utilizado para defender o candidato Jair Bolsonaro e criticar o seu adversário Fernando Haddad não exige comprovação de que um é policial e o outro é ladrão, diferentemente de um texto publicado em um jornal, por exemplo. De maneira similar, na Fotografia 27, observa-se que o fato de que Michel Temer estaria fazendo um “rombo” no Brasil não é comprovado por Gertrude, o que seria inaceitável em um texto argumentativo publicado pela grande mídia ou em forma de artigo acadêmico. Em outras palavras, nos dois casos, os textos são formados por um discurso político (de esfera dominante) e por uma linguagem vernacular. Publicações com teor motivacional, mencionadas anteriormente neste capítulo, também revelam um letramento híbrido. O discurso de superação e meritocracia defendido pela grande mídia e por políticos em geral é desvelado em mensagens de autoajuda (“pedras no meu

caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”, por exemplo) retiradas de sites de divulgação de “frases” e “pensamentos”.

O discurso religioso cristão (dominante) recebe versões em linguagem informal e estilo vernacular, sendo bastante presente nas publicações dos participantes da pesquisa, como pode ser observado na Fotografia 22, em que a participante Anne Frank compartilha uma mensagem de discurso religioso divulgada pela página “1Kilo Frases”, que não é uma instituição social de prestígio. Outro exemplo é ilustrado abaixo:

**Fotografia 32** - Letramento vernacular e dominante.



**Fonte:** Facebook, Italo Calvino (2018).

A publicação original foi elaborada pela página “Jovens Cristãos” e é formada por um vídeo e uma legenda. O vídeo é um registro da banda “Ao Cubo” (formada em 2003) cantando ao vivo a música “1980” (lançada em 2004), cuja letra é apresentada também em modalidade escrita no rodapé do vídeo. A legenda da publicação conta com texto escrito e um *emoji*. O texto escrito indica que não se trata de uma música nova, mas antiga. O termo “raiz” faz uma referência à oposição “Raiz x Nutella”. Nas redes sociais digitais, “raiz” significa original, antigo, verdadeiro. Nutella, uma referência a uma marca de creme de avelã, é algo gourmet, uma “frescura”. Por exemplo, uma criança raiz seria aquela que brinca descalça e sobe em árvores, ao passo que uma criança Nutella seria aquela que joga videogame e pratica esporte em clubes. O *emoji* representa o amor do escrevente (página “Jovens Cristãos”) pela música “raiz” que publicou.

A publicação foi compartilhada por Italo Calvino e é um rap que conta a história de um casal heterossexual que se conheceu em 1977 e, dois anos depois, se casou, mas foi atropelado por um automóvel em São Paulo. Vista como sem salvação pela equipe médica, a mulher ficou internada por três meses, quando teve alta hospitalar mesmo em situação gravíssima. Três

meses depois da alta, volta ao hospital e descobre-se grávida. Com risco de morrer e/ou perder o filho, a mulher sobreviveu e se tornou mãe de uma criança saudável em 1980. A criança cresceu e, em sua adolescência, com a ausência do pai (eu lírico), começou a usar drogas, mas logo tudo ficou bem. A música aponta esses acontecimentos como milagres de Deus.

Sabe-se que o rap é estilo musical socialmente marginalizado no Brasil, pois é relacionado à periferia urbana, que representa, em um imaginário social comum, uso de drogas, violência e criminalidade. Sendo assim, o rap não é uma manifestação artística da cultura dominante. A própria linguagem de tal estilo musical é geralmente marcada por gramática propositadamente não-padrão, como o apagamento do plural, por exemplo, e uso de uma variedade linguística pertencente a grupos de periferias urbanas como uma forma de buscar afirmação de sua cultura. Além disso, é comum músicas de rap tratarem de temáticas relacionadas à periferia, como as formas de sobrevivência em meio a grandes injustiças sociais.

No caso da música compartilhada, verifica-se a temática da superação, comum nesse gênero musical. Constata-se, ainda, um teor religioso, o que também é frequente no rap brasileiro. É justamente em razão da letra da música analisada ser embebida de discurso religioso cristão que faz compreender o fato de ter sido publicada por uma página cujo nome é “Jovens Cristãos”. Observa-se o trecho abaixo, fragmentos de transcrição da música cantada no vídeo:

[...]  
*E o doutor dizia que não tinha mais jeito  
 Disse pra mãe daquela moça pra doar as suas roupas  
 Que a probabilidade de vida era bem pouca  
 E a mãe da paciente que estava quase louca, afoita  
 Pra que Deus curasse logo a sua moça  
 E como uma louça quebrada, lá estava  
 Recém casada, desenganada, impossível de ser restaurada  
 No leito sem jeito pra profissionais da medicina  
 Mas um milagre estava para acontecer em sua vida  
**Pode um milagre enfim (enfim), acontecer  
 Quando você acreditar (acreditar), acreditar  
 É só você crer***  
 [...]  
*E o médico pediu pra ela optar: criança ou o tratamento  
 Porque eram muito fortes os exames e medicamentos  
 E disse mais: que se a criança nascesse  
 Teria problemas mentais, físicos e se não morresse  
 E que no dia do parto ela também poderia chegar a morrer  
 Mentira!  
 Um milagre estava pra acontecer em sua vida  
**Pode um milagre enfim (enfim), acontecer  
 Quando você acreditar (acreditar), acreditar  
 É só você crer***

[...]  
*Nasce a criança com saúde e forte estava  
 Ninguém acreditava, o médico até chorava  
 Pois ele acompanhou aquela mulher que teve fé  
 Que bateu o pé e acreditou no Deus do céu que a honrou*  
 [...]  
*Ficou muito rebelde em meio sua adolescência  
 Começou a usar drogas por más influências  
 Mas num certo dia por um sonho sua vida ia mudar  
 Pois Deus estava prestes a pôr seu plano em prática  
 Até que enfim, o dia chegou estava tudo preparado  
 E no sonho Deus dizia que estava muito preocupado  
 Pedia pra eu pedir perdão por todos meus pecados  
 E eu sentia tudo aquilo como se fosse acordado  
 Fiquei arrepiado, acordei desesperado  
 Encontrei o esperado, me coloquei ajoelhado  
 Aceitei a Jesus como Senhor e fui tocado  
 Pelo Espírito Santo que por Deus foi enviado  
 A partir daquele dia tenho andado com o Cristo  
 Pois reconheço que minha vida é um milagre desde o início  
 É só você crer, você crer*  
***Pode um milagre enfim (enfim) acontecer  
 Quando você acreditar (acreditar), acreditar  
 É só você crer, você crer, você crer, você crer***

Trata-se claramente de uma história de superação conquistada pela crença em Deus. O refrão, destacado em negrito, resume a ideia geral da música, que defende a existência de um milagre (superação de situações muito difíceis na vida) conquistado por meio da fé. Tal fé é apresentada como suprema e imbatível. Mesmo o discurso médico, cuja cientificidade o torna autoritário e, portanto, dominante, é invalidado perante o poder da crença em Deus, capaz de operar milagres “no leito sem jeito pra profissionais da medicina”. Assim, o parecer do médico é descrito como um engano.

Observa-se uma ideia de superação passiva e confortável, pois indica que é suficiente acreditar, ter fé, para que um milagre aconteça. Isso é evidenciado a partir do advérbio “só” (equivalente a “basta”), em “é só você crer”. Por outro lado, cabe a Deus pôr o “seu plano em prática”, ou seja, superior à fé em Deus é o próprio Deus, e a superação depende não somente da fé, mas da vontade daquele em quem se confia. É importante destacar que a crença a que a canção se refere é a cristã, o que pode ser confirmando a partir da menção a Deus, Jesus e Espírito Santo. Trata-se, portanto, de um discurso dominante no Brasil, já que 86,8% dos brasileiros se declararam cristãos em 2010<sup>69</sup>.

<sup>69</sup> Fonte: <<https://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/o-ibge-e-a-religiao-cristaos-sao-86-8-do-brasil-catolicos-caem-para-64-6-evangelicos-ja-sao-22-2/>>. Acesso: 30 set. 2019.

Constata-se que a música não retrata, necessariamente, um contexto de periferia urbana, mas dificuldades possíveis de acontecerem em diversos contextos. Não muito comum ao rap, há uma minimização do sofrimento humano, que pode ser solucionado (e foi, na canção analisada) tão somente pela fé cristã (“pode um milagre acontecer [...] quando você acreditar [...] é só você crer”). Ao estudar a “linguagem cancional do rap”, Segreto (2015, p. 67) afirma que, nesse estilo musical, “(...) a conjunção dificilmente é plena, tendo em vista a predominância do teor disjuntivo na maioria das obras. A alegria geralmente dura pouco”. No caso da canção analisada, verifica-se o contrário: apesar do sofrimento (acidente de carro, gravidez de risco e envolvimento com drogas), todos os problemas são resolvidos e sugere-se um final feliz.

É curioso, ainda, verificar que a linguagem verbal presente na canção é um tanto diferente daquela geralmente utilizada em raps. Há certo monitoramento da linguagem, como em “as suas roupas” e “eram muito fortes os exames e medicamentos”, em que a utilização da concordância em número segue rigorosamente a norma-padrão. A letra destoa de outras músicas de rap, como o refrão da canção “Eu sou 157”, do grupo Racionais MC’s, por exemplo, aqui transcrito em forma de prosa: “hoje eu sou ladrão, Artigo 157, as cachorra me ama, os playboy se derrete. Hoje eu sou ladrão, Artigo 157, a polícia bola um plano, sou herói dos pivete”. No caso da música “1980”, ainda que haja exceções como nos sintagmas “pros manos” e “zuera até umas hora”, parece haver certa “higienização” da linguagem, talvez para que a música seja mais aceita pelo público alvo (cristão) e mais distanciada da periferia (comumente vista como criminosa). A utilização frequente de “estava” em vez “tava” e a escolha de “moça” em vez de “mina” reforçam essa possível “higienização”. Trata-se, portanto, de um rap que apresenta a imagem do bom mocinho, que segue regras não apenas cristãs, mas também relacionadas à linguagem (norma-padrão e formas lexicais educadas). É um estilo de rap diferente daquele revolucionário, geralmente produzido por sujeitos marginalizados da periferia urbana, que carrega uma mensagem política crítica.

### **4.3.3 Escola e autoajuda no *Facebook***

As análises apresentadas nesta tese até o momento confirmam algo que não é novidade: ler e escrever vão além de decodificar e codificar códigos linguísticos. Ao diferenciar os conceitos de “indivíduo” (biológico natural) e “individualidade” (sempre interindividual, pois associada ao mundo social), Bakhtin/Volochínov (2009, p. 60) defende:

Se o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por outro lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintivos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social.

Em outras palavras, apesar de existir uma compreensão individual de certa enunciação, a construção de sentidos é sempre social, histórica e ideológica. Desse modo, a compreensão que determinado sujeito tem do mundo depende do tipo de interação de que ele participa. Além disso, é mediante a interação com o “outro” que as pessoas se constituem, se formam e se transformam. A constituição do sujeito é resultado dos sentidos que ele atribui aos signos, ou seja, da forma como ele vê o mundo e se vê nesse mundo. A “escola”, por exemplo, pode ser vista de diferentes maneiras por aqueles que nela estudam e trabalham ou por aqueles que não tiveram a oportunidade de dela participar. Cada pessoa atribui um sentido individualizado, mas também social, à escola (fonte de renda, instituição de ensino técnico ou de humanização, espaço de aprendizagem e socialização, preparação para uma vida melhor, oportunidade de se alimentar, espaço de prazer, desprazer etc.).

Na interação com o “outro”, há uma tentativa do falante/escrevente em convencer o ouvinte/leitor de que sua visão de mundo é verdadeira, ou seja, por serem plurivalentes, os sentidos interindividuais atribuídos aos signos geram uma disputa pela “verdade”. Para Bakhtin/Volochínov (2009, p. 47), “o signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes. Essa plurivalência social do signo ideológico é um traço da maior importância. Na verdade, é este entrecruzamento dos índices de valor que torna o signo vivo e móvel, capaz de evoluir”.

Movimentos de grupos minoritários são um grande exemplo da dinamicidade de sentidos dos signos. O feminismo, ao lutar por igualdade de gêneros, defende um conceito de mulher diferente daquele sexista e religioso cristão que, muitas vezes, a considera submissa ao homem.

Especificamente em relação ao letramento, Street (2006, p. 460) argumenta:

Quando frequentamos um curso ou uma escola, ou nos envolvemos num novo quadro institucional de práticas de letramento, por meio do trabalho, do ativismo político, dos relacionamentos pessoais, etc., estamos fazendo mais do que simplesmente decodificar um manuscrito, produzir ensaios ou escrever com boa letra: estamos assumindo – ou recusando – as identidades associadas a essas práticas.

Por essa razão, considera-se importante enfatizar, neste subitem, posições identitárias que permeiam os textos lidos e escritos pelos jovens participantes da pesquisa. Desse modo, para além da análise das funções comunicativas e dos estilos de linguagem examinados anteriormente, são analisados dois temas que permeiam, de maneira explícita, as práticas de leitura e escrita dos jovens em redes sociais digitais, quais sejam: escola e autoajuda. Os dois temas enfatizados foram escolhidos com base em sua recorrência. O tema “escola” aparece em 114 publicações no *Facebook*, além de ser assunto central em grupo de *WhatsApp* que leva o nome da sala pesquisada: 3 A. O tema “autoajuda” está presente em 601 publicações no *Facebook*.

**Escola.** Não é preciso dizer que os jovens participantes da pesquisa desempenham mais de um papel social: são estudantes, mas são também filhos, netos, amigos, namorados, funcionários etc. Nesse sentido, apesar de muitas vezes terem seu presente anulado por instituições como a família e a escola (DAYRELL, 2007), esses jovens participam de diversas atividades sociais; há vida além da escola. No caso dos participantes da pesquisa, não é apenas a vida que vai além da escola, mas a própria instituição escolar perpassa seus muros e é debatida pelos jovens em outros contextos sociais. O *status* do *WhatsApp*, como pode ser visto na Fotografia 5, no segundo capítulo, é exemplo disso. O tema se estende ao grupo de *WhatsApp* 3 A, analisado anteriormente. Examinando as práticas de tal grupo, chegou-se à conclusão de que os integrantes, ao interagirem entre si no bate-papo, inventam um novo espaço escolar. Nas publicações no *Facebook* foram observados 114 textos diretamente relacionados à escola.

Esse fato é interessante porque, embora a maioria dos participantes mostre resistência em relação à escola (como visto principalmente no segundo capítulo, mas não apenas nele), a instituição faz parte da agenda deles fora do ambiente escolar. Rejeitam a escola de diversas maneiras: combinam faltas coletivas, copiam a tarefa do colega ou de site, deixam de fazer trabalhos escolares e de estudar para avaliações etc. No entanto, quando estão fisicamente fora da escola, debatem-na, ainda que seja para criticá-la. Este subitem tem como objetivo principal analisar os sentidos atribuídos pelos participantes à escola a partir de textos publicados por eles no *Facebook*.

O conteúdo dos textos sobre a escola publicados pelos participantes no *Facebook* tinha como intuito: criticar/valorizar a escola; criticar/valorizar professores; descrever o próprio comportamento na escola; e, sobretudo, manifestar resistência à escola.

São apenas 07 as publicações que criticam ou valorizam a escola em geral. Destacam-se dois exemplos na figura abaixo, um para cada caso, ambos relacionados aos saberes aprendidos (ou não) na instituição.

**Fotografia 33** - Crítica e valorização à/da escola.



**Fonte:** Facebook, Emma Bovary e Gertrude (2018).

Constata-se que ambas as publicações tratam de conhecimentos aprendidos na escola. À esquerda, observa-se um texto, compartilhado pela participante Emma Bovary, constituído de três partes: uma pergunta (“por que a Hello Kitty não tem boca?”) e duas resoluções do caso (“a explicação é bem simples: ela não tem emoção específica. Ela sente o que você estiver sentindo. Não é bonitinho?”; e “na escola eu aprendi que ela fez pacto com o diabo e por isso perdeu a boca”). Ao iniciar com uma indagação, a publicação desafia o leitor a decifrar o caso, isto é, demonstra que a solução do problema exige certo conhecimento. Tanto a primeira como a segunda resposta contam não apenas com a informação exigida pela pergunta como também com comentário(s) do elaborador do texto. No primeiro caso, considera-se de caráter informativo o trecho “ela não tem emoção específica. Ela sente o que você estiver sentindo”, ao passo que “a explicação é bem simples” e “não é bonitinho?” são entendidos como comentários. No segundo caso, “ela fez pacto com o diabo e por isso perdeu a boca” tem informação necessária para responder à pergunta feita, e “na escola eu aprendi que” é considerado comentário. Verifica-se que tais comentários demonstram a opinião do elaborador da publicação. O adjetivo “simples”, em “a resposta é simples”, mostra que, para o escrevente, não se trata de um assunto complexo, mas fácil. Além disso, o enunciador não revela a fonte de tal conhecimento, assumindo a informação como sua. Já o adjetivo “bonitinho” aponta para a beleza do significado da boneca sem boca. O comentário da segunda resposta, por sua vez, coloca a responsabilidade de tal conhecimento na instituição escolar, que difundiu tal

informação. Trata-se de uma explicação que pode causar horror e antipatia à boneca, opondo-se ao caráter “bonitinho” da outra explicação.

A publicação sugere que a primeira resposta seja verdadeira (tanto que o enunciador assume o conhecimento como seu) e a segunda falsa (por isso comenta, em tom de sarcasmo, que foi a escola que o ensinou assim). Nesse sentido, “que”, em “na escola eu aprendi que”, pode ser entendido como “errado”, ou seja, “na escola eu aprendi errado”. Portanto, trata-se de um texto que satiriza uma informação que, embora não pertença a uma disciplina escolar específica, foi adquirida na escola. Não se sabe, exatamente, se tal informação partiu de um colega ou de determinado professor, mas, de qualquer forma, o *post* atribui o equívoco à instituição escolar. Como o texto tem função humorística, nota-se o intuito de ridicularizar a escola, vista como espaço de divulgação de senso comum e de conhecimentos inválidos. Desse modo, o conhecimento encontrado na internet (primeira resposta da publicação) e, mais especificamente, no *Facebook*, apresenta-se com mais valor que o conhecimento escolar. Apesar do exemplo escolhido, trata-se do único caso observado em que determinado conteúdo aprendido na escola é questionado.

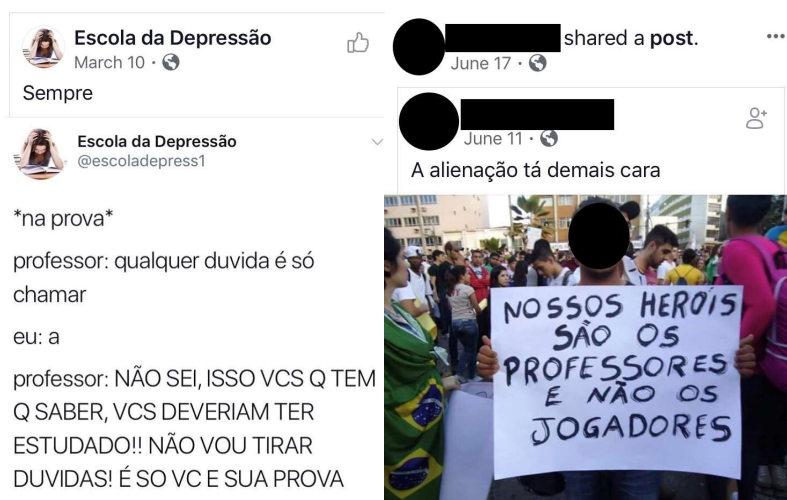
Na captura de tela à direita, publicação da participante Gertrude, verifica-se o oposto: valida-se o conhecimento escolar e ridiculariza-se o senso comum, deixando claro a importância da escola (mais especificamente da disciplina Biologia) para a vida cotidiana. Os trechos entre aspas representam falas ou ideias recorrentes, do ponto de vista do elaborador do texto. Verifica-se que a publicação faz uma separação entre duas fases da vida (a juvenil, durante período de escolarização) e a adulta (após a vida escolar). Nessa cisão, o posicionamento do aluno, ao questionar a aparente falta de relação entre determinado conteúdo de uma disciplina e outros aspectos da vida social, é criticado. É também criticado o posicionamento do adulto que rejeitou, na fase de escolarização, o conhecimento escolar, e segue ideias isentas de veracidade científica e teorias da conspiração. Nesse sentido, sugere-se que cabe ao aluno aceitar o que a escola lhe propõe mesmo que ele não veja sentido social em tal proposta.

No que se refere à figura do professor, foram observadas 16 publicações, 10 em tom de crítica e 06 em tom de valorização. As capturas de tela da Fotografia 34, na página posterior, representam esses posicionamentos dos educandos em relação à categoria docente.

A captura de tela à esquerda, compartilhada pelo participante Ignácio de Loyola Brandão, ilustra uma crítica ao professorado. Observa-se uma simulação de uma situação em sala de aula, mais especificamente a aplicação/realização de uma prova. A publicação passa a impressão de que a ocasião relatada é frequente, já que não há advérbios ou expressões

adverbias indicando situação específica. É uma situação de prova qualquer (“na prova”) e não específica (“na prova ontem” ou “na prova de Matemática”, por exemplo). O leitor imagina que, depois de entregar uma avaliação a seus discentes, o docente informa que está à disposição para quaisquer dúvidas que os alunos tiverem. A fala do estudante (“a”) não representa exatamente a fala do termo “a”, mas o fato de que qualquer que seja a dúvida a ser tirada, o professor responderá a seus alunos grosseiramente. Trata-se de uma estrutura comum em textos publicados no *Facebook*, inclusive pelos participantes da pesquisa (a Fotografia 36 apresenta outro exemplo desse tipo). Nota-se que a resposta do professor é apresentada em letras maiúsculas, indicando rispidez e autoritarismo semelhantes a outras publicações feitas pelos educandos, por exemplo: “Prof no face “meu maior mérito é o aprendizado dos alunos” Na sala de aula “vc aprendendo ou não o dinheiro tá na minha conta final do mês””. As letras maiúsculas também podem representar a voz alta do professor. Ainda que se trate de um diálogo entre determinado aluno (“eu”) e o professor, a suposta resposta do docente tem toda a sala como interlocutora, o que pode ser inferido pelo uso de segunda pessoa do plural (“vcs”) em “isso vcs q tem q saber”, por exemplo. Em geral, as críticas ao professorado são generalizadas, com exceção de uma delas, em que há referência à professora de determinada disciplina, que é chamada de “demônia”.

**Fotografia 34 - (Des)valorização do professor.**



**Fonte:** *Facebook*, Ignácio de Loyola Brandão e Ruth Rocha (2018).

A captura de tela à direita, compartilhada pela participante Ruth Rocha, valoriza a profissão docente e se assemelha com enunciados como “professor, desejo a vc o melhor salário” e “essa profissão deveria ser a mais valorizada”, presentes em publicações compartilhadas pelos participantes da pesquisa. Ao comparar o professor a um jogador

(provavelmente de futebol), faz-se referência ao baixo salário do professorado, uma vez que é comum jogadores de futebol receberem rendas mensais milionárias. Nesse sentido, não se trata apenas de um texto que valoriza o professor (chamando-o de herói), mas de uma crítica à desvalorização dessa classe trabalhadora. Essa crítica só é feita, obviamente, porque é de conhecimento da sociedade em geral que o professor é mal pago e não tem boas condições de trabalho. Além disso, o texto escrito está enquadrado em uma foto que foi provavelmente tirada em um protesto, o que remete às inúmeras manifestações de greve organizadas por professores, que historicamente precisam lutar por melhores condições de trabalho.

Portanto, ainda que haja reclamação da atuação docente, há também o reconhecimento de que se trata de uma profissão importante e que deveria ser devidamente valorizada, reconhecida. Parece haver uma visão paternalista do professor, que é considerado grosseiro e opressor, mas é também herói. É como o pai que limita as atitudes de seus filhos, alegando que é para o próprio bem deles.

Apesar de os exemplos anteriores revelarem aspectos interessantes a respeito dos sentidos atribuídos à escola por participantes da pesquisa, eles representam 23 dos 109 textos sobre o tema. A maior parte das publicações sobre a escola observadas no *Facebook* não é endereçada diretamente à instituição ou a professores, mas aos próprios alunos. São 14 os textos associados à atitude escolar e 75 que expressam resistência em frequentar a escola. As capturas de tela da fotografia abaixo ilustram dois casos relacionados à atitude escolar.

**Fotografia 35** - Atitude escolar.



**Fonte:** *Facebook*, Emily Dickinson e Nastácia Filíppovna (2018).

Ao retratar situações escolares, os textos ilustram atitudes e comportamentos do produtor do texto enquanto aluno em dois casos: uma advertência aplicada pela direção e uma realização avaliativa. À esquerda, no compartilhamento feito pela participante Emily

Dickinson, tem-se o aluno desesperado por ter que segurar o riso quando é advertido e não piorar a sua situação com a direção. O leitor tende a imaginar que o educando foi convocado à diretoria porque transgrediu uma lei escolar, ou seja, é “infrator”. Ao ser advertido de sua “transgressão” pela autoridade máxima da instituição, o desobediente quer rir, mas se desespera porque reconhece que a punição pode ser agravada. Muito embora o enunciado esteja em terceira pessoa, trata-se de um evento que provavelmente já aconteceu com o próprio elaborador do texto (e com quem compartilhou a publicação).

A estrutura “quem nunca... não sabe” argumenta que não há situação que melhor descreva o que é “desespero” do que segurar o riso na diretoria. Portanto, se tal situação nunca aconteceu com o leitor, ele não sabe o significado do termo. Em todas as 14 publicações referentes à atitude escolar, é provável que o evento relatado tenha sido vivenciado pelo participante que compartilhou o texto ou por algum colega de classe. Nota-se, nessas publicações, um caráter de humor cujo efeito é melhor efetivado se a situação for familiar ao leitor. Aliás, 07 desses 14 *posts* estão em primeira pessoa do singular, como é o caso da publicação à direita, compartilhada por Nastácia Filíppovna, em que o enunciador tem tanta vergonha de seu desempenho na prova que quer omitir seu nome da avaliação. Nessa situação, o estudante assume a culpa de seu fracasso escolar. Ele tem vergonha por não estar preparado para a avaliação (porque não se dedicou suficientemente, por exemplo). A ênfase na atitude (transgressora) do estudante (e não no perfil da escola ou nos conteúdos por ela contemplados) atribui a ele o erro (descumprimento de lei e fracasso em avaliação, por exemplo).

Em relação às publicações que expressam a resistência em frequentar a escola, constata-se também uma ênfase no papel de estudante, principalmente pelo uso da primeira pessoa do singular. Todas as 75 publicações desse tipo são direcionadas a atitudes dos alunos, sendo que 50 delas estão em primeira pessoa, como nos exemplos da Fotografia 36, na página posterior.

Na captura de tela à esquerda, compartilhamento feito pela participante Adélia Prado, tem-se um aluno que busca em um vínculo social não pertencente à escola (relacionamento amoroso) um incentivo para não faltar mais. O enunciado apresenta duas situações opostas: apaixonar-se por alguém, algo considerado interessante; e frequentar a escola, algo considerado desinteressante. Busca-se em um elemento não escolar uma razão para frequentar as aulas, porque, aparentemente, não é possível encontrar um motivo diretamente ligado à escola que seja suficientemente interessante para ser assíduo.

Assim, opta-se pelo termo “daquela” em vez de “da minha”, estabelecendo uma distância não apenas física, ocasionada pelas faltas frequentes, mas também emocional, quase uma negação de pertencimento a tal espaço. Além disso, ao afirmar, implicitamente, que a

escola é desinteressante, afirma-se, também implicitamente, que o conteúdo nela contemplado não é significativo. Desse modo, preocupa-se pouco com o que se deixa de aprender ao não frequentar as aulas e importa-se muito, e tão somente, com a possibilidade de reprovação por falta. Se, por um lado, tal despreocupação com o “conteúdo perdido” pode revelar certa indiferença aos saberes escolares, por outro lado, o estudante, mesmo sem achar nenhum elemento escolar capaz de incentivá-lo a frequentar a escola, não questiona os conteúdos contemplados pela instituição e assume, em primeira pessoa do singular, a culpa por não manter uma relação de afinidade pela escola, o que, futuramente, pode se tornar a culpa assumida por seu fracasso escolar e por sua posição no mercado de trabalho. A escolha do verbo “precisar”, em “preciso me apaixonar”, é uma “modalização deôntica” (KOCH, 2000), indicando necessidade por parte do enunciador.

**Fotografia 36** - Resistência à escola.



**Fonte:** Facebook, Adélia Prado e Lygia Fagundes Teles (2018).

Na captura de tela à direita, compartilhamento feito pela participante Lygia Fagundes Teles, o texto apresenta um relato que parece se repetir todo início de bimestre: o aluno que promete a si mesmo ser assíduo, mas acaba faltando por qualquer razão. O termo “a” representa uma razão mínima, indicando que qualquer situação é motivo para faltar e abandonar a promessa de assiduidade feita no início de determinado bimestre. Novamente, a primeira pessoa do singular enfatiza o aluno que não mantém relação de afinidade com a instituição escolar e não uma escola desinteressante.

Verifica-se, então, que as 89 publicações relacionadas ao comportamento e à resistência em frequentar a escola enfatizam o papel social do estudante, suas identidades estudantis. As características dadas a tal papel revelam alunos que, de certa forma e dentro de alguns limites, reinventam o espaço escolar: eles fogem da escola que lhes é proposta quando têm de estar dentro dela, mas, do lado de fora, debatem-na. Na virtualidade, o direito de dizer, por meio da

escrita, é dos estudantes, e suas falas atribuídas à escola não são contestadas por professores, diretores ou funcionários. Eles dizem o que querem e só o fazem porque sabem que seus textos serão aceitos como verdadeiros, por meio de curtidas e comentários a favor deles. Busca-se, em uma zona de conforto, concordância e validação do discurso sobre a escola. Além disso, na virtualidade, os discentes enunciam as razões pelas quais frequentam a escola, que são diferentes daquelas propostas pela instituição: “transgressores”, os alunos utilizam o espaço escolar para criar vínculos de amizade e amorosidade, por exemplo.

Todavia, por não (re)agirem conforme o propósito da instituição escolar, os discentes não questionam, mas reproduzem os sentidos de um discurso dominante sobre escola, pois assumem a culpa por não estabelecerem uma relação de afinidade com a escola e por suas atitudes no espaço escolar, revelando um entendimento que são eles que têm que se “adaptar” à escola, e não o contrário.

Além disso, a partir de linguagem escrita vernacular, as publicações sobre a escola no *Facebook* carregam um discurso predominantemente dominante, vinculado ao modelo de letramento autônomo, o mesmo que considera a educação formal a grande responsável pelo desenvolvimento socioeconômico da nação, conforme pode ser visto nas capturas de tela fotografada abaixo.

**Fotografia 37** - Escola e desenvolvimento socioeconômico.



**Fonte:** *Facebook*, Raquel de Queiroz e Gertrude (2018).

Ainda que a publicação à esquerda, compartilhada por Raquel de Queiroz, enfatize a falta de afinidade do aluno pela escola, ela discute (talvez de maneira sarcástica) a ideia de que os estudos garantem desenvolvimento econômico. Depois da escolarização (a parte ruim) vem a recompensa (a parte boa).

De maneira ainda mais explícita, o texto à direita, compartilhamento de Gertrude, corrobora a mesma tese. O sintagma “a pior presepada” sugere que “vencer na vida na base dos estudos” é apenas uma das “presepadas” inventadas pela sociedade capitalista. Sugere também que mais de uma dessas invenções é ruim, pois utiliza-se superlativo (“a pior”). Além disso, o verbo “conseguir”, em “conseguiu inventar”, sugere que tal invenção (“vencer na vida na base dos estudos”) não foi fácil, tamanha presepada que é. Nota-se a diferença entre “vencer na vida na base dos estudos foi a pior presepada que a sociedade capitalista conseguiu inventar” e “vencer na vida na base dos estudos foi a pior presepada que a sociedade capitalista inventou”. No grupo dessas invenções ruins, “vencer na vida na base dos estudos” é a pior delas.

Apesar disso, o texto afirma que é possível alcançar o sucesso (“vencer na vida”) por meio da escolarização. No entanto, a legenda incluída pela participante (“espero que meu sofrimento de frutos”) relativiza a relação entre escolarização e sucesso profissional. Infere-se que “sofrimento”, no contexto da legenda, seja sinônimo de “escolarização”, e que o termo “frutos” se refira à “sucesso profissional”. Apesar do empenho (“sofrimento”) relatado pela participante, observa-se que seu sucesso profissional não depende apenas de seu esforço individual (por meio dos estudos), mas de outros aspectos, não mencionados por ela, o que situa seu sucesso no plano da esperança (“espero”).

É interessante constatar que a maioria das publicações com função humorística, inclusive os *posts* sobre a escola, apresenta, ao mesmo tempo, humor e desgraça. Esses compartilhamentos tendem a enfatizar os próprios “defeitos” do elaborador do texto (e, possivelmente, do participante da pesquisa que o compartilha), em uma espécie de tragicomédia, como nos enunciados: “Os professores acham que se me mudarem de lugar eu paro de conversar... queridos, eu falo até sozinho”; “eu vou pras aulas movido pela força do ódio” e “sera q alguém percebe se eu leva a cama pra escola”. Satirizam o trágico e riem da própria desgraça, revelando um cansaço extremo. Sem desvincular-se cultura do espetáculo (aqui representada pelo consumo de curtidas, visualizações e comentários que alimentam uma “vida virtual ativa” do internauta), constata-se um exibicionismo do próprio sofrimento humano. Capitalizam a insatisfação para exibir, tornar espetáculo.

O filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2017) descreve a sociedade contemporânea como “sociedade do desempenho”. Para o autor, a psicanálise freudiana não dá mais conta de compreender a atualidade. O pensador examina que a teoria de Freud faz sentido para uma “sociedade disciplinar”, o que não é a realidade contemporânea. Han (2017) pontua que a sociedade disciplinar é explicada pela negatividade: os desejos (id) são reprimidos pela avaliação social (superego), que se torna também avaliação do próprio sujeito que deseja.

Assim, os desejos reprimidos (negados) podem gerar traumas, isto é, a doença é causada pelo “não”, pela negatividade. De acordo com o filósofo coreano, a sociedade contemporânea, ao contrário, distingue-se pelo excesso de positividade, havendo uma liberdade ilusória e coercitiva em que o sujeito acha que tudo pode. Portanto, Han (2017) estabelece uma oposição entre a “negatividade do dever” (característica da moderna “sociedade disciplinar”, obediente) e a “positividade do poder” (característica da contemporânea “sociedade do desempenho”, eficiente). O teórico exemplifica sua tese com o *slogan* da campanha presidencial do estadunidense Barack Obama, “*yes, we can*”, que sintetiza o caráter de autorrealização (podemos alcançar o que quisermos) e de liberdade (podemos ser o que quisermos). No entendimento de Han (2017), a imposição da sociedade disciplinar era causada por elementos externos (“tu deves”), ao passo que a imposição da sociedade do desempenho é interior (“nós podemos”), promovendo uma falsa liberdade ao sujeito, que é responsável por sua realização pessoal e profissional e pela superação constante (promove uma autoexploração). Nesse sentido, a sociedade do desempenho não para. Tem “vida ativa”, nos termos de Han (2017), e está sempre em busca da superação e da felicidade. Para o filósofo, é justamente essa falsa liberdade e desempenho constante que leva o sujeito ao esgotamento (*burnout*, depressão, morte). Nas palavras do próprio autor:

A coação de desempenho força-o a produzir cada vez mais. Assim, jamais alcança um ponto de repouso da gratificação. Vive constantemente num sentimento de carência e de culpa. E visto que, em última instância, está concorrendo consigo mesmo, procura superar a si mesmo até sucumbir. Sofre um colapso psíquico, que se chama de *burnout* (esgotamento). O sujeito de desempenho se realiza na morte. Realizar-se e autodestruir-se, aqui, coincidem (HAN, 2017, p. 85-86).

Nas publicações dos participantes da pesquisa, observa-se uma espécie de “vida virtual ativa”, mediada sobretudo pela linguagem escrita, que é mantida não somente pelo desempenho do internauta que publica seus textos diariamente, mas também pela audiência que assiste ao espetáculo e dele participa. Sobrevive na rede, isto é, mantém uma vida virtual ativa, aquele que tem aceitação de sua rede social digital, recebendo dela uma resposta positiva: quanto mais visualizações, curtidas e comentários, melhor. Para sobreviver, vale tudo, inclusive fazer do sofrimento um espetáculo, inclusive debater a escola, rindo dela. Assim, reinventa-se um espaço escolar, fetichizando o cansaço causado pela escola.

**Autoajuda.** A presença de textos com caráter de autoajuda nas publicações do *Facebook* dos participantes da pesquisa já foi brevemente discutida neste capítulo,

especificamente ao tratar das funções documentativas e motivacionais (item 4.3.1) bem como do tipo de letramento (item 4.3.2). O tema perpassa as publicações de 18 dos 25 participantes com algum tipo de publicação no *Facebook* durante o período de coleta de dados, totalizando 601 textos desse teor. Por essa razão, optou-se por ampliar a discussão sobre o tema, dedicando um espaço deste capítulo apenas para ele. Tal discussão situa a autoajuda na constituição/representação de um sujeito voltado a: progresso individual, superação, desempenho e adaptação/conformação.

*Self-help*, publicado em 1859 por Samuel Smiles, é tido como o livro clássico desse gênero (LEITE, 2019; TURMINA & SHIROMA, 2014; CASTELLANO, 2015). Trata-se de “(...) um manual que buscava ensinar à classe operária como adaptar-se ao mundo organizacional em formação daquela época e com isso alcançar o sucesso individual” (LEITE, 2019, p. 918).

A relação entre mundo do trabalho e a literatura de autoajuda não é exceção do clássico supracitado. Turmina e Shimora (2014), Castellano (2015) e Silva e Stafuzza (2013) apresentam estudos que estabelecem tal relação ainda nos dias atuais. Para Silva e Stafuzza (2013, p. 726), “a autoajuda (...) utiliza-se de mecanismos disciplinares, que estabelecem práticas identitárias, com o objetivo de adequar, adaptar os indivíduos às exigências do mercado”. Turmina e Shimora (2014) estudam o discurso de autoajuda relacionado-o ao mercado de trabalho em três momentos: na sua origem, no século XIX, considerando os impactos da revolução industrial; na primeira metade do século XX, com influência do fordismo; e entre o fim do século XX e início do século XXI. As autoras identificam “(...) os traços característicos do trabalhador demandado pelo capitalismo nesses períodos históricos e as estratégias de divulgação e construção de tais características por meio dos discursos de autoajuda” (TURMINA & SHIMORA, 2014, p. 166). Verifica-se, assim, uma relação estreita entre autoajuda e adaptação/adequação, no que se refere ao mercado de trabalho.

Além disso, estudos apontam a relação da autoajuda com progresso individual (SILVA & STAFUZZA, 2013; TURMINA & SHIROMA, 2014; CASTELLANO, 2015), desempenho e superação (CASTELLANO, 2015), tornando possível uma aproximação entre autoajuda e o conceito de “sociedade do desempenho” (HAN, 2017), apresentado anteriormente.

A “sociedade do desempenho”, descrita por Han (2017), é caracterizada por um sujeito contemporâneo com excesso de positividade, pois tem a ilusão de que tudo pode, o que o leva a um desempenho constante em busca de superação e felicidade. É também nesse sentido que Castellano (2015, p. 176), ao estudar características de livros de autoajuda, explana:

Acomodar-se em um emprego, seja ele qual for, é uma atitude sempre denunciada como um erro crucial. A mudança, nesse sentido, é vista como boa em si mesma; é preciso estar sempre em busca de desafios e crescimento, cenário identificado por autores como Sennett (2007) e Ehrenberg (1991), que destacam a insegurança do mercado de trabalho contemporâneo como incentivo à perene vigilância em relação ao próprio desempenho, uma fonte constante de ansiedade.

A “sociedade do desempenho” de Han sugere, ainda, um sujeito da superação, já que tudo está a seu alcance. Aliás, o seu desempenho exacerbado é guiado justamente por essa noção de que tudo é possível superar, como bem resume o *slogan* de campanha de Barack Obama (“*yes, we can*”). No que se refere a livros de autoajuda, Castellano (2015, p. 168-169, *grifo no original*) revela que publicações desse gênero enfatizam a figura do vencedor, do herói: “todo *ethos* formado pela literatura de autoajuda (...) assim como a maior parte das biografias e cinebiografias narram trajetórias de sujeitos que prosperam”. A figura do fracassado é evitada, porque a “sociedade do desempenho” se movimenta pela positividade. Ela rejeita o “não”, a negatividade.

Ao ser convencido de que a superação é possível com desempenho, o sujeito contemporâneo acredita no mesmo progresso individual que é vendido pela literatura de autoajuda. Se, como afirma Han (2017), o sujeito do desempenho se autoexplora e se autodestrói, pois tem uma liberdade coercitiva, a autoajuda contribui na legitimação dessa ideia, uma vez que vende o “fracasso” exclusivamente como uma inadequação pessoal e não como resultado de um contexto social específico (CASTELLANO, 2015). Para Turmina e Shimora (2014, p. 165), a autoajuda “reforça a ideia de progresso individual ao mesmo tempo em que populariza e naturaliza a noção de mudança, adaptação, competição e mobilidade social como responsabilidades individuais”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Silva e Stafuzza (2013, p. 720) argumentam: “a autoajuda foca-se no indivíduo e no princípio de que cada pessoa tem dentro de si um poder que pode ser empregado na solução de todos os problemas, mesmo que tais problemas se originem em fatores sociais”.

Verifica-se que os traços da autoajuda aqui levantados coincidem com o sujeito contemporâneo, do desempenho. Observa-se que suas características (da autoajuda e do sujeito) representam a ideia neoliberal que relaciona autonomia e liberdade individual à responsabilidade social. O sujeito contemporâneo, livre para fazer o que quiser, teria a liberdade de chegar onde quiser. Subjacente a isso, está a noção de meritocracia. Se todos podem chegar onde querem, é mérito do sujeito conseguir (ou não) alcançar os seus objetivos. Entende-se meritocracia como um modelo de pensamento que postula que a posição social de determinado

indivíduo é resultado exclusivo de seu merecimento, o que pode ser problemático quando, em um país desigual como o Brasil, as pessoas não têm, na prática, as mesmas oportunidades. Béhar (2019) associa meritocracia às lógicas vigentes nas relações de trabalho, caracterizadas por individualização, realização pessoal, demonstração de capacidade pessoal e competitividade, o que direcionaria, segundo o autor, ao confronto por resultados individuais. De acordo com Béhar (2019), no campo do trabalho, esse pensamento geraria tanto um sequestro da subjetividade dos trabalhadores como os levaria a aceitar “(...) de bom grado ou a partir de pressões corporativas e sociais as condições impostas e, mais que isso, [atuar] orientados e balizados por elas, reforçando-as”.

Ao definir livros de autoajuda, Castellano (2015, p. 170) afirma que eles têm como objetivo principal aconselhar o leitor em suas práticas do dia a dia, em suas relações intrapessoais e interpessoais: “(...) fornecem dicas, manuais, reflexões que pretendem auxiliar os indivíduos a tomarem decisões e a pautarem seu comportamento, com o propósito de garantir um aprimoramento emocional, profissional, espiritual, intelectual, financeiro”.

Apesar de Castellano (2015) e dos demais estudiosos sobre o tema aqui mencionados descreverem e analisarem autoajuda presente em livros, entende-se que as publicações do *Facebook* analisadas neste item têm o mesmo teor. Não são livros, mas textos curtos, que podem ser lidos rapidamente, o que converge não somente com o gênero discursivo “*post*”, mas também com o sujeito contemporâneo, que não tem tempo a perder.

A análise é categorizada a partir da relação, anteriormente estabelecida, entre autoajuda e sociedade do desempenho, desencadeando os seguintes subtemas: “positividade e falsa liberdade”, “esforço individual”, “superação”, “desempenho” e “adaptação”. Apesar da separação, os subtemas se relacionam.

*Positividade e falsa liberdade.* Conforme apresentado, ao propor o conceito de “sociedade do desempenho”, Han (2017) argumenta que o sujeito contemporâneo se constitui por um excesso de positividade e por uma liberdade coercitiva que o levam à autoexploração e à autodestruição. Nas publicações dos participantes da pesquisa no *Facebook*, essas características são evidenciadas, como pode ser visto nos enunciados abaixo, publicados como legendas de foto:

(A) E seja leve, seja livre, seja feliz (*Facebook*, Ruth Rocha, 2018).

(B) Quando a tristeza bater na sua porta, abra um belo sorriso e diga: desculpa, mas hoje a felicidade chegou primeiro (*Facebook*, Raquel de Queiroz, 2018).

No enunciado (A), o verbo “ser” é utilizado três vezes na forma imperativa (“seja”), sugerindo ao leitor o que ele deve ser: “leve”, “livre” e “feliz”. O paralelismo apresenta ideia de repetição, ideia de continuidade: não se deve parar de ser. Além disso, não se utiliza a conjunção aditiva “e” antes de “seja feliz”, optando por vírgula e, conseqüentemente, indicando que o leitor pode “ser” ainda mais do que leve, livre e feliz. Como em uma das propagandas da boneca *Barbie*, o texto deixa implícita a mensagem de que tudo é possível e de que “você pode ser o que quiser<sup>70</sup>”. Nota-se que os adjetivos enfatizam características positivas, rejeitando, implicitamente, os seus opostos, como se dissesse: não seja pesado, preso nem triste. Por estar na forma imperativa, trata-se de uma modalização deôntica (KOCH, 2000) que indica necessidade ou obrigatoriedade.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, o enunciado (B) evita a negatividade e enfatiza a positividade. A mensagem sugere que o leitor bloqueie a tristeza, proibindo-a de entrar em casa, que é uma metáfora para “você”. Mais uma vez, observa-se a modalização deôntica por meio do modo imperativo (“abra” e “diga”). Assim, o texto sugere que é necessário seguir feliz mesmo diante de um problema, o que revela um excesso de positividade (felicidade eterna) e necessidade de desempenho (ser sempre feliz e sempre lutar contra a tristeza). A mensagem faz lembrar de textos como “O poder do sorriso”, de José Roberto Marques, que, dentre outras sugestões, elenca “10 dicas para praticar a terapia do riso<sup>71</sup>”.

É importante relatar que tanto a legenda publicada por Ruth Rocha como a publicada por Raquel de Queiroz não foram elaboradas pelas próprias participantes, podendo ser encontradas em sites como “Frases para Insta”<sup>72</sup>, “Frases para status”<sup>73</sup>, “Pensador”<sup>74</sup> e “Frases Top”<sup>75</sup>. Tanto no enunciado (A) como no (B), observa-se que o excesso de positividade e a falsa liberdade (pode-se tudo e é sempre possível ser feliz) está muito presente nas mensagens de autoajuda publicadas pelos jovens participantes da pesquisa, como em “espalhe amor. Seja simpático. Seja gentil. Abrace pessoas. Já tem muita maldade no mundo. Então se você puder ser amor, seja”.

---

<sup>70</sup> No original, em inglês: “you can be anything”. O vídeo da campanha, intitulada “Imagine the possibilities”, está disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=11vnsqbnAkk>>. Acesso: 09 out. 2019.

<sup>71</sup> Disponível em: <<https://www.jrmcoaching.com.br/blog/o-poder-do-sorriso/>>. Acesso: 09 out. 2019.

<sup>72</sup> Disponível em: <<https://www.frasesparainsta.com.br/legendas-fotos-sozinha/>>. Acesso: 09 out. 2019.

<sup>73</sup> Disponível em: <<https://fraseparastatus.com.br/frases-para-legenda-de-foto-sozinha/>>. Acesso: 09 out. 2019.

<sup>74</sup> Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/MTIzNDM0MA/>>. Acesso: 09 out. 2019.

<sup>75</sup> Disponível em: <<https://www.frasesstop.com/quando-a-tristeza-bater-na-sua-porta-abra-um-belo/>>. Acesso: 09 out. 2019.

*Esforço individual.* O texto abaixo, publicado pela participante Ana Maria Machado como legenda de uma foto pessoal, sintetiza a ideia de esforço individual presente nas mensagens de autoajuda:

Toda conquista começa com a decisão de tentar (*Facebook*, Ana Maria Machado, 2018).

Os termos “conquista”, “decisão” e “tentar” resumem a ideologia da autoajuda, que garante sucesso pessoal e profissional desde que haja tomada de decisão, perseverança e tentativa (desempenho) por parte do sujeito. O pronome “toda”, oposto de “nenhuma”, generaliza a ideia de que só se alcança determinada conquista por meio de tentativa, isto é, do esforço individual. A legenda, copiada de algum site<sup>76</sup>, se assemelha com os seguintes conselhos, publicados por Augusto Cury no livro *Nunca desista de seus sonhos*: “desistir é uma palavra que tem que ser eliminada do dicionário de quem sonha e deseja **conquistar**. Não se esqueça de que você vai falhar 100% das vezes em que não **tentar**, vai perder 100% das vezes em que não procurar, vai estacionar 100% das vezes em que não ousar caminhar<sup>77</sup>”. Assim como os conselhos de Augusto Cury, verifica-se que a legenda publicada pela participante Ana Maria Machado enfatiza o esforço individual (evidenciado pelo verbo “tentar”), deixando de mencionar questões sociais que possam interferir, reduzir ou mesmo impossibilitar o sucesso (evidenciado pelos termos “conquista” e “conquistar”). Trata-se de um posicionamento comum nos textos de autoajuda publicados pelos participantes da pesquisa, como em “não desista por falta de sombra” e “seja como a lua. Procure brilhar, mesmo em meio as trevas”, que reconhecem a existência de problemas externos (“sombra” e “trevas”), mas incentivam a tentativa, o desempenho (“não desista” e “procure brilhar”).

Destaca-se, na Fotografia 38, uma publicação do participante Italo Calvino que, embora não seja necessariamente um texto de autoajuda, revela características desse gênero.

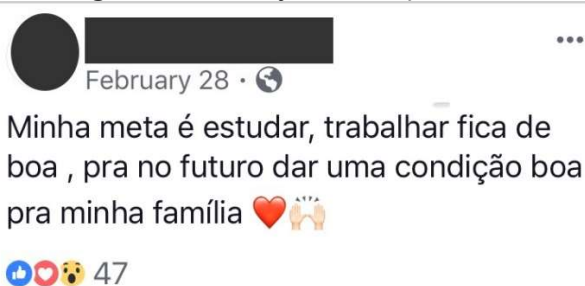
Em texto escrito pelo próprio participante, verifica-se um sujeito do desempenho que enfatiza o esforço individual e, se não nega, pelo menos evita mencionar possíveis fatores sociais que dificultariam o seu sucesso, o alcance de sua conquista. Apesar da utilização de sintagmas positivos (“fica de boa” e “uma condição boa”), o texto deixa implícitas algumas dificuldades do participante (ele não está de boa e sua família não tem uma condição boa no momento da publicação). Entende-se “estar de boa” como “estar sossegado, sem problemas”.

<sup>76</sup> A mensagem pode ser encontrada em diversos sites, como em <<https://www.frasesdobem.com.br/frase/98>> e <<https://www.mensagenscomamor.com/mensagem/397516>>, consultados em 09 de out. 2019.

<sup>77</sup> Citação lida e retirada do site da livraria Saraiva, no campo “descrição” (grifos do autor). Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/nunca-desista-de-seus-sonhos-8971091/p>>. Acesso em: 09 out. 2019.

No caso específico do texto analisado, infere-se “estar sem problemas financeiros”, já que o trabalho se apresenta como elemento central para sua conquista. Verifica-se que o participante expressa suas ideias em uma sequência cronológica: primeiro, quer estudar para depois trabalhar (portanto, infere-se que Italo Calvino deseja um emprego que exija certo nível de escolaridade). Com um (bom) trabalho, o participante almeja “ficar de boa” financeiramente para, enfim, poder ajudar a sua família. Portanto, Italo Calvino compreende que sua situação financeira e a de sua família precisam melhorar, vendo na educação e no trabalho uma forma de romper com o presente e fazer um “futuro” diferente. Observa-se, ainda, que o jovem quer cumprir quase todas as etapas de sua meta (estudar, trabalhar e ficar de boa) em um futuro próximo, provavelmente objetivando um trabalho para “ficar de boa” assim que possível. Isso porque a sua menção ao “futuro” só é feita quando se refere à etapa final de sua meta: ajudar sua família (“pra no futuro dar uma condição boa pra minha família”).

**Fotografia 38** - Autoajuda e esforço individual.



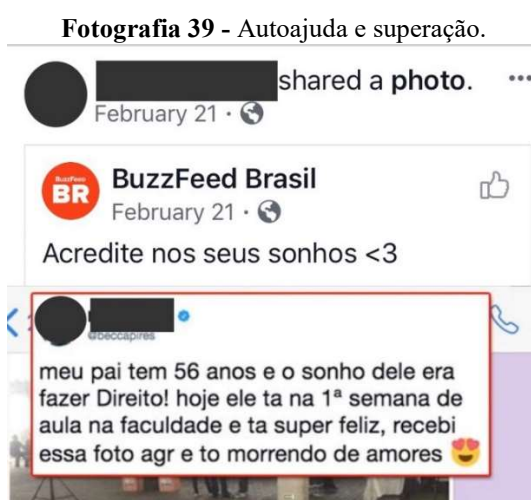
**Fonte:** Facebook, Italo Calvino, 2018.

Além disso, verifica-se a escolha pelo substantivo “meta”, muito comum em textos de autoajuda, como em Paulo Coelho<sup>78</sup>, que inicia um de seus textos afirmando que “a vida é como uma grande corrida de bicicleta – cuja meta é cumprir a Lenda Pessoal”. Constata-se que Italo Calvino caracteriza a “meta” por meio de pronome possessivo (“minha”), atribuindo apenas a si próprio a possibilidade de mobilidade social, por meio de uma estrutura social posta e naturalizada: cabe ao indivíduo estudar para conseguir um bom emprego. O texto de Italo Calvino carrega o discurso da persistência, em oposição ao da desistência, coerente com a literatura de autoajuda. Não é à toa que Paulo Coelho finaliza o texto anteriormente citado assim: “é só não desistir”. Trata-se de discurso muito presente também nos textos

<sup>78</sup> Lido e retirado do site G1, disponível em: <<http://g1.globo.com/platb/paulocoelho/2011/01/08/a-vida-e-como-uma-grande-corrada-de-bicicleta/>>. Acesso: 10 out. 2019.

compartilhados<sup>79</sup> pelos participantes da pesquisa, o que pode ser visto em mais um exemplo: “ei, parabéns! Sim é você mesmo, parabéns! Por não ter desistido ontem quando o desânimo e o medo te abraçou, por não ter escutado aquelas vozes, por ter tido forças para levantar, por ter conseguido mesmo sem forças! Parabéns!”.

*Superação.* A ideia de superação presente nas publicações coletadas refere-se tanto a histórias de superação como a certa autoafirmação de força. Em relação ao primeiro caso, trata-se de textos que relatam fatos reais de pessoas que superaram obstáculos, como pode ser visto na captura de tela abaixo:



**Fonte:** Facebook, Emily Dickinson (2018).

Na publicação original, uma internauta conta a história de seu pai, cujo sonho de ingressar em um curso superior se realizou aos 56 anos de idade. Apesar de o texto original não ser necessariamente autoajuda, ele revela características do gênero, descrevendo uma sociedade da positividade, que acredita que tudo é possível, basta querer/acreditar/se esforçar. De acordo com Castellano (2015), os livros de autoajuda enfatizam experiências daqueles que prosperam. O autor aponta que a maioria dos livros desse gênero cuja temática é o sucesso contempla no título o campo semântico ligado ao vencedor e não a sua antítese.

Verifica-se que a página BuzzFeed Brasil, de onde a participante Emily Dickinson compartilhou o texto, acrescenta a legenda “acredite nos seus sonhos”, de modo a dar ao relato original um teor de motivação, de autoajuda. O uso do imperativo (“acredite”), modalização deôntica (KOCH, 2000), transmite a ideia de necessidade/obrigatoriedade, sem deixar de impor

<sup>79</sup> O texto de Italo Calvino analisado é o único de elaboração própria no que se refere à temática da autoajuda. Os demais foram compartilhados.

positividade e desempenho, pois o verbo “acreditar”, no contexto analisado, tem sentido de “persistir”, “continuar”, “não desistir”, “fazer acontecer”.

Em relação à autoafirmação, observam-se textos em que os participantes se apresentam como fortes, guerreiros e determinados. Alguns desses casos podem ser recuperados na tese. Por exemplo: “se cheguei até aqui é porque continuei lutando mesmo quando a vida me atirava pedras” e “pedras no meu caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo”. Neste item, centra-se a análise em uma legenda de foto publicada por José de Alencar:

Um brinde pra nós que correu atrás que falou de menos e trampou de mais (*Facebook*, José de Alencar, 2018).

Trata-se de uma citação da música “Um brinde pra nós”, do MC PP da VS, artista cujo estilo é uma mistura de funk com rap. Ao transpor um trecho da canção para uma legenda de foto pessoal, José de Alencar se refere a si próprio como alguém determinado, esforçado e trabalhador, o que pode ser evidenciado em “correu atrás” e “trampou de mais”. É justamente por essas características positivas que José de Alencar comemora e se parabeniza (“um brinde pra nós”). Os sujeitos com bom desempenho devem celebrar. Além disso, oferece-se “um brinde pra nós [...] que falou de menos”, o que remete ao ditado popular “quem muito fala pouco faz”. Em outras palavras, fica implícita não somente a mensagem de que se deve falar pouco, mas também que se deve fazer muito. Na literatura de autoajuda, o fracassado não é apenas aquele que não prospera, mas aquele que não persiste, aquele que desiste. Outras legendas de fotos, como “um brinde pros guerreiros, zé povinho eu lamento” (trecho de letra de música do MC Racionais) e “Deus da as batalhas mais difíceis a seus melhores soldados”, coincidem com essa característica de vencedor, esforçado e até superior que muitos jovens participantes da pesquisa atribuem a si mesmos.

*Desempenho.* O desempenho é um dos eixos centrais da autoajuda, tanto que não foi possível deixá-lo de lado nas análises que enfatizam “positividade e falsa liberdade”, “esforço individual” e “superação”. Nos dois exemplos abaixo, pode-se observar essa característica de maneira mais óbvia:

(A) Permita-se ir além (*Facebook*, Lya Luft, 2018).

(B) Nunca desista das coisas que fazem você sorrir (*Facebook*, Nastácia Filíppovna, 2018).

O enunciado (A) foi utilizado como legenda de uma foto pessoal publicada pela participante Lya Luft. A mensagem pode ser uma referência à música “Permita-se ir além, mas permita-se voltar”, de Haikais. O modo imperativo do verbo remete à necessidade ou obrigação, de modo a aconselhar o leitor que é necessário ir além. Por não mencionar ponto de chegada nem de partida (ir além de quê?), pode-se inferir que o enunciado se refira ao lugar onde se está, como se aconselhasse o leitor a se permitir ir além de onde se está, do que se é. Desse modo, a mensagem sugere um esforço constante; é necessário ir sempre além. Textos como “meu foco é ser feliz a cada dia”, outra legenda de foto de um dos participantes da pesquisa, apresentam o mesmo sentido de esforço interminável. São publicações com a mesma ideia difundida por livros de autoajuda com títulos como *Permita-se ser feliz*, de Rodrigo Machado, que, de acordo com descrição no site da livraria Saraiva, “reveste de lições do dia a dia que poderão motivar e incitar os leitores a reaverem a maneira de encarar a vida e enfrentar os obstáculos que são colocados no caminho em benefício da nossa própria evolução pessoal, profissional e, notadamente espiritual<sup>80</sup>”.

O enunciado (B), também no modo imperativo, incentiva o leitor a seguir determinado em busca de sua felicidade. Para tanto, utilizam-se o advérbio “nunca” e o verbo “desistir” para proibir radicalmente o fenômeno da desistência, talvez o conselho mais recorrente na literatura de autoajuda. Como desistir é sinônimo de fracassar, tal atitude é absolutamente rejeitada, por isso o advérbio “nunca”. Cabe informar que o texto pode ser encontrado em vários sites<sup>81</sup>, de modo que não foi produzido pela participante.

Constata-se, nos dois casos apresentados anteriormente, que não se objetiva ensinar a **ser** feliz, mas a **buscar**, incansavelmente, a felicidade. Promete-se felicidade por meio do desempenho sem limite, fazendo definitivamente verdadeira a ideia de que “quem acredita sempre alcança”.

*Adaptação.* Parece destoar da sociedade do desempenho a ideia de adaptação ou conformação. Destoa, mas não a contradiz, como pode ser visto nas análises a respeito das capturas de tela da Fotografia 40, na página posterior.

Na captura de tela à esquerda, tem-se um compartilhamento feito pela participante Anne Frank. Na imagem, lê-se “Deus tem um propósito até nos dias mais difíceis da sua vida”, mensagem que expressa certa necessidade de adaptação, pois sugere que o interlocutor aceite e se conforme com “os dias difíceis” de sua vida. E não apenas com eles: a preposição “até”

<sup>80</sup> Disponível em: <<https://www.saraiva.com.br/permita-se-ser-feliz-10512819/p>>. Acesso: 10 out. 2019.

<sup>81</sup> Disponível, dentre outros, em: <<https://www.mensagens10.com.br/mensagem/1282>> e <<https://osegredo.com.br/nunca-desista-das-coisas-que-fazem-voce-sorrir/>>. Acesso: 10 out. 2019.

revela que Deus também tem propósitos para os dias menos difíceis (ou fáceis), de modo que tudo pode ser explicado pelos planos dele. A imagem acompanha uma legenda inserida pelo internauta de quem Anne Frank compartilhou a publicação. Tal legenda, no imperativo, aconselha o leitor a não questionar Deus nos dias ruins, ou seja, prega conformismo. Além disso, a legenda justifica seu conselho afirmando que o momento de dificuldade pode ser um “livramento” de Deus, de modo que enfatiza a positividade (mesmo em uma situação ruim), principal característica da “sociedade do desempenho” (HAN, 2017). Subjacentes à mensagem publicada estão os conselhos “não desista”, “não desanime”, “continue acreditando”.

**Fotografia 40** - Autoajuda e adaptação.



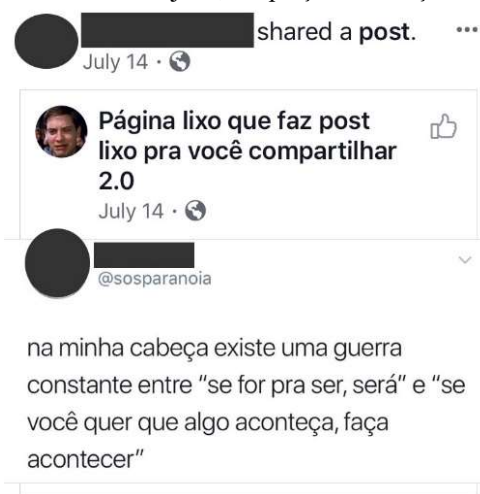
**Fonte:** Facebook, Anne Frank e Ana Bovary (2018).

Na captura de tela à direita, tem-se uma publicação compartilhada pela participante Emma Bovary da página “Jovens Cristãos”. O imperativo “acalme” também sugere necessidade de se conformar, pois é justificado por razões predeterminadas, pelo destino. “Acalme”, nesse caso, tem sentido oposto a “revolte-se”, não cabendo ação ou reação do sujeito. Apesar de sugerir necessidade de adaptação, a mensagem também sugere confiança de que tudo vai ficar bem, pois “Deus tem o melhor para sua vida”, ou seja, há a ideia de que é possível sair de tal momento de dificuldade, já que tudo é possível para a sociedade do esforço, da positividade e do desempenho.

Apesar de os dois exemplos dados serem de teor religioso, a característica de adaptação não se limita a ele, contando com mensagens como “calma, logo passa, sempre passa, tudo passa”, “a vida é feita de ciclos. Algumas coisas precisam chegar ao fim para que coisas melhores possam vir” e “quando algo que você goste acabar, lembre-se que as folhas do outono não caem porque querem e sim porque é chegada a hora”. Trata-se de mensagens que relativizam tanto o esforço individual como questões sociais específicas que poderiam dificultar determinada situação. São mensagens que explicam possíveis problemas pessoais pelo destino, com ou sem o comando de Deus. Aceita-se determinada situação como destino inevitável, mas também como algo positivo (“Deus tem o melhor para sua vida”, “para que coisas melhores possam vir”). Nesse caso, o slogan de Obama, “*yes, we can*”, funcionaria não no plano da ação (possibilidade de atingir determinado objetivo pelo esforço individual), mas no plano da crença (possibilidade de atingir determinado objetivo pela confiança). É a positividade pela positividade, característica da autoajuda que postula que o sujeito tudo pode superar.

Para finalizar, analisa-se uma publicação compartilhada pela participante Gertrude:

**Fotografia 41** - Autoajuda, adaptação e esforço individual.



Constata-se um dilema entre conformação (“se for pra ser, será”) e esforço individual (“se você quer que algo aconteça, faça acontecer”). Utiliza-se condicional (“se”), recurso linguístico que, nesse caso, indica ideia de causa e consequência. Na primeira situação, uma consequência resultante do destino; na segunda, uma consequência conquistada pela ação individual. Nos dois casos, não há menção a questões sociais específicas que poderiam dificultar ou facilitar determinada conquista. O uso do imperativo (“faça acontecer”) não somente responsabiliza exclusivamente o sujeito por atingir seus objetivos (sucesso profissional, por exemplo), mas também o responsabiliza por um possível fracasso. Não caberia

ao sujeito apenas se esforçar, mas conseguir. Não há um talvez (aja para que possa acontecer). Há uma certeza (aja para que aconteça – “faça acontecer”).

A partir de escolhas lexicais e gramaticais que expressam generalização (“nunca”, “toda”), obrigatoriedade e necessidade (com imperativos como “faça”, “acalme”, “desista”), condição (“se”) e busca pelo sucesso (“meta”, “sonhos”), as mensagens de autoajuda publicadas pelos participantes da pesquisa no *Facebook* sugerem ao sujeito positividade, esforço individual, superação, desempenho e adaptação.

Concorda-se com Castellano (2015, p. 177, *grifo no original*) quando afirma que a autoajuda, embora não seja a única formadora da mentalidade contemporânea, “(...) desempenha um papel fundamental na produção da subjetividade a partir da qual julgamos nossa própria *performance* no mundo e avaliamos os sucessos e fracassos dos outros”. Todavia, compreende-se que a autoajuda não apenas influencia na constituição das identidades do sujeito, mas também revela traços do sujeito contemporâneo, pois sujeito e linguagem se formam e se transformam dialeticamente.

#### 4.4 Adendo

O título do poema que abre este capítulo, “Motivo”, vai direto ao ponto, já que o texto inicia apresentando a principal razão pela qual o eu lírico escreve (canta): “porque o instante existe”. De maneira poética e metalinguística, um dos assuntos que o texto de Cecília Meireles aborda é o sentido que a produção literária faz para o eu lírico. Neste capítulo, foram examinados justamente os sentidos que as práticas de leitura e escrita fazem para os jovens participantes da pesquisa. Para tanto, com ênfase nas posições identitárias dos participantes, foram analisadas as funções comunicativas dos textos lidos e escritos em seus perfis no *Facebook* e em um grupo de *WhatsApp* do qual são integrantes. Além disso, foram descritos aspectos linguísticos (mensagens e troca de turnos labirínticas, presença de multimodalidade, textos curtos, mescla de letramentos dominantes e vernaculares etc.) e temáticos (escola e autoajuda).

O ponto de partida para análise foi sempre o texto (mensagem e *post*), inserido em certo evento de letramento, isto é, uso particular e específico de determinado texto (mensagem no grupo de *WhatsApp 3 A* e publicação no *Facebook* de determinado participante da pesquisa). Todavia, compreende-se que tais usos de leitura e escrita têm significados mais amplos (práticas de letramento), pois estão inseridos em uma sociedade específica (do desempenho, da velocidade, da adaptação etc.). Um exemplo de texto é “Acalme seu coração, Deus tem o melhor

para sua vida”. Nesse caso, observa-se um enunciado que sugere que não se deve desanimar, mas acreditar em Deus. Trata-se de um conselho, um texto de autoajuda que recomenda: seja sempre positivo(a). Ao compartilhar tal texto no *Facebook*, Emma Bovary não apenas revela sua crença em Deus como também dá o mesmo conselho a sua rede de amigos. Constata-se que esse discurso da adaptação (“acalme” tem sentido oposto a “revolte-se”) e da positividade (algo bom vai acontecer – por realização divina, nesse caso) são duas das características da sociedade contemporânea.

A análise revelou que os textos escritos e compartilhados pelos participantes da pesquisa contemplam uma variedade de questões que marcam suas identidades: escreveram sobre trabalho, escola, relacionamento, gostos artísticos e esportivos, crenças, desejos, planos para o futuro etc. Apesar das especificidades identitárias de cada um dos participantes, trata-se, ao mesmo tempo, de sujeitos pertencentes a uma sociedade mais ampla, que se caracteriza pela velocidade, pelo desempenho, pela adaptação.

Enquanto jovens que são, os participantes da pesquisa vivem experiências marcadas por uma reversibilidade característica dessa fase da vida. Esse traço foi evidenciado nas interações do grupo de *WhatsApp* analisado, que mostraram um vaivém comum (saem e voltam ao grupo), além de uma troca de turnos e uma divergência temática labirínticas. Ademais, trata-se de fase de vida em que, em geral, os sujeitos iniciam relacionamentos amorosos, entram no mercado de trabalho e planejam uma vida independente, aspectos presentes nos textos escritos e compartilhados pelos participantes da pesquisa.

Enquanto estudantes jovens, reinventam um espaço escolar. Nas redes sociais digitais, apresentam abertamente resistência à escola, deixando transparecer que não mantêm uma relação de afinidade com os conteúdos contemplados na instituição escolar. Apesar disso, há uma ênfase no papel do estudante (e não da escola), que é apresentado pelos próprios participantes da pesquisa como responsável por não manter uma relação de afinidade com o conteúdo escolar: trata-se do aluno que, por exemplo, declara vergonha por fracassar em provas e busca razões para frequentar a escola (como apaixonar-se por alguém que estuda na mesma instituição). Linguisticamente, tal ênfase no papel do estudante pode ser evidenciada pelo uso da primeira pessoa do singular (“preciso”, “espero”, “queria”, “falto”, “concordo”, “meu”, “fui”). Desse modo, observa-se uma visão dominante e tradicional de estudante pelos próprios participantes da pesquisa. Não há questionamento em relação ao papel da instituição escolar. O aluno que precisaria se adaptar à escola, e não o contrário.

Aliás, o discurso dominante está muito presente nos textos dos participantes, que se assumem cristãos, sugerem que o acesso à educação garante o desenvolvimento

socioeconômico e apresentam o esforço individual como forma de alcançar o sucesso pessoal e profissional, independentemente de fatores sociais específicos. Apesar de romperem com o tradicionalismo do ponto de vista estrutural e ortográfico da língua (troca de turnos labirínticas, omissão de vogais etc.), os textos analisados (sobretudo aqueles acerca dos temas “escola” e “autoajuda”) apresentam um discurso próximo ao dominante na sociedade em que os estudantes se inserem (responsabilidade individual pelo desenvolvimento socioeconômico, religiosidade e adaptação se fazem presente).

Há predominância de textos curtos, o que coincide com uma sociedade que é cobrada por agilidade e produtividade, uma sociedade que não tem tempo a perder. Além disso, no *Facebook*, verificou-se a predominância de textos compartilhados de outra fonte, sendo uma minoria de elaboração própria. Assim, mesmo que os participantes tenham compartilhado muitos textos durante a coleta de dados, a maioria deles representa uma atividade de leitura dos participantes (que leram a publicação antes de compartilhá-la), mas não uma atividade de escrita propriamente dita. Trata-se, ainda, de um movimento de adaptação ao que o outro escreve, já que a maioria dos compartilhamentos não conta com comentários dos participantes (legenda) e, quando há, tais legendas tendem apenas a concordar com o que foi compartilhado, geralmente intensificando, por meio de *emojis*, a ideia do texto compartilhado.

A partir das análises, observam-se sujeitos que expressam, nas redes sociais digitais, suas posições de identidade. Observa-se, ainda, que tais posições dialogam com características juvenis (reversibilidade, reinvenção do espaço) e da sociedade contemporânea em geral (velocidade, adaptação, desempenho). Verificam-se sujeitos contraditórios: resistem ao conteúdo escolar, mas geralmente não questionam os saberes contemplados pela instituição; enxergam na escolarização uma forma de mobilidade social, mas driblam o conteúdo proposto quando não mantêm uma relação de afinidade com ele; combinam faltas coletivas, mas customizam camisetas em referência à sala de aula; defendem o esforço individual, mas também expressam conformismo e, na escola, geralmente não se esforçam para ter um “bom” desempenho; apresentam situações que causam sofrimento, mas riem delas; em geral, não mantêm uma relação de afinidade com o conteúdo escolar, mas não se veem violentados por práticas pedagógicas que tendem a anular suas identidades, sentindo-se eles próprios em falta, culpados, desinteressados. Trata-se, portanto, de sujeitos complexos cujas posições de identidades são não apenas identificadas em seus textos e compartilhamentos, mas também são (e estão sendo) constituídas por eles (e também por outras interações verbais, em outros espaços de socialização, como na escola).

## 5. Letramentos escolares e juvenis

*Numa manhã, ao despertar de sonhos inquietantes, Gregor Samsa deu por si na cama transformado num gigantesco inseto. Estava deitado sobre o dorso, tão duro que parecia revestido de metal, e, ao levantar um pouco a cabeça, divisou o arredondado ventre castanho dividido em duros segmentos arqueados, sobre o qual a colcha dificilmente mantinha a posição e estava a ponto de escorregar. Comparadas com o resto do corpo, as inúmeras pernas, que eram miseravelmente finas, agitavam-se desesperadamente diante de seus olhos.*  
(Franz Kafka)

O elemento principal de *A metamorfose*, de Franz Kafka, é, como o próprio título indica, a mudança. O parágrafo que abre a novela (e também este capítulo) apresenta, de imediato, o conflito da narrativa: a transformação de um ser humano em um inseto, acontecimento que causa as demais mudanças dos ambientes, do tempo, das ações e das personagens. O fato de Gregor ter acordado na condição de um inseto e, por isso, não poder mais cumprir suas obrigações de trabalho nem sustentar a sua família revela um valor de troca que não se limita ao contexto da obra nem ao mundo fictício: o sujeito é valorizado (ou não) a depender da recompensa. Portanto, a partir do momento em que não tem mais nada a oferecer, Samsa é aos poucos rejeitado e visto como um peso por sua família. O clímax da narrativa intensifica essa relação quando a irmã do protagonista, amada e valorizada por ele, estabelece uma completa cisão entre o seu irmão e o inseto. Determina, então, que devem se livrar dele. Gregor não é mais filho, não é mais irmão: não é mais membro da família. Portanto, constata-se que a novela estabelece uma relação entre trabalho e outros aspectos da vida social, sobretudo a família, descrevendo um contexto em que o desempregado não pode ser filho.

Apesar de as atividades humanas pertencerem a variados campos sociais (esfera familiar, religiosa, política, acadêmica etc.), elas se constituem de maneira interdependente, se interligam. É por isso que tanto as práticas de letramento escolar como as práticas de letramento juvenil revelam aspectos relacionados a outros campos, inclusive do trabalho. O letramento escolar de adaptação, por exemplo, pauta-se na formação explícita para o mercado de trabalho, ao passo que a escrita de autoajuda no *Facebook* dos participantes carrega o discurso do desempenho e do esforço individual, por exemplo. Enquanto a escrita rápida e fragmentada no grupo de *WhatsApp* analisado desvela características da sociedade contemporânea como velocidade e reversibilidade, o letramento escolar de criação possibilita que o alunado fale, dentro dos muros escolares, de fatos que ocorrem fora deles, no seu bairro.

Assim, considerando que: i) o sujeito social participa de diversos campos da atividade humana (ligados à esfera escolar, por exemplo); ii) apesar de haver uma grande diversidade de

campos da atividade humana dos quais determinado sujeito participa, tais atividades pertencem ao mesmo contexto social amplo (sociedade predominantemente grafocêntrica, por exemplo); iii) diversos são os autores (TINOCO, 2008; ERICKSON, 1987; STREET, 2014; GERALDI, 2015; LEITE *et al.*, 2015) que defendem a relação da escola com outras instâncias da vida social; esta pesquisa, preocupada com estudo de letramentos, apresenta como principal pergunta norteadora: de que forma práticas de letramento escolar e não escolar dialogam?

Depois de examinar práticas de letramento escolar em disciplina de língua portuguesa em uma escola pública (principalmente no terceiro capítulo) e práticas de letramento juvenil (no quarto capítulo), esta seção responde ao principal questionamento da pesquisa. Para tanto, faz-se uma síntese dos resultados apresentados nos capítulos anteriores, além de traçar um paralelo entre tais resultados. A fim de evitar que o texto se torne cansativo, são apresentados novos dados (que corroboram os resultados apresentados anteriormente) ou os mesmos dados de maneira diferente (mescla de textos coletados na escola e nas redes sociais digitais, por exemplo).

### **5.1 Aspectos linguísticos e estruturais em letramentos escolares e juvenis**

Em relação a aspectos predominantemente estruturais e linguísticos<sup>82</sup>, constata-se que há mais diferenças do que semelhanças quando se comparam as práticas de leitura e escrita em aulas de língua portuguesa e nas redes sociais digitais dos participantes da pesquisa.

A começar pelo suporte, na escola, predomina o uso do quadro, do livro e do caderno. Docente e discentes recebem da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo um material impresso que devem utilizar durante o ano letivo. A sala de aula observada é equipada com lousa, giz e apagador. Aparelhos como projetor, caixa de som e rádio existem, mas não ficam disponibilizados na sala de aula, precisando ser retirados na coordenadoria, após agendamento. Embora a sala já tenha contado com televisor, o aparelho foi roubado antes de o pesquisador iniciar o trabalho de campo. A escassez de tomadas pela sala revela a estrutura de um prédio que não foi planejado para que os estudantes levem e usem seus próprios equipamentos eletrônicos na realização de atividades escolares. Apesar de existir uma rede para conexão à internet, o sinal é fraco e dificilmente é possível utilizá-la. Além disso, há apenas um laboratório de informática, que precisa ser compartilhado por todos os docentes de todas as disciplinas. Tal

---

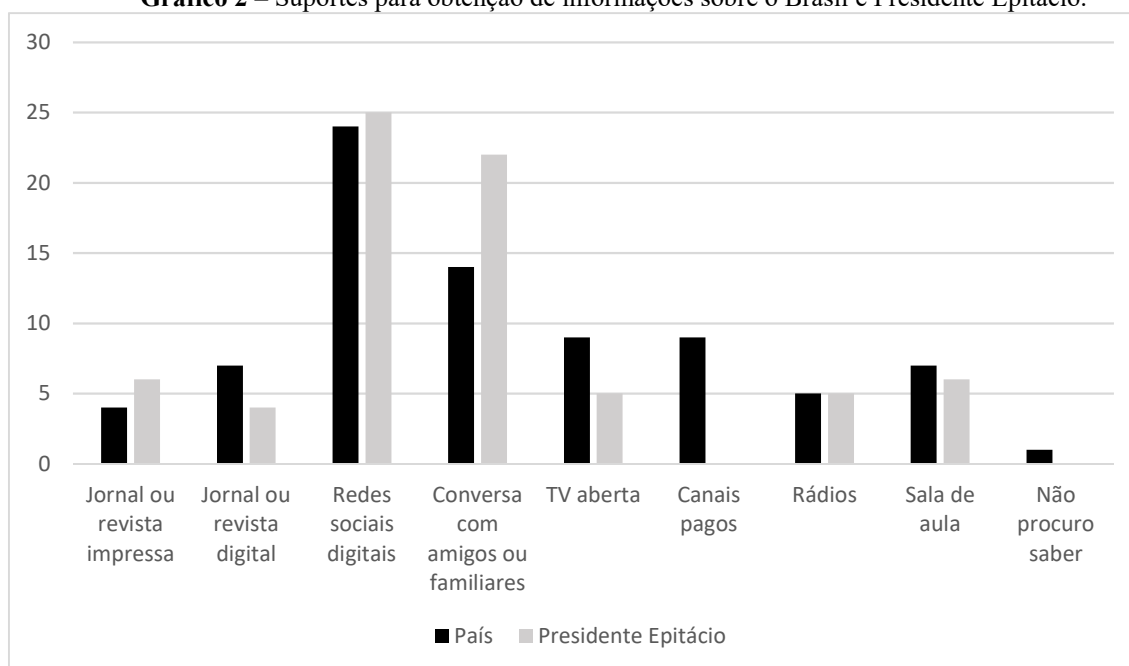
<sup>82</sup> Opta-se pelo termo “predominantemente” por compreender que a linguagem é socialmente constituída. Como visto no decorrer da tese, mesmo questões como extensão de um texto e troca de turnos podem manter relações com fatores sociais.

espaço foi utilizado por Aluísio Azevedo duas vezes durante o período de coleta de dados. Ademais, em dois trabalhos extraclasse (um deles analisado no item 3.2 do terceiro capítulo), o docente de língua portuguesa permitiu/solicitou que os alunos utilizassem mídias digitais. Portanto, se comparada à interação com textos impressos ou escritos à mão, a interação com textos digitais é exceção. Apesar do rápido avanço tecnológico, que apresenta diversas alternativas de escrita digital, a escola mantém-se apegada à tradição, e muito disso se deve à falta de investimento do governo, tanto no que se refere à formação inicial e continuada de professores (FREITAS, 2010) como no que diz respeito à estrutura física do prédio escolar.

Por sua vez, os jovens participantes da pesquisa passam grande parte do dia lendo na tela, sobretudo em redes sociais digitais: participam ativamente de grupos de *WhatsApp*, leem e publicam no *Facebook* e no *Instagram*, por exemplo. Quando indagados quantos livros leram em toda a vida, sem contar aqueles solicitados pela escola (pergunta 14 do questionário II), apenas 6 dos 28 participantes responderam que leram mais de 10 livros, ao passo que 9 deles alegaram ter lido entre 6 e 10 livros. Seis participantes disseram ter lido entre 3 e 5 livros em toda a vida, enquanto 2 assinalaram ter lido dois livros. Foram 5 aqueles que responderam ter lido apenas 1 livro em toda a vida, sem contar aqueles solicitados pela escola.

Além disso, os participantes da pesquisa responderam que se informam a respeito de acontecimentos do país ou de Presidente Epitácio principalmente por meio de redes sociais digitais (questões 20 e 21 do questionário II), como pode ser visto no gráfico abaixo:

**Gráfico 2** – Suportes para obtenção de informações sobre o Brasil e Presidente Epitácio.



**Fonte:** o próprio autor a partir de dados obtidos por meio de questionário (2020).

Dos 28 participantes, 24 alegaram que se informam sobre acontecimentos do país por meio de redes sociais digitais, quase três vezes mais do que aqueles que assistem a canais abertos de televisão. No que se refere aos acontecimentos de Presidente Epitácio, as respostas são semelhantes: enquanto 25 participantes usam redes sociais digitais, apenas 5 assistem a canais abertos. Ainda que busquem se informar acerca de acontecimentos no país e na cidade onde moram por meio de suporte digital, é interessante notar que apenas 7 (para acontecimentos nacionais) e 4 (para acontecimentos locais) deles recorrem a jornais ou revistas digitais.

Questões ortográficas também merecem destaque pela diferença entre o escolar e o juvenil. Nos textos escritos e compartilhados pelos jovens pesquisados, observou-se utilização de ortografia específica de interação informal em suporte digital, como a frequente utilização de abreviações, por exemplo: “dmr”, “vc” e “td”.

Ao sugerir que o mercado de trabalho exige profissionais que saibam utilizar a variedade padrão escrita da língua portuguesa, nas aulas observadas, foi dada ênfase à ortografia padrão. Quando outras variedades escritas apareciam, eram apresentadas como inadequadas, e os alunos eram orientados a se adaptar à linguagem padrão em contextos específicos, como no trabalho. Apesar de este estudo não discordar com o ensino da ortografia padrão na escola (e, inclusive, considerá-lo importante), critica-se o fato de a escola tratar variedades escritas utilizadas pelos estudantes de maneira negativa, mostrando que elas existem, mas que devem ser evitadas. Aliás, o argumento generalizado de que situações de trabalho exigem o domínio de uma variedade padrão da escrita pode ser contestado com uma publicação de um dos participantes da pesquisa, já apresentada no item 4.3.1 do quarto capítulo, e reapresentada no Quadro 8, na próxima página.

Em tal quadro, parafraseiam-se duas atividades presentes na apostila (ver Fotografias 6 e 7). Na atividade original, tem-se um “bilhete” que determinado funcionário escreveu a seu patrão. O bilhete apresenta vários desvios ortográficos quando se tem como referência uma variedade padrão da língua, inclusive alguns comuns em comunicação digital coloquial, como “blz”, “naum” e “keru”. Na paráfrase do quadro a seguir, utiliza-se um anúncio elaborado por um dos participantes da pesquisa como forma de divulgar seu próprio trabalho com formatação de computadores. O anúncio de Luís de Camões, portanto, é um texto escrito com finalidade laboral. A elaboração da paráfrase não tem como objetivo justificar que o ensino da norma-padrão da língua seja desnecessário, mas pontuar como a atividade original presente na apostila pode soar ofensiva aos participantes que utilizam linguagem similar àquela apresentada no bilhete que Zeca escreve a seu patrão. Sintagmas como “têm ocorrido alguns problemas”, “entendem, mas se sentem ofendidos”, “forma pouco cuidadosa”, “ficaram muito bravos” e

“salve-lhe o emprego” apresentam agressividade e até preconceito para com o escrevente, que é apresentado como rude e descuidado.

**Quadro 8** - Norma-padrão da língua portuguesa e mercado de trabalho.

Leia o texto abaixo e reflita sobre a situação apresentada:

Luís de Camões começou a trabalhar com formatação de computadores. Ele elabora anúncios para divulgar seu trabalho no *Facebook*. No entanto, têm ocorrido alguns problemas. Isso acontece especialmente quando os amigos da rede de Luís de Camões se deparam com determinado anúncio e, simplesmente, não conseguem entender o que ele escreveu. Outras vezes, entendem, mas se sentem ofendidos com a forma pouco cuidadosa como o anúncio é escrito.

Um dos anúncios que Luís de Camões escreveu dizia o seguinte:



Os amigos de rede de Luís de Camões ficaram muito bravos quando leram o anúncio, nem conseguiram prestar atenção direito ao que ele propunha. No lugar dos amigos de Luís de Camões, o que você faria? Salve-lhe o emprego, reescrevendo o anúncio conforme a norma-padrão da língua portuguesa.

**Fonte:** o próprio autor a partir de publicação no *Facebook* de Luís de Camões e de atividades presentes no volume 1 da apostila (2020).

Além disso, a publicação de Luís de Camões contesta a ideia generalizada de que é preciso dominar a escrita padrão para ter espaço no mercado de trabalho. As atividades sobre ensino de ortografia, ao privilegiarem a norma-padrão, não consideram as possibilidades de uso eficiente de letramentos vernaculares em atividade laboral. Na publicação de Luís de Camões, verifica-se que os itens lexicais “ae”, “to”, “PC” e “pv” fazem parte de uma linguagem coloquial

(“ae”; “to”) e pertencente ao universo digital (“PC”; “pv”). Ainda que se trate de um anúncio, o serviço de Luís de Camões é divulgado a sua rede de amigos no *Facebook*, ou seja, as relações de poder entre os participantes da interação são simétricas.

Nesse sentido, é pertinente retomar um questionamento feito na ocasião da análise da tarefa que pedia para que os alunos corrigissem o bilhete de Zeca: o grau de intimidade entre Zeca e seu chefe permite uma mensagem mais informal? Ou seja: apesar de a tarefa proposta apresentar uma “situação” em ambiente de trabalho, ela não considera o contexto de produção (até porque a “situação” é fictícia) e, ao não o considerar, generaliza que variedade escrita (a padrão) deve ser utilizada em qualquer contexto laboral, o que é um equívoco.

Comparando os dois tipos de linguagem no que se refere a questões ortográficas, observa-se uma postura mais tradicional da escola, que não apenas busca validar a norma-padrão, mas também nega, implicitamente, outras variedades da escrita da língua portuguesa. Por sua vez, constata-se, nas redes sociais analisadas, que os jovens tendem a empregar variedades vernaculares, utilizando uma ortografia relativamente nova e predominante no universo digital.

Outra diferença marcante diz respeito à modalidade textual. Tanto no grupo de *WhatsApp* como nas publicações dos participantes no *Facebook*, observou-se que a escrita se completa com *emojis*, vídeos, fotos, imagens, ícones. Os *emojis*, por exemplo, são utilizados principalmente como sinais de pontuação, expressão de emoção ou substituição de palavras, tendo frequente função de intensificar o texto escrito. Na escola, uma atividade com tirinha possibilitou um trabalho com imagens em conjunto com texto escrito. Isso também aconteceu com o livro *Caco*, que conta com ilustrações. O trabalho do modernismo, relatado no item 3.2 do terceiro capítulo, casou textos escritos com vídeos e dramatizações, resultando em uma multimodalidade textual. No entanto, trata-se de exceções quando se compara com os demais textos trabalhados em sala de aula, que se constituem exclusivamente de modalidade escrita (bilhetes, crônicas, notícias de jornal, poemas, romances, artigos de opinião, texto informativo). Nesse sentido, constata-se que, de modo geral, a escola não contempla a variação multimodal, ao passo que os letramentos dos jovens participantes da pesquisa, em geral, não contemplam textos exclusivamente escritos, já que suas práticas de letramento giram em torno da tecnologia digital, em especial as redes sociais digitais, onde a maioria dos textos se constitui de uma multimodalidade textual.

Em relação à extensão dos textos, nas redes sociais digitais, os participantes optam por ler e escrever textos curtos. Trata-se de uma característica da sociedade contemporânea (transitória e frequentemente com pressa) comumente refletida em textos publicados em redes

sociais digitais. No grupo de *WhatsApp*, foram observadas mensagens curtas e fragmentadas, ao passo que, no *Facebook*, os maiores textos são canções e felicitações a um amigo. Aliás, o texto longo é muitas vezes visto como inadequado ao meio digital e, portanto, considerado chato por internautas de redes sociais digitais em geral, sendo, inclusive, nomeado de “textão”. “Vai ter textão sim”, por exemplo, é uma expressão frequentemente utilizada por internautas, muitas vezes em tom de brincadeira, para se referir a uma publicação própria relativamente longa. A expressão é uma réplica a críticas e deboche de internautas sobre textos longos; afirma-se que “vai ter textão sim” como resposta a ideia de que não deve ter texto longo em tais plataformas digitais. É preciso lembrar, ainda, que o *Twitter* limita o número de caracteres por publicação a 280 em diversos idiomas, como no português. Além disso, o *Facebook* mostra apenas as primeiras linhas de determinada publicação, e o leitor precisa clicar em “ver mais” para ter acesso ao texto completo (dependendo da extensão da publicação, é preciso clicar mais de uma vez em “ver mais”).

Nas aulas de língua portuguesa observadas, a extensão dos textos variou com frequência. No decorrer da tese, foram citados textos relativamente curtos (bilhetes, poemas e tirinhas) e longos (crônica e os livros *Caco* e *Vidas Secas*) em relação ao letramento escolar. Outros textos curtos (letras de músicas e questões de provas para ingresso no curso superior) e longos (reportagem e texto informativo) poderiam também ter sido mencionados.

Nesse contexto, verifica-se que, nas redes sociais digitais observadas, os jovens participantes da pesquisa se limitam a ler e escrever textos curtos, que geralmente podem ser lidos em segundos. Na escola, por sua vez, os estudantes têm a oportunidade de efetuarem tanto leituras rápidas como outras que exigem mais tempo, o que implica, no segundo caso, mais tempo de concentração e de envolvimento com um mesmo material de leitura, ou seja, uma experiência (social, cognitiva e de prazer) diferente. No caso do livro *Caco*, por exemplo, a leitura foi realizada em diferentes aulas.

Considerando algumas questões predominantemente estruturais e linguísticas, como suporte, ortografia, modalidade textual e extensão dos textos, observa-se que o letramento escolar tende a fixar-se à tradição, contemplando com pouca frequência modelos de textos como os que circulam no universo digital e que são constituídos pela multimodalidade textual, bem como por um léxico e ortografia específicos. Por sua vez, o letramento juvenil tende a fixar-se à velocidade (contemplando textos curtos e abreviações) e a uma multiplicidade de modalidades textuais, recheada de cores, símbolos, ícones, imagens e sons. Por um lado, essa diferença entre letramentos escolares e letramentos juvenis revela uma escola que leva pouco em conta outros aspectos da vida social dos educandos, oferecendo nas aulas modelos de uma escrita apegada à

tradição. Por outro, é justamente esse apego à tradição que permite que os estudantes tenham experiências diferentes daquelas que têm fora da escola, como a leitura de textos mais longos e pertencentes a uma variedade padrão da língua portuguesa.

## 5.2 Cópia e autoria em letramentos escolares e juvenis

Neste item, retomam-se discussões sobre “cópia escolar”, “criação”, “texto compartilhado”, “texto comentado” e “elaboração própria”, apresentadas nos segundo, terceiro e quarto capítulos, a fim de traçar um paralelo entre os letramentos escolares e os juvenis.

*Cópia escolar, texto compartilhado e texto comentado.* No segundo capítulo, apresentou-se a cópia escolar como resultado de uma negociação entre professor e alunos. A resistência dos estudantes a tarefas escolares levava Aluísio Azevedo a abrir mão de determinadas atividades mais complexas. Tal negociação foi evidenciada pelo próprio docente, conforme pode ser visto no segundo capítulo e também no enunciado a seguir:

*Na hora de eu pedir pra vocês copiarem um texto comigo, eu acho que vocês copiam numa boa, mas na hora de vocês mesmos produzirem, de VOCÊS fazerem, vocês não fazem* (Transcrição de aula, Aluísio Azevedo, 29 de agosto de 2018).

No enunciado acima transcrito, exemplifica-se, mais uma vez, a frequente queixa do professor em relação à atividade de cópia. Dessa vez, ele mostra sua insatisfação a seus educandos. Como apontado no segundo capítulo, de acordo com Aluísio Azevedo, os alunos encontram na cópia uma situação de conforto, pois não precisam praticar o exercício do pensamento para realização de uma tarefa solicitada pela escola. A cópia é uma tarefa mecânica, uma facilitação do trabalho do aluno. No enunciado acima, Aluísio Azevedo coloca, de um lado, a cópia, e, de outro, a produção. Ao apresentar produção e cópia de maneira oposta, o docente sugere a seus educandos que a prática copista não é uma produção do próprio aluno, o que pode ser evidenciado tanto pelo termo “mesmo”, em “vocês mesmo produzirem”, como pela ênfase, marcada aqui por letras maiúsculas, no termo “VOCÊS”, em “VOCÊS fazerem”. Antes de chamar a atenção de seus estudantes por não realizarem determinada proposta escolar (produção), o docente indica que há casos (quando se trata de cópia) em que os estudantes fazem as atividades solicitadas sem reclamação (“numa boa”). Todavia, por meio do uso do operador argumentativo “mas”, a ênfase recai sobre a segunda ideia do enunciado (quando os estudantes precisam produzir por conta própria, eles não produzem).

Como apresentado no segundo capítulo, a cópia foi constatada de diferentes maneiras nas aulas de língua portuguesa analisadas: cópia de conceitos da internet ou de livros didáticos, cópia de textos da apostila e reprodução de interpretações textuais feitas pelo docente e pela apostila (interpretações essas geralmente cobradas em provas para ingresso no curso superior e concursos públicos).

No quarto capítulo, ao analisar os tipos de publicação no *Facebook* dos participantes da pesquisa, constatou-se a predominância de publicações compartilhadas (com ou sem inserção de legenda). Dos 2730 *posts* coletados, 2418 (88,57%) são compartilhamentos. De maneira geral, esses textos não são acompanhados de legendas (são “textos compartilhados”) e, mesmo quando determinado participante insere legenda (“textos comentados”), trata-se, geralmente, de mensagens curtas e/ou *emojis* que têm como função predominante intensificar e/ou concordar com a publicação original. Portanto, nos dois casos (texto compartilhado e texto comentado), pode-se dizer que se trata de cópia, pois os participantes, em tais ocasiões, reproduzem a mesma ideia e o mesmo enunciado de outro internauta ou de uma página. Observa-se mais um exemplo a seguir:



**Fonte:** *Facebook*, Jorge Amado (2018).

Na semana do dia das mães, o participante Jorge Amado compartilha da página “Frases Mc’s” uma mensagem que apresenta a figura materna como “forte” e “guerreira”. Além disso, insere-se a ilustração de um coração, remetendo ao amor que o enunciador tem a sua mãe. Em tom de homenagem a sua própria mãe, o participante da pesquisa compartilha a publicação, acrescentando uma legenda que confirma o sentimento já expressado no *post* original com a declaração “mãe que eu amo”.

Tanto nas aulas de língua portuguesa observadas como nas publicações no *Facebook*, pode-se observar a predominância da cópia. Na escola, trata-se uma prática resultante de uma negociação entre professor e estudantes, prática essa estruturada por um sistema escolar que tende a tirar a autonomia do professor em relação à escolha do conteúdo e à preparação de sua própria aula. No *Facebook*, trata-se de uma prática espontânea em que os participantes da pesquisa compartilham textos de diferentes temas e com diferentes funções a sua rede de amigos.

*Autoria e elaboração própria.* Em oposição à cópia escolar, identificaram-se práticas de letramento escolar com uma tendência à criação tanto do professor, que produz sua própria aula, como do aluno, que apresenta indícios de autoria em seus textos. O trabalho do Modernismo, por exemplo, relatado no item 3.2 do terceiro capítulo, mostra uma prática de letramento de destaque e promissora não apenas no que se refere à autoria do professor e de seus alunos, mas também no que diz respeito à ruptura com um ensino-aprendizagem de leitura e escrita que enfatiza a formação de um sujeito adaptado, negando a pluralidade identitária dos atores da sala de aula.

Nas publicações dos participantes da pesquisa no *Facebook*, além dos “textos compartilhados” e dos “textos comentados”, houve publicações de “elaboração própria”, entendida como um *post* não compartilhado de outro elaborador. Das 2730 publicações coletadas, 312 (11,43%) foram elaboradas pelos próprios participantes da pesquisa, ou seja, não compartilhadas de páginas ou de outro internauta. Desses 312 *posts*, 235 pertencem à função documentativa, isto é, trata-se de fotos pessoais dos participantes da pesquisa, que geralmente acompanham uma legenda, sendo muitas dessas legendas cópias de trecho de letras de músicas ou mensagens de autoajuda disponíveis na internet. Outras 31 legendas são felicitações a um amigo, namorado ou membro da família, formando homenagens referentes a dia das mães, dia dos namorados, aniversário etc. No caso das homenagens/felicitações, ainda que não se trate de textos copiados, observou-se ausência de indícios de autoria, pois tais publicações são constituídas de uma “mesmice” (POSSENTI, 2002). Verifica-se que, mesmo as publicações de elaboração própria dos estudantes são, em geral, copiadas (sobretudo no caso das legendas de foto) ou pré-construídas (como nas homenagens/felicitações).

Nesse sentido, a escola se destaca positivamente, pois, apesar de enfatizar práticas de letramento que geram uma atividade de cópia, também propõe tarefas em que os estudantes têm a oportunidade de produzir linguagem efetivamente.

### **5.3 Adaptação em letramentos escolares e juvenis**

A adaptação foi um dos temas centrais do terceiro capítulo, que teve como objetivo analisar as práticas de letramento escolar observadas em aulas de língua portuguesa. Apesar de haver atividades de letramento que propiciam a criação, a autoria e a manifestação das vozes dos alunos, na maioria dos casos, as tarefas de leitura contempladas pela disciplina Língua Portuguesa contribuem para a formação de sujeitos adaptados. Isso porque fica implícita, em tais tarefas, a mensagem de que é preciso se adaptar (à norma-padrão da língua, à interpretação de textos orientada por uma visão acadêmica e, em alguns casos, a questões morais) para que se consiga ingressar no mercado de trabalho. Essa ideia aparece generalizada principalmente na apostila, como visto no item 3.1.2 do terceiro capítulo. Todavia, trata-se de uma noção mais ampla, defendida inclusive pela Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (BRASIL, p. 24, 2018), que determina que o educando do Ensino Médio deve aprender “(...) a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Ao rerepresentar, no item 5.1 deste capítulo, o tratamento que a apostila dá ao ensino de ortografia, retoma-se essa ideia de adaptação, porque pontua-se como a escrita vernacular (variedade que os jovens participantes da pesquisa usam, predominantemente, nas redes sociais digitais) é considerada inadequada pelo material. A apostila sugere que há outras formas de escrita, mas faz isso mostrando como elas são inadequadas em contexto de trabalho e como a variedade padrão, aquela ensinada pela escola, é a única adequada em tais contextos. Utilizando expressões como “salve-lhe o emprego”, a apostila deixa implícita a ideia de que a aquisição ao modelo dominante de escrita é condição para garantir um espaço no mercado de trabalho.

Em relação à fala do professor Aluísio Azevedo, destacou-se, no item 3.1.5 do terceiro capítulo, o fato de ele defender que as competências e habilidades ensinadas na escola definirão os alunos como competentes (caso adquiram tais habilidades e competências) ou incompetentes (caso não adquiram tais habilidades e competências). Essas habilidades e competências não dizem respeito somente à norma-padrão da língua, pois incluem questões ligadas à interpretação de texto, como “inferir informações implícitas”. Ainda que Aluísio Azevedo estabeleça, assim como a apostila, uma relação direta entre conhecimento escolar e espaço no mercado de trabalho, expressões modalizadoras como “pelo menos na teoria”, utilizadas pelo docente, relativizam a ideia sugerida pela apostila de que o conhecimento escolar é condição *sine qua non* para garantir um espaço no mercado de trabalho, apresentando tais conhecimentos como vantajosos ou eficientes para garantir um (bom) lugar no mercado de trabalho.

Observa-se que o discurso da adaptação (que promete emprego ao alunado, desde que se adapte ao letramento escolar) não está desvinculado do funcionamento de estruturas sociais ou institucionais mais amplas, como o processo de seleção para ingresso às universidades, tal

como acontece no Brasil. As provas para ingresso no curso superior (além de certames para cargos públicos), por exemplo, selecionam com base no conhecimento escolar que se tem (e, por isso, com base no letramento escolar). Nota-se que os conhecimentos trabalhados nas aulas observadas (norma-padrão da língua, interpretação de texto de acordo com uma visão acadêmica, bem como o desenvolvimento de certas habilidades e competências de leitura e escrita, como “inferir informações explícitas em um texto”) são aqueles cobrados em avaliações externas como provas para ingresso no curso superior e concursos públicos. Nesse sentido, a democratização do ensino básico parece ser uma falsa promessa de oportunidade para todos, assemelhando-se mais, na verdade, a um mecanismo de exclusão, pois, mesmo que todos dominassem todos os conteúdos escolares ensinados na escola, nem todos teriam acesso a determinado curso de graduação que quisessem realizar (a ampla concorrência para cursos como Medicina é prova disso).

Nas publicações no *Facebook* dos participantes da pesquisa, o tema da adaptação também foi recorrente, sobretudo no que se refere aos textos com tom de autoajuda. Em tais textos, de caráter religioso ou não, encontra-se a figura de um sujeito conformado com a realidade, atribuindo ao destino os “dias ruins” em que se encontra. Tal conformismo é justificado com uma positividade de que as dificuldades são temporárias, necessárias, propósitos ou livramentos de Deus, situações de aprendizagem ou ponto de partida para a superação. Trata-se de um incentivo para que o sujeito siga em frente apesar das adversidades. Problemas e dificuldades, nesse contexto, não desencadeiam incentivos à resolução (pelo esforço individual) ou ao questionamento (de fatores sociais específicos). Há um aconselhamento para que o sujeito siga em frente passivamente, sem necessariamente reagir. Trata-se de uma motivação à persistência (já que o principal lema da autoajuda parece ser “não desista”) pacífica.

Além disso, os textos sobre escola coletados nas redes sociais dos participantes revelam um perfil de estudante adaptado ao conteúdo contemplado pela escola. Ainda que tendam a reinventar um espaço escolar nas redes sociais digitais, tais textos enfatizam a figura de um estudante que não mantém uma relação de afinidade com os saberes escolares. Essa falta de afinidade não é tratada como responsabilidade da instituição escolar, que deixaria de relacionar seus conteúdos a outros aspectos da vida social dos estudantes, por exemplo. Trata-se de uma responsabilidade atribuída pelos alunos a si próprios, que teriam que buscar estratégias que provocassem interesse em frequentar a escola: um deles chega a sugerir, em tom jocoso, apaixonar-se por alguém que estude na instituição. Aliás, nas relações de poder na sala de aula, viu-se que os educandos tendem a resistir às tarefas propostas, gerando uma negociação com o

professor Aluísio Azevedo que resulta em uma atividade de cópia. Tal atividade copista revela também uma adaptação por parte dos alunos, que se recusam a participar ativamente na produção de determinadas atividades, mas se conformam a realizá-la mecanicamente: reproduzem textos, interpretações e ideias do “outro” (professor, internet e livro didático).

Tanto no que se refere ao letramento escolar, como no que diz respeito ao letramento juvenil, verificam-se, portanto, traços de um sujeito que tende à adaptação. Nas atividades de leitura e escrita em Língua Portuguesa, constata-se uma ênfase na formação de sujeitos que estejam linguisticamente/culturalmente adaptados para servir ao mercado de trabalho (e para dar continuidade aos estudos). Nas publicações nas redes sociais dos participantes da pesquisa, observam-se também traços de um sujeito que tende à adaptação, mas pela aceitação de possíveis problemas e dificuldades (resultado de um destino inevitável) e pela crença de que se trata de uma fase que logo passará. Ou, ainda, pela legitimação da ideia historicamente construída no Brasil de que é o aluno que deve se adaptar à escola, não o contrário. Nesse último caso, parece que a escola já assumiu para eles, em sua vivência histórica, a representação de uma instituição que é assim e pronto, não pode ser mudada. A visão de escola construída no imaginário dos sujeitos é, portanto, a de que é impossível vivenciá-la ou transformá-la em algo positivo e significativo no que se refere ao conteúdo proposto.

#### **5.4 Meritocracia em letramentos escolares e juvenis**

Imbricada à noção de adaptação evidenciada em práticas de letramento escolar está a meritocracia. Fica implícita a mensagem de que, adaptando-se ao que é ensinado pela escola (variedade linguística padrão, interpretação alinhada ao que é cobrado em avaliações externas e outras “competências” e “habilidades” contempladas pela instituição), os alunos teriam ferramentas suficientes/eficientes para a mobilidade social. Vale retomar, por exemplo, a afirmação de Aluísio Azevedo de que “se vocês [alunos] vão ser competentes ou incompetentes vai depender das competências que vocês adquiriram aqui [na escola]... pelo menos teoricamente”. Além disso, ao descrever a própria mobilidade social (de trabalhador braçal a professor), o docente produz enunciados cujos efeitos de sentido são de que sua ascensão dependeu sobretudo de esforço individual. É também por meio de seu esforço individual que Aluísio Azevedo vê a possibilidade de continuar ascendendo (ingressando em um curso de pós-graduação *stricto sensu*).

Nota-se, nas falas do professor, a importância da educação para mobilidade social, pois foi por meio de curso de graduação que saiu de uma “vida infeliz” e é por meio de curso de

mestrado que vê a possibilidade de não “continuar na mesma”. A partir de sua história de vida, apresentada pelo docente a seus alunos como um exemplo a ser seguido, Aluísio Azevedo aconselha os seus educandos a aproveitarem as oportunidades (provas para ingresso no curso superior e concursos públicos) para conquistarem uma qualidade de vida melhor. Todavia, não foi evidenciada, nem na fala do professor nem na apostila por ele utilizada, menção a aspectos sociais específicos que dificultariam a mobilidade social.

Apresentam-se o vestibular e o ENEM (tema central de algumas *Situações de Aprendizagem*, inclusive) como ponto de partida para tal mobilidade. Apresentam-se, ainda, “habilidades” e “competências” contempladas por provas para ingresso no curso superior e concursos públicos bem como linguagem “adequada” para o mercado de trabalho. Deixa-se de discutir, no entanto, aspectos sociais específicos, como o perfil daqueles que (não) ingressam em universidade pública, bem como o tipo de letramento exigido em tais certames em relação ao tipo de letramento familiar dos alunos de escola pública. Dessa forma, caberia aos estudantes se adaptarem e se conformarem ao conteúdo proposto sem questionar as verdades estabelecidas que os desfavorecem.

Nas publicações dos participantes da pesquisa no *Facebook*, foi evidenciada a ênfase no esforço individual enquanto ação que garante o sucesso. Em textos com teor de autoajuda, verifica-se a tese de que determinada “conquista” pessoal acontece por meio de decisão, meta e tentativa. Cabe ao sujeito esforçar-se constantemente e “fazer acontecer”. Desistir não é opção. Além disso, em publicações cuja temática é a escola, evidenciou-se que, apesar de os participantes da pesquisa criticarem a instituição escolar (vendo-a como um sofrimento, a parte ruim), eles reconhecem a escolarização como principal forma de mobilidade social (a recompensa). A escola seria o “mal” necessário. Nem as publicações de autoajuda nem os compartilhamentos sobre a escola mencionam aspectos sociais específicos que dificultariam o sucesso pessoal e a mobilidade social.

Portanto, tanto no que se refere ao letramento escolar como no que diz respeito ao letramento juvenil, há um silenciamento acerca de fatores sociais (etnia, por exemplo) que dificultariam/facilitariam o desenvolvimento socioeconômico de determinado grupo social. Como há menção apenas às oportunidades dadas (democratização do ensino básico, que permitiria acesso ao mercado de trabalho e à continuidade aos estudos) e ao esforço individual (delineamento e execução de metas), as práticas de letramento escolar (de adaptação) e juvenil materializam uma ideologia da meritocracia, como se as mesmas oportunidades fossem dadas a todos. O “sucesso”, portanto, seria resultado do esforço individual de cada um.

## 5.5 Superação em letramentos escolares e juvenis

No contexto da pesquisa, meritocracia relaciona-se diretamente com “superação”, um tema muito frequente em textos de autoajuda publicados pelos jovens participantes da pesquisa no *Facebook*, mas também presentes em práticas de letramento escolar.

No que se refere ao letramento escolar, a superação também está relacionada ao esforço individual, que seria ponto de partida para mobilidade social. Como a escola argumenta fornecer competências e habilidades suficientes/eficientes para o sujeito agir de maneira competente na sociedade, caberia ao indivíduo esforçar-se para superar o presente (possíveis dificuldades) e alcançar o futuro (ingressar em curso superior, conseguir um bom emprego). Cabe retomar que Aluísio Azevedo, ao incentivar seus educandos a buscarem uma vida melhor, relata sua própria história de vida como uma história de superação. O professor vê seu passado como uma vida infeliz superada graças a seu esforço individual, que lhe propiciou ascensão social.

Em relação ao tema “superação” no *Facebook* dos jovens participantes da pesquisa, apresentam-se textos que relatam como determinada pessoa superou um problema ou realizou um sonho, por exemplo. Mas também *posts* em que há certa autoafirmação de herói, forte e determinado. Nos dois casos, enfatiza-se o esforço individual (uma pessoa de 56 anos de idade que, finalmente, consegue realizar o sonho de ingressar em um curso superior, por exemplo), silenciando-se acerca de questões sociais específicas (limitações que fizeram com que esse sujeito de 56 anos não ingressasse na universidade quando mais jovem ou razões sociais que podem ter facilitado seu esperado sonho, por exemplo). É o caso de *posts* como “Meu progresso é no sigilo, enquanto vocês criticam eu estou progredindo”. No entanto, a superação não é considerada apenas resultado do esforço individual nas publicações coletadas. Por vezes, ela é resultado do destino ou de um plano de Deus, ou seja, trata-se de uma superação pacificada em que cabe ao sujeito conformar-se com o presente e esperar (em Deus) por mudanças no futuro, como no enunciado: “futuramente você entenderá porque Deus permitiu certas coisas em sua vida”. Nesse caso, a ideia de superação está relacionada à positividade, uma característica do sujeito contemporâneo que, adotando uma falsa noção de liberdade, acredita que tudo é possível.

A seguir, estabelece-se um paralelo entre dois textos apresentados, para outros fins, no decorrer da tese: a música “1980” (analisada no quarto capítulo quanto ao tipo de letramento) e o livro *Caco*, de Mattje (2014), (cujo tratamento didático pelo docente foi analisado no

terceiro capítulo). Os dois textos (um coletado no *Facebook* e outro lido em sala de aula) assemelham-se no que se refere ao tema “superação”.

**Quadro 9** - Superação em letramentos escolares e juvenis.

	“1980”	<i>Caco</i>
Problemas	O eu lírico, um homem, e sua esposa são atropelados por um automóvel em São Paulo. Ela fica internada e quase morre.	Caco, protagonista da obra, sofre <i>bullying</i> em casa e na escola por algumas razões, dentre elas por estar acima do peso.
Problemas	A esposa enfrenta uma gravidez de risco em que teria que escolher entre a própria vida ou a vida de seu filho, que poderia nascer deficiente.	O protagonista passa a cometer <i>bullying</i> (contra homossexuais) bem como ter vícios (em bebida alcóolica e maconha) ou compulsões (academia e jogos online) a cada dia.
Problemas	O filho do casal, criado na ausência do pai, envolve-se com drogas durante a adolescência.	Caco engravida sua namorada, mas, inicialmente, não assume a criança.

**Fonte:** o próprio autor (2020).

Na música “1980”, todos os problemas enfrentados pelos personagens são superados por um milagre de Deus, o que explica o refrão da canção, que diz: “pode um milagre enfim acontecer [...] é só você crer”. Trata-se de uma superação pacífica, em que ao sujeito cabe crer em Deus e esperar por milagres, como pode ser visto abaixo:

*Mas num certo dia por um sonho sua vida ia mudar  
 Pois Deus estava prestes a pôr seu plano em prática  
 Até que enfim, o dia chegou estava tudo preparado  
 E no sonho Deus dizia que estava muito preocupado  
 Pedia pra eu pedir perdão por todos meus pecados  
 E eu sentia tudo aquilo como se fosse acordado  
 Fiquei arrepiado, acordei desesperado  
 Encontrei o esperado, me coloquei ajoelhado  
 Aceitei a Jesus como Senhor e fui tocado  
 Pelo Espírito Santo que por Deus foi enviado  
 A partir daquele dia tenho andado com o Cristo  
 Pois reconheço que minha vida é um milagre desde o início*

O trecho destacado é a última parte, em estrutura narrativa, da canção. O operador argumentativo “mas”, primeira palavra do trecho apresentado, sugere que o problema anterior (o fato de o filho do eu lírico narrador ser usuário de drogas) seria resolvido, assim como os demais haviam sido (atropelamento e gravidez de risco). Em seguida, a expressão “num certo dia” lembra a marcação temporal de contos de fada tradicionais, que muitas vezes são iniciados com “era uma vez”, indicando tempo indeterminado e um passado longínquo. É nesse tempo indeterminado (provavelmente durante a juventude de seu filho) que o narrador tem um

“sonho”, elemento decisivo para a mudança radical e aparentemente eterna (“A partir daquele dia tenho andado com o Cristo/Pois reconheço que minha vida é um milagre desde o início”). Apesar de todos os problemas mencionados na canção (atropelamento, gravidez de risco e envolvimento com drogas) terem sido resolvidos pela crença em Deus, é somente a partir da entrega (“me coloquei ajoelhado”, “aceitei a Jesus”, “tenho andado com Cristo”) e da aceitação às normas de Deus (reconhecimento do erro, arrependimento e pedido de perdão), que se alcança a paz eterna. Embora os planos divinos sejam considerados inquestionáveis, não se atribuem a Deus, por exemplo, os problemas sofridos, apenas as soluções.

No livro *Caco*, por sua vez, todos os problemas enfrentados pelo protagonista são superados pelas atitudes que ele toma, pela mudança do próprio personagem. Abandona os vícios e as compulsões, arruma um emprego e assume seu filho graças a tomadas de decisões individuais. A obra apresenta questões sociais específicas, como a ausência do pai na vida do protagonista, mas ele supera tudo. Dividido em quatro partes, o último capítulo faz um resumo de todas as superações. Observa-se, abaixo, a primeira parte desse último capítulo<sup>83</sup>:

*Brincando com a minha filha no parquinho, sinto-me abençoado pela vida! Ainda moro com a Nati, agora no belo apartamento novo. Sinto-me muito amado por ela e também a amo profundamente. Depois de muita conversa, Ceci e eu decidimos cuidar juntos da Jéssica, dando-lhe mais do que apenas condições de sobrevivência. Já conseguimos falar de nós mesmos e fazer muitos planos para o futuro. Um dia, quando dermos conta, ficaremos todos juntos (MATTJE, 2014, p. 123).*

O fragmento acima mostra algumas das superações conquistadas por Caco. Em primeiro lugar, ele assume a filha que havia abandonado. Para além disso, apresenta-se como um pai participativo, pois o termo “juntos”, em “Ceci e eu decidimos cuidar juntos da Jéssica”, sugere divisão igual de tarefas. A expressão “cuidar juntos” é diferente, por exemplo, de “ajudar a cuidar”, que traduz um posicionamento comum na sociedade patriarcal brasileira, em que o homem que “ajuda” a mulher em casa é considerado um bom marido, como se estivesse fazendo um favor à mulher em relação às obrigações que seriam dela (de cuidar dos filhos, limpar a casa, cozinhar etc.). Portanto, verifica-se, no caso de Caco, uma transformação radical: um pai que dá à filha, junto com a mãe, “mais do que apenas condições de sobrevivência”, um pai que, ao brincar com a filha no parquinho, sente-se “abençoado pela vida”.

Em segundo lugar, Caco torna-se uma pessoa capaz estabelecer um diálogo acerca de um relacionamento amoroso. Em “já conseguimos falar de nós mesmos”, o verbo “conseguir” indica esforço e capacidade e, por isso, o efeito de sentido do enunciado é diferente de “já

---

<sup>83</sup> No original, o trecho destacado é organizado em três parágrafos.

falamos de nós mesmos”, uma construção possível. A partir da utilização do verbo “conseguir”, Caco revela outra superação conquistada: diferentemente do adolescente que chegou a abandonar a namorada grávida no passado, ele é um sujeito capaz de dialogar e de se entender com alguém. Ademais, Caco ainda tem sonhos, um deles apresentado no trecho anteriormente transcrito: morar com sua Ceci e Jéssica (“um dia, quando dermos conta, ficaremos juntos”).

Além disso, Caco menciona sua relação com Nati, sua irmã. Apesar de o livro descrever a relação entre os dois, desde o primeiro capítulo, como boa, Caco causou alguns problemas à irmã (indo mal na escola e consumindo bebida alcóolica). O advérbio “ainda”, em “ainda moro com a Nati”, sugere que a relação entre os dois continua boa, ou até melhor, já que Caco não tem mais problemas a causar a sua irmã. Além disso, o comentário “agora no belo apartamento novo” mostra uma nova conquista de Nati, que, no decorrer do livro, é apresentada como alguém cujo desempenho gera uma vida melhor (arruma um bom emprego e sai da casa dos pais, por exemplo), apesar das adversidades (pais irresponsáveis). Trata-se, portanto, de mais uma história de superação pelo esforço individual.

Observa-se o fragmento abaixo, o último parágrafo do livro:

*Em face das minhas dores psíquicas, sinto as pessoas que me amam como referências. Elas são meu foco e meu entusiasmo. Tenho em casa o que nunca encontrei na rua! Tenho nas pessoas o que nunca encontrei nas minhas buscas autodestrutivas (MATTJE, 2014, p. 126).*

Na citação acima, última parte do último capítulo do livro, Caco compara seu presente (pacífico) com seu passado (conturbado). A antítese “em casa – na rua” resume o ponto de vista do protagonista: em casa, encontram-se amor, foco, entusiasmo e boas referências; na rua, encontra-se apenas autodestruição. Nesse sentido, constata-se um livro que propõe uma revisão de valores, aconselhando o jovem leitor a não buscar os valores da rua, apesar de, no início da obra, descrever a casa onde Caco mora com seus pais como um ambiente de sofrimento e rejeição.

Observa-se uma grande semelhança entre a música “1980”, compartilhada por um dos participantes da pesquisa em uma rede social digital, e o livro *Caco*, selecionado pelo professor de língua portuguesa e lido em sala de aula, no que se refere à superação. Trata-se de textos que enfatizam a positividade, aconselhando o leitor a seguir acreditando e tentando. Verifica-se um discurso da possibilidade: tudo é possível para quem acredita ou se esforça suficientemente.

Compreendendo que o discurso de autoajuda se pauta em “(...) um conjunto de valores ‘pretensamente’ universais e indispensáveis à nova gestão do trabalho em tempos de neoliberalismo, de modo que constrói um ideal de trabalhador”, Turmina e Shimora (2014, p.

168) evidenciam que os princípios de autoajuda perpassam os relatórios de educação de Faure *et al.* (1972) e Delors (1996), da UNESCO e, segundo as autoras, são princípios “(...) difundidos mundialmente para reformar a educação”. De acordo com as pesquisadoras, tais relatórios levam o discurso de autoajuda para dentro da escola (influenciando currículos, formação de professores, organização e gestão escolar), pois “(...) alimentam a ideologia da instrumentalidade, da adaptação e do consenso” ao difundirem “(...) exemplos edificantes, expressivos, modelos de sucesso, figuras notáveis que superaram as adversidades de modo que conquistaram ascensão social e inserção no mercado de trabalho” (TURMINA & SHIMORA, 2014, p. 177).

Apesar de *Caco* ter sido escolhido por Alúcio Azevedo, é preciso reconhecer a relação de afinidade que os estudantes mantiveram com o livro durante a leitura em sala de aula. O livro apresenta não apenas situações que permeiam a vida dos jovens, mas também histórias de superação, tema de interesse dos participantes da pesquisa e que caracteriza a sociedade do desempenho. Nesse sentido, a escolha feita pelo docente é coerente com o seu objetivo de mostrar que ler é prazeroso, de motivar seus alunos à leitura, como visto no item 3.1.4 do terceiro capítulo.

Como se sabe, os participantes da pesquisa leram outro livro selecionado pelo professor: *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Trata-se de um texto que, assim como a música “1980” e o livro *Caco*, apresenta um grande problema (mas não só ele) a ser superado pelos personagens: a fome. Em busca de sobrevivência, Fabiano e sua família eram obrigados a se mudar em busca de melhores condições de vida. A família, constituída de pai, mãe, dois filhos e uma cachorra, queria superar a miséria. Fabiano e a esposa, Sinhá Vitória, inconformados com a vida que levavam, sonhavam com um futuro melhor para seus filhos. Sinhá Vitória também sonhava em ter uma cama de lastro de couro. *Vidas Secas*, no entanto, diferencia-se dos dois textos anteriormente mencionados. A história finaliza com a família ainda miserável e em busca de um lugar onde pudessem ter uma vida decente. Além disso, no decorrer da narrativa, problemas sociais específicos, como a desigualdade social e a exploração (na figura de latifundiários exploradores de trabalhadores miseráveis), e a seca do Nordeste são enfatizados. Apesar de a família nunca desistir (a obra finaliza com os adultos otimistas e, mais uma vez, em busca de uma vida melhor), seus esforços individuais não se mostram, durante a narrativa, como suficientes para romper com a realidade que vivem, já que há uma estrutura social mais ampla que dificulta essa mudança, estrutura essa reconhecida pela personagem Sinhá Vitória.

Nesse sentido, cabe pontuar a importância do letramento escolar na formação dos participantes da pesquisa. No que se refere à abordagem temática, constata-se que o professor

Aluísio Azevedo leva para escola tanto textos similares àqueles lidos pelos educandos fora do espaço escolar, como *Caco*, quanto textos com abordagem literária diferente. Considera-se que esses dois modelos de textos, se estudados de uma perspectiva crítica da linguagem (e não como lição de moral ou exclusivamente como preparação para provas para ingresso no ensino superior/mercado de trabalho), têm grande potencial para que os estudantes problematizem características da sociedade a que pertencem, como desigualdade social, positividade, desempenho, superação etc.

### **5.6 Identidade e identidades em letramentos escolares e juvenis**

O letramento escolar voltado à adaptação ignora que o sujeito é constituído por diversas identidades. Esse tipo de letramento, muito frequente nas aulas observadas, considera o aluno apenas como tal, anulando outros papéis sociais e outras posições identitárias. Ao sugerir que é preciso se adaptar, sobretudo à norma-padrão da língua portuguesa, o letramento de adaptação nega variedades da língua escrita utilizadas pelos alunos, que são constitutivas de suas identidades familiares e comunitárias, descrevendo-as exclusivamente como inadequadas para o mercado de trabalho. Assim, fortalece-se a ideia jamais ultrapassada da superioridade da norma-padrão, utilizada em situações de prestígio social. Ao enfatizar apenas uma característica identitária, a estudantil, o letramento de adaptação evidenciado nas aulas observadas considera o aluno em uma posição de “vir a ser”. Por não terem adquirido as competências escolares, vistas como necessárias para serem competentes ou incompetentes na sociedade, é como se os estudantes estivessem no limbo; não são uma coisa (competentes) nem outra (incompetentes). São um plano para o futuro. Como a escola é considerada uma preparação para a vida em sociedade, o estudante não é visto necessariamente como um ser social, pertencente à sociedade. Ele é um ser social em elaboração para a sociedade (sinônimo, nesse contexto, de mercado de trabalho). Além disso, a escola é apresentada como um elemento promissor para a mobilidade social, já que os conteúdos nela ensinados são solicitados em provas para ingresso no curso superior e outras avaliações para ingresso no mercado de trabalho. Assim, é como se uma (boa) posição no mercado de trabalho justificasse o silenciamento das identidades (linguísticas) dos educandos. Ao pedir que o aluno reescreva um “bilhete”, por exemplo, como visto no terceiro capítulo, a apostila afirma que ele estaria salvando o emprego da pessoa que o escreveu “inadequadamente”. Assim, o material didático sugere que saber escrever um bilhete de acordo com a norma-padrão da língua garante uma vaga de emprego, mas deixa de discutir as limitações que o estudante teria no mercado de trabalho “dominando” tal gênero textual e não

“dominando” outros. Portanto, no letramento escolar de adaptação, o aluno é visto não somente como um plano para o futuro, mas também como uma futura mão de obra. Nesse sentido, o letramento de adaptação contribui na constituição de uma identidade estudantil embebida de discursos dominantes que defendem meritocracia e a existência de uma única identidade linguística.

Por sua vez, o letramento escolar voltado à criação tende a considerar outros aspectos da vida social do educando. Ao produzirem textos em uma perspectiva de criação, os alunos dizem quem são e de onde vêm. Fazem suas próprias interpretações textuais, estabelecem relações entre diferentes textos, incluem outras variedades que não a padrão e falam de seus bairros. Deixam de copiar para criar, apresentando em seus textos indícios de autoria, como visto no item 3.2 do terceiro capítulo. Portanto, o letramento escolar de criação considera diferentes identidades (no plural) dos educandos. É importante enfatizar que, no contexto analisado, práticas de letramento de criação aconteceram quando o professor rompeu com as propostas didáticas enviadas à escola pela Secretaria de Educação.

Nos textos coletados nas redes sociais digitais analisadas, os participantes da pesquisa deixam transparecer não somente seus diversos papéis sociais (estudante, filho(a), neto(a), mãe, funcionário(a) etc.), mas também características identitárias relacionadas a juventude, crenças, interesses diversos (esportivos, artísticos), sexualidades etc. No entanto, essas posições identitárias revelam-se, em geral, a partir de uma linguagem pré-elaborada, por meio do senso comum e do clichê. Do ponto de vista linguístico, não se pode dizer que há voz pessoal dos participantes da pesquisa. Há a expressão de uma diversidade de vozes e de identidades, mas não há criação.

Especificamente em relação ao modo como eles se veem como alunos, observou-se que, embora resistam ao estudo do conteúdo escolar, atribuem a si próprios a responsabilidade de buscar uma relação de afinidade com tais conteúdos, isentando a escola do papel de tentar ressignificá-los, aproximando-os de aspectos de suas vidas sociais. Além disso, a escolarização básica é vista por eles como um mal necessário, pois propicia mobilidade social ao mesmo tempo em que é um espaço de “sofrimento”. É preciso pontuar também que a escola tem um papel importante na vida dos jovens participantes da pesquisa, já que eles falam dela com frequência, mesmo quando estão em outros espaços. Ao mesmo tempo em que organizam faltas coletivas, customizam camisetas que estampam o nível escolar ao qual pertencem no aumentativo (“terceirão”), a turma (“3º A”) e o seu nome ou apelido, ou seja, estabelecem uma relação de afeto com a instituição, mostrando que a escola é importante para eles.

Portanto, verifica-se que os textos publicados pelos jovens nas redes sociais digitais são carregados de posições identitárias (dentre elas a identidade estudantil). Por sua vez, o letramento escolar tende a anular os diversos interesses do educando, deixando em evidência (pelo menos nas práticas de letramento marcadas pela perspectiva de adaptação) apenas uma de suas identidades, a estudantil. O papel social de estudante é apresentado (tanto nas redes sociais digitais dos jovens como nas práticas de letramento escolar de adaptação) como uma fase transitória da vida. Nas aulas de língua portuguesa, essa fase revela-se como uma preparação para a atuação competente na sociedade. Nas redes sociais digitais, ela revela-se como uma fase de sofrimento (apesar de riem de tal “sofrimento”) que os alunos gostariam de pular para alcançar a recompensa, a mobilidade social. Tanto no letramento escolar de adaptação como no letramento juvenil, há implícita a mensagem de que a escola fornece os meios necessários para um futuro melhor e de que cabe ao aluno se esforçar para alcançar a recompensa, emprego e mobilidade social. Trata-se, portanto, de uma ideologia dominante em que estão marcadas as noções de progresso individual, meritocracia, desempenho e superação.

Nesse contexto, destaca-se a prática de letramento escolar de criação que, além de contemplar outras identidades dos estudantes, propiciando que eles levem para escola outros aspectos da vida social (acontecimentos do bairro, por exemplo), permite que os alunos produzam textos com indícios de autoria, ou seja, que incluam, nas produções, suas próprias vozes sociais.

### **5.7 Adendo I: letramentos escolares e juvenis**

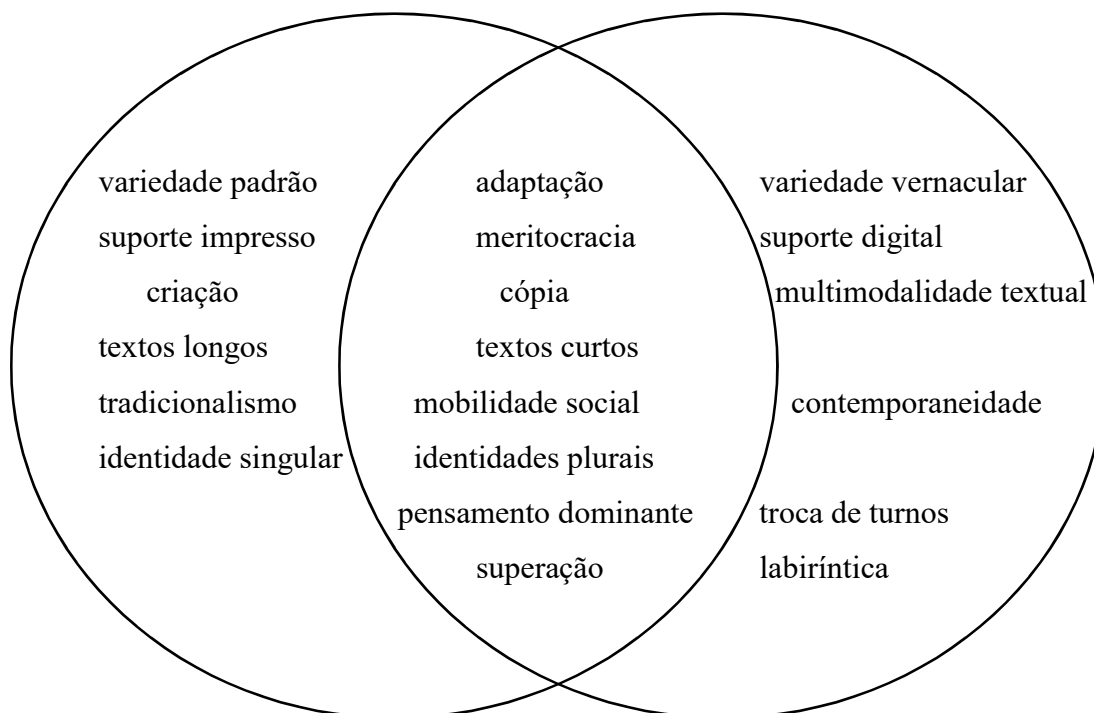
O resultado principal deste trabalho, cujo objetivo geral foi compreender de que forma práticas de letramento escolar e não escolar dialogam, pode ser resumido na ilustração da página posterior.

No campo à esquerda, concentram-se as características exclusivas do letramento escolar, ao passo que no campo à direita estão as características exclusivas do letramento juvenil. No centro, encontram-se as principais características em comum entre as duas práticas de letramento.

De maneira geral, verifica-se que há mais semelhanças do que diferenças quando se comparam as duas práticas analisadas. Tais semelhanças e diferenças são avaliadas, na parte final desta tese, do ponto vista educacional, no sentido de refletir sobre como a compreensão delas é uma possível contribuição para uma formação leitora e escritora de estudantes em contextos similares ao dos participantes da pesquisa. É preciso ter em mente, todavia, que,

apesar de as escolas serem “(...) instituições históricas e culturais que se assemelham na arquitetura e na estrutura organizacional”, cada escola é, ao mesmo tempo, “(...) terreno diferenciado, em que subgrupos sociais com diferentes interesses se definem mutuamente, caracterizando sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local” (FALSARELLA, 2018, p. 623).

**Ilustração 2** – Síntese das características dos letramentos escolares e juvenis.



**Fonte:** o próprio autor (2020).

Em primeiro lugar, verificou-se que práticas de letramento escolar e de letramento juvenil carregam um discurso da adaptação em que caberia ao sujeito se conformar/se adaptar a determinado modelo de linguagem, de escola, de trabalho e de vida. Em segundo lugar, tais práticas de letramento carregam o discurso da meritocracia, de modo a sugerir que todos têm as mesmas oportunidades e que cabe ao sujeito se esforçar para atingir seus objetivos. Nesse sentido, a escola é considerada como uma dessas oportunidades, já que instrumentalizaria os educandos com “habilidades” e “competências” suficientes/eficientes para a mobilidade social e superação (financeira). Trata-se, portanto, de um modelo de pensamento dominante na sociedade brasileira (e não apenas nela), de filiação neoliberal, que defende uma educação voltada ao mercado de trabalho. Além disso, práticas de letramento escolar e de letramento juvenil apresentam uma cultura da cópia em que os jovens estudantes não propriamente são produtores, mas apenas reprodutores de textos e interpretações prontos ou pré-elaborados.

Outra característica em comum diz respeito à extensão dos textos lidos em sala de aula e publicados pelos participantes da pesquisa nas redes sociais analisadas. No grupo de *WhatsApp 3 A* e no *Facebook*, verificaram-se, sem exceção, textos relativamente curtos, o que coincide com o caráter transitório e acelerado das atividades da sociedade contemporânea. Na sala de aula, constatou-se a leitura de poemas, letras de música, “bilhetes” etc., ou seja, textos também relativamente curtos. No entanto, destaca-se que a escola também propicia experiências com textos mais longos, como romances, crônicas e textos informativos, o que se considera importante para a formação do leitor/escritor. Por fim, assim como os textos em redes sociais digitais revelam diferentes identidades (no plural) dos jovens, o letramento escolar de criação dá voz aos alunos para que se sintam à vontade para expressar suas diferentes posições identitárias, apesar de esse espaço ser evitado, em geral, em razão de um currículo imposto pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e por diretrizes nacionais.

De maneira geral, o diálogo existente entre os letramentos escolares e juvenis apresentados neste estudo diz respeito a um pensamento dominante na sociedade brasileira, que prega adaptação, desempenho, meritocracia e superação por parte do sujeito. Apesar de tais características fazerem parte de um contexto social mais amplo (a relação escola-provas para ingresso no curso superior é um bom exemplo disso) e, por isso, não poderem ser totalmente ignoradas, considera-se negativo o fato de a escola geralmente legitimar o *status quo* em vez de debatê-lo. Por outro lado, considera-se importante e positivo o fato de quando o professor consegue romper com o modelo escolar proposto, propiciando uma perspectiva da criação. Nesse caso, os textos escolares coincidem com características dos textos observados em redes sociais digitais dos jovens participantes no que se refere às identidades, no plural. Dessa forma, a escola constitui-se como uma instituição formada por seres humanos diferentes e específicos e inserida em um contexto também específico, apesar de sua relação com uma estrutura social ampla, global.

Em relação às diferenças, verifica-se uma escola que, apegada à tradição, reduz o ensino de leitura e escrita à cultura impressa, evitando contemplar textos da esfera digital, tão presentes em várias instâncias sociais da contemporaneidade (jornalismo, lazer, política, educação etc.). Nesse sentido, há pouca exploração de multimodalidades textuais, a ênfase é posta na escrita propriamente dita. Além disso, a escola ensina a ler e a escrever tomando como base somente uma variedade da língua escrita, a padrão. Quando outras variedades aparecem, elas são apontadas como inadequadas para o contexto, mas não há propostas para estudar o uso de tais variedades em seu contexto “adequado”. Fora da escola, por sua vez, os participantes da pesquisa leem, escrevem e compartilham prioritariamente em suportes digitais, utilizando uma

variedade não-padrão da língua escrita que revela traços referentes a juventude, sexualidades, papéis sociais etc. Essa linguagem é constituída por uma multimodalidade textual e, por vezes, por uma troca de turnos labiríntica particular do gênero discursivo que utilizam.

Por um lado, a diferença entre os tipos de letramento pode causar um efeito negativo e de resistência nos alunos, principalmente quando há um apagamento das identidades dos jovens estudantes, como se tivessem apenas o papel de aluno e como se ser aluno fosse uma preparação para o futuro e, mais especificamente, para o mercado de trabalho. Aliás, esse apagamento legitima uma identidade estudantil hegemônica, contribuindo na representação que os próprios estudantes têm de si como tal (irresponsáveis, desinteressados). Além disso, ao silenciar as identidades (linguísticas) dos estudantes, deixa-se de compreender, em sala de aula, modelos de linguagem emergentes e a riqueza linguística do português.

Por outro lado, é justamente a diferença que pode causar um efeito positivo (e de engajamento) na formação leitora e escritora dos alunos. Talvez seja apenas na escola que muitos dos participantes da pesquisa tenham contato com a variedade padrão da língua, o que é importante para que conheçam outras formas de ler e escrever e para que transitem em diversos contextos e instâncias sociais e tenham acesso ao letramento dominante. Provavelmente é apenas na escola que muitos dos participantes da pesquisa têm a experiência de ler textos mais longos, como crônicas e romances. Além disso, no contexto analisado, foi na escola que se vislumbrou uma experiência em que os estudantes participaram de um letramento de criação (cf. atividade sobre o Modernismo, item 3.2 do terceiro capítulo); percebe-se que na escola os estudantes têm condições de se formar como autores de textos, indo além da reprodução e da cópia. Aliás, o letramento de criação, evidenciado nas práticas pedagógicas resistentes de Aluísio Azevedo, apesar de aparecer como um grande parêntese, aponta um caminho possível para um ensino de português como língua materna que, sem violar nem silenciar as identidades (linguísticas) dos estudantes, contempla literatura clássica, textos informativos e multimodalidade textual, gerando engajamento por parte dos educandos.

### **5.7.1 Adendo II: letramentos escolares e juvenis**

Em *A metamorfose*, de Kafka, o espaço onde o protagonista passa, pelo menos fisicamente, praticamente toda a história, é fechado, mas não estático: em seu quarto, os móveis são mudados de lugar ou de lá retirados; as paredes tornam-se, aos poucos, encardidas pela gosma que Gregor solta de seu corpo; o cheiro de comida velha, recusada pelo personagem, pode ser imaginado pelo leitor; no início da narrativa, seu quarto é um lugar onde todos querem

entrar, para verificar o que ocorre com o protagonista, mas, posteriormente, é o espaço evitado da casa. Por duas vezes, Gregório ousa ultrapassar o território do cômodo, mas é imediatamente forçado a voltar a seu dormitório. Nesse sentido, a porta fechada marca o limite entre o quarto e o restante da casa, o isolamento do protagonista e a (falsa) liberdade de seus membros familiares. O limite é resultante da diferença cultural; agora bicho, Gregor não pertence mais à esfera familiar, não compartilha mais as mesmas relações, não podendo, por exemplo, sentar-se à mesa com a sua família.

Os resultados da pesquisa mostram que os letramentos investigados são geralmente marcados, no que se refere especificamente às diferenças desveladas entre o escolar e o juvenil, por um limite cultural em que se situam, de um lado, modelos de escrita predominantemente dominante, e, de outro, modelos de escrita predominantemente vernacular.

Ao discutir a respeito de diferenças culturais entre escola e alunado, Erickson (1987) propõe, inspirado em Barth (1966) e em estudos próprios anteriores, os termos “*cultural boundaries*” e “*cultural borders*”, aqui traduzidos como “fronteiras culturais” e “divisas culturais”.

As fronteiras culturais, segundo Erickson (1987), são a manifestação da presença de determinada diferença cultural, não havendo diferenciação, no entanto, de direitos e obrigações para as pessoas que agem em qualquer uma das formas culturais. Todavia, o autor esclarece que, em situações de conflito entre grupos, direitos e obrigações são alocados de maneira diferente, com base justamente nos saberes culturais que determinado sujeito (ou grupo) tem em comparação com outra cultura, gerando “divisas culturais”. Ou seja: em situações fronteiriças, os diferentes sujeitos (ou grupos) reconhecem e respeitam as diferenças culturais entre si, ao passo que em situações de divisa os diferentes sujeitos (grupos) consideram determinada cultura superior a outra.

A língua portuguesa conta com pelo menos três termos que poderiam ser versões de “*boundary*” e “*border*”: “fronteira”, “divisa” e “limite” (comumente utilizados para se referir à demarcação geopolítica entre países, estados e municípios, respectivamente). Opta-se pelo termo “fronteira” como versão de “*boundary*”, porque, de acordo com Silva e Tourinho (2017, p. 97), “a fronteira não é apenas uma linha mapeada cartograficamente e descrita em seus marcos geodésicos com a finalidade de separar duas ou mais unidades espaciais”, marcando os limites de poder político sobre determinado espaço (um país, por exemplo), mas também se refere às interações entre os povos que vivem nessas regiões fronteiriças. Opta-se pelo termo “divisa” como versão de “*border*” tanto pela força de expressão do termo (que se opõe a

“união”) como pela referência à teoria da “grande divisa”<sup>84</sup>, criticada por autores como Street (2014) e Hernández-Zamora (2019) por estabelecer certa superioridade cultural de sociedades letradas em relação a sociedades orais.

Podem-se tomar como exemplo de “divisa cultural” as práticas de letramento de adaptação, pois tendem a não somente silenciar as identidades dos educandos, mas também a negá-las, considerando-as inadequadas. O material didático enviado pela Secretaria de Educação, por exemplo, assume que há outros modelos de escrita além daquele ensinado pela escola. No entanto, avalia tais modelos a partir da inadequação, mostrando em que contextos **não** devem ser utilizados. Verifica-se que, em práticas de letramento de adaptação, os estudantes tendem a resistir às tarefas propostas pela escola.

As práticas de letramento de criação, por sua vez, podem ser tomadas como exemplo de “fronteira cultural”. No caso do trabalho sobre o Modernismo, apresentado no item 3.2 do terceiro capítulo, observa-se uma inter-relação entre a cultura escolar (como a utilização de literatura clássica) e a cultura do alunado (questões sobre o bairro e uso de linguagem informal). Verifica-se que, em práticas de letramento de criação, os estudantes tendem não apenas a se engajar nas tarefas propostas pela escola, mas também a apresentar indícios de autoria em suas produções textuais. Nesse sentido, argumenta-se a favor de práticas pedagógicas que estabeleçam um elo entre a cultura escolar e a cultura do alunado, isto é, que propiciem um espaço em que as identidades (linguísticas) dos estudantes sejam enunciadas. Com base nisso, descrevem-se, no próximo item, outras possibilidades de práticas educativas, a partir dos dados coletados em sala de aula e em redes sociais digitais, com potencial de um trabalho que estabeleça um diálogo entre saberes escolares e não escolares.

Por meio dos conceitos de “fronteira cultural” e “pedagogia culturalmente sensível”, Erickson (1987) defende uma escola que respeite a cultura do alunado, considerando seus saberes familiares/comunitários tão válidos como os escolares e, assim, criando nos alunos confiança de que suas identidades serão preservadas. Concorde-se, nesta tese, com o posicionamento do autor, mas defende-se que é possível ampliar esses conceitos. É possível não apenas aceitar e respeitar a cultura (linguística) do alunado, mas também trabalhá-la em sala de aula. Nas práticas de letramento de criação, produzidas por Aluísio Azevedo e seus educandos, foi possível evidenciar que os alunos estão sedentos para falar de si mesmos, para falar de seus bairros e para falar a sua própria linguagem. Na oportunidade que tiveram de integrar seus interesses ao conteúdo proposto pela escola, eles os integraram. Nesse sentido, as

---

<sup>84</sup> Em inglês, utiliza-se a expressão “*great divide*” e, em espanhol, “*gran división*”.

possibilidades de um estabelecimento de diálogo entre cultura escolar e cultura do alunado (apresentadas no próximo item), propõem, para além de respeitar os saberes linguísticos dos educandos ou utilizá-los como ponto de partida para o ensino de modelos de escrita e leitura dominantes (ou seja, para além das “fronteiras culturais”), torná-los aspectos centrais nas aulas de língua portuguesa. Propõe-se, assim, um trabalho pautado em uma **zona cultural híbrida**.

### 5.7.2 Adendo III: letramentos escolares e juvenis

*Os embates no PSL ganharam novos desdobramentos com insinuações sobre corrupção, ataques pessoais e uso de robôs. As redes sociais são o palco das manifestações. Deputados do partido recorrem a tuítes e lives - transmissões ao vivo - para travar a batalha de versões. Emojis de animais - figuras usadas em aplicativos de troca de mensagens -, como galinha e porco, e termos como "viado" são publicados pelos congressistas. O deputado Eduardo Bolsonaro fez uma live na noite de sábado (19) para, segundo ele, esclarecer fatos. Ele acusa Joice Hasselmann (SP), destituída da liderança do governo no Congresso, de ter traído seu pai. Na briga do partido, ela se alinhou ao grupo de Luciano Bivar (PE), presidente da sigla, que está em disputa com Bolsonaro. Eduardo passou a defender a hashtag #DeixeDeSeguirAPepa. Peppa Pig é uma personagem de animação infantil - uma porca filhote e rosa.*

O texto acima, publicado pelo jornal *Folha de S. Paulo*<sup>85</sup> em 21 de outubro de 2019, talvez não seja facilmente compreensível a um leitor totalmente desconectado de plataformas digitais como *Facebook* e *Twitter*. No entanto, a usuários de tais plataformas, expressões como “redes sociais”, “tuítes”<sup>86</sup>, “lives”<sup>87</sup>, “emojis” e “hashtag”<sup>88</sup>, utilizadas no texto, são familiares. Embora a matéria publicada explique os termos “live” e “emoji”, considera que o leitor saiba o que sejam “redes sociais”, “tuítes” e “hashtag” no contexto da notícia, provavelmente porque, no Brasil, aproximadamente 140 milhões de habitantes tinham conta ativa em alguma rede social digital em 2019. Os próprios jovens participantes da pesquisa revelam ser sujeitos ativos em plataformas como *Facebook* e *WhatsApp*, como visto no capítulo anterior. Mesmo assim, as práticas de letramento escolares observadas, e analisadas no terceiro capítulo, não contemplam os usos sociais de leitura e escrita veiculados em redes sociais e evitam um trabalho de leitura e escrita em suporte digital em geral.

<sup>85</sup> Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/10/eduardo-bolsonaro-destitui-vice-lideres-do-psl-na-camara-dos-deputados.shtml>>. Acesso: 24 out. 2019. No suporte original, o trecho está organizado em parágrafos.

<sup>86</sup> Textos publicados no *Twitter*.

<sup>87</sup> Transmissões ao vivo disponíveis no *Facebook* e no *Instagram*.

<sup>88</sup> Trata-se do símbolo que representa número cardinal (#). A utilização do símbolo antes de determinada expressão transforma tal expressão em um *hiperlink*, chamado de “tópico” ou “assunto”, de modo que os internautas têm acesso às publicações com a *hashtag* em questão, podendo, também, reproduzi-la em uma publicação, o que contribui para um maior alcance do assunto.

Argumenta-se que um trabalho que contemple textos veiculados em redes sociais digitais, além de abordar modelos de escrita emergentes, tem potencial para estabelecer uma “fronteira cultural” no sentido proposto por Erickson (1987), ou seja, propiciar inter-relações entre saberes escolares e não escolares. No entanto, defende-se que é possível ir além da fronteira, não se tratando, pois, de trabalhar com modelos de textos (potencialmente) lidos e escritos pelos educandos fora da sala de aula apenas como um pretexto para que eles aprendam modelos pertencentes à variedade padrão. Dito de outra forma, considera-se importante que se trabalhe com modelos de escrita padrão da língua em sala de aula, mas sem deixar de incluir outras variedades, de mostrar que outros modelos também são língua portuguesa e merecem ser, inclusive e igualmente, estudados e debatidos criticamente em sala de aula.

Nomeia-se, nesta tese, esse diálogo crítico entre os saberes do alunado e os saberes escolares<sup>89</sup> de **zona cultural híbrida**, com base no conceito bakhtiniano de “hibridização” textual e no conceito de “hibridismo”, de Bhabha (1998).

Bakhtin (1981, p. 63) define hibridização como “(...) uma mistura de duas linguagens dentro dos limites de um único enunciado; um encontro, dentro da arena de um enunciado, entre duas consciências linguísticas diferentes, separadas uma da outra por uma época, por diferenciação social ou outros fatores”<sup>90</sup>. De acordo com o autor, a hibridização explica, por exemplo, a evolução histórica das línguas, que se transformam exatamente porque há certa “mistura” de variedades linguísticas. Apesar do exemplo, o conceito bakhtiniano de hibridização não se resume à mistura (e posterior alteração) de formas lingüísticas, ou seja, não se resume à alteração do significante de determinados signos. Trata-se também das ressignificações dos signos lingüísticos, de um diálogo entre diferentes linguagens, diferentes formas de compreender o mundo. Em seu nível “intencional”<sup>91</sup>, a hibridização gera um novo produto, uma recriação de determinada realidade, uma nova compreensão do mundo a partir de compreensões anteriores.

---

<sup>89</sup> Entende-se como escolares aqueles saberes que são historicamente contemplados pela escola. Isso quer dizer que os “saberes do alunado” são aqui apresentados como diferentes dos “escolares” porque, em geral, deixam de ser contemplados por instituições de ensino. Nesse sentido, o conceito de zona cultural híbrida defende o fim dessa cisão. Ao trabalhar com uma perspectiva do hibridismo cultural, a escola valida as práticas culturais (de leitura e escrita) produzidas pelos estudantes fora da sala de aula e, ao fazer isso, reconhece tais práticas como escolares. A ideia central da proposta de zona cultural híbrida é, então, romper com a divisa, tornar a zona de fronteira mais porosa e permeável ao propor uma escola que seja tão diversa quanto o seu público.

<sup>90</sup> *What is hybridization? It is a mixture of two social languages within the limits of a single utterance, an encounter, within the arena of an utterance, between two different linguistic consciousnesses, separated from one another by an epoch, by social differentiation or by some other factor.*

<sup>91</sup> Para Bakhtin (1981), há duas formas de hibridização: uma não intencional (inevitável entre falantes de uma língua) e outra intencional (comum em textos artísticos).

Dois pontos diferem a “fronteira cultural”, de Erickson (1987), da zona cultural híbrida aqui apresentada. Em primeiro lugar, em vez de defender somente o respeito à cultura (linguística) do alunado, como propõe o modelo de fronteira, o conceito de zona cultural híbrida propõe que a escola contemple aspectos ligados à cultura (linguística) dos estudantes. Isso porque não se objetiva apenas o engajamento do aluno em atividades escolares, mas também a compreensão de si mesmo e de sua própria linguagem. Não se trata, pois, de “respeitar” os modelos de escrita e leitura dos educandos como pretexto para a participação deles nas atividades propostas em sala de aula. Em segundo lugar, adotando-se o conceito de zona cultural híbrida, o estudo das práticas de letramento dos alunos é feito de maneira crítica. Os modelos de letramento (potencialmente) produzidos pelos estudantes fora da sala de aula, como toda manifestação da linguagem, podem ser compreendidos levando-se em consideração o contexto amplo de produção. Assim, estudá-los de maneira crítica não significa criticá-los, mas compreendê-los de forma aprofundada a partir de aspectos linguísticos, sociais, históricos e ideológicos.

Os letramentos juvenis descritos nesta pesquisa mostraram que os textos lidos, escritos e compartilhados pelos participantes da pesquisa carregam questões sociais e identitárias. Portanto, estudar tais textos em sala de aula é uma possibilidade de os estudantes compreenderem suas próprias identidades (linguísticas e culturais). Com base nesse argumento, descrevem-se, a seguir, três possibilidades de um trabalho centrado no desenvolvimento de uma zona de hibridismo cultural em aula de língua portuguesa.

Em primeiro lugar, modelos de textos como os utilizados pelos participantes no grupo de *WhatsApp 3 A*, por exemplo, poderiam ser ponto de partida para compreender questões relacionadas a troca de turnos, divergência temática, funções dos *emojis* (substituição de palavras, pontuação, expressão de emoção, modalização etc.), gírias e abreviações. É possível, por exemplo, que os alunos elaborem um pequeno dicionário com itens lexicais (como gírias e abreviações) encontrados em conversas de bate-papo das quais participam, compreendendo a formação de tais termos, ou que elaborem uma gramática com descrições morfológicas e sintáticas a partir de textos e termos veiculados em redes sociais digitais. Modelos de textos como os compartilhados pelos participantes em suas linhas do tempo no *Facebook*, por exemplo, poderiam ser ponto de partida para estudo do gênero discursivo “publicação” (estrutura e funcionalidade) e os efeitos de sentido propiciados pela multimodalidade textual. Nesse sentido, considera-se possível relacionar o uso da linguagem com características sociais mais amplas, como transitoriedade, positividade e adaptação.

Em segundo lugar, é possível utilizar textos não necessariamente produzidos ou compartilhados pelos educandos, mas com características similares a modelos de textos por eles produzidos. Observe-se, por exemplo, a fotografia abaixo:

**Fotografia 43** - Utilização de *emojis* em discussão política.



**Fonte:** Revista Fórum (2019)<sup>92</sup>.

Os textos da fotografia acima, formados sobretudo por *emojis*, apresentam teor político. À esquerda, tem-se uma publicação extraída do *Twitter* de Carlos Bolsonaro, vereador na cidade Rio de Janeiro. Os *emojis* utilizados são uma referência à deputada federal Joice Hasselmann. Trata-se de imagens que substituem palavras hostis, uma reação a determinadas tomadas de decisão da deputada. Em contrapartida, à direita, tem-se uma publicação de Joice Hasselmann, também no *Twitter*, com *emojis* que têm a mesma função da publicação do vereador: substituir palavras hostis, uma provável resposta à publicação de Carlos Bolsonaro.

Ambas as publicações têm potencial, por exemplo, para que os estudantes “infiram informações explícitas em um texto”, uma das “competências” abordadas nas aulas observadas. Verifica-se que os textos tematizam uma situação política específica (crise no Partido Social Liberal - PSL) e que só podem ser entendidos se o leitor estiver a par de tal crise. Além disso, alguns animais servem como xingamentos sexistas que são compreendidos apenas quando se tem determinado conhecimento prévio. A imagem da “porca”, por exemplo, é uma provável referência à aparência física da deputada, em razão de seu peso e sua cor. Em outros contextos, em vez da imagem de uma porca, aliados da família Bolsonaro, como Olavo de Carvalho, fizeram possíveis referências à deputada, ainda em razão da crise no PSL, com a utilização do

<sup>92</sup> Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/politica/carlos-bolsonaro-e-joice-hasselmann-se-atacam-em-codigos-no-twitter/>>. Acesso: 05 nov. 2019 (Adaptado).

nome “Peppa Pig”, uma personagem de desenho infantil. De maneira similar, as imagens de veado, publicadas por Joice Hasselmann, são uma provável referência à sexualidade de Carlos Bolsonaro, com base em boatos de que ele poderia ser homossexual, o que revelaria contradições a respeito de atitudes homofóbicas do vereador e de sua família. Dessa forma, para que o leitor compreenda as publicações, é preciso que as relacione a outros textos e a conhecimentos prévios sobre os seus autores (Carlos Bolsonaro e Joice Hasselmann) e sobre o cenário político. Descontextualizados, os ideogramas utilizados têm seus sentidos reduzidos. Argumenta-se, portanto, que é possível um trabalho escolar que contemple textos veiculados em redes sociais digitais como uma forma de incluir nas aulas de língua portuguesa modelos de linguagem utilizados pelos educandos (*emojis*, por exemplo), compreendendo-os criticamente e em relação a outros textos.

Em terceiro lugar, defende-se a possibilidade de inverter a ordem “inadequado-adequado” (ou “informal-formal”), geralmente contemplada pela escola. Em vez de solicitar que o estudante reescreva um texto considerado pela escola como “inadequado”, como no caso dos “bilhetes” que Zeca e Marialva escreveram (cf. terceiro capítulo), é possível propor que o educando transforme textos que apresentem formalidade linguística em formatos de textos comuns em redes sociais digitais. Dessa forma, o aluno tem acesso a dois modelos de escrita sem a necessidade de rotular variedades não padrões como inadequadas. Pelo contrário, utilizando tal inversão, a escola valida outros modelos de escrita da língua portuguesa em vez de contemplar apenas um, dominante. É possível, por exemplo, transformar um texto jornalístico ou um discurso político em um tuíte ou meme<sup>93</sup>, trabalhando não somente diferentes variedades linguísticas como também síntese, humor, criatividade etc.

Nesse sentido, a proposta de zona cultural híbrida aqui defendida dialoga também com o conceito de hibridismo apresentado por Bhabha (1998, p. 165): “o hibridismo é uma problemática de representação e de individualização colonial que reverte os efeitos da recusa colonialista, de modo que outros saberes “negados” se infiltrem no discurso dominante e tornem estranha a base de sua autoridade – suas regras de conhecimento”. O conceito de zona cultural híbrida é, portanto, uma forma de resistência política.

### 5.7.3 Adendo IV: letramentos escolares e juvenis

---

<sup>93</sup> Termo comumente utilizado em redes sociais digitais para se referir a imagens, textos, ideias etc. que “viralizam” na rede. Em geral, o “meme” tem função humorística, servindo, muitas vezes, para ridicularizar figuras públicas por suas ideias.

Ao defender a possibilidade de um trabalho centrado no desenvolvimento de zonas culturais híbridas, é preciso pontuar três questões.

Em primeiro lugar, é importante não delegar a responsabilidade de um diálogo entre cultura escolar e cultura do alunado à disciplina Língua Portuguesa. É possível que toda e qualquer disciplina escolar opte por estabelecer essa ligação, a depender da abordagem escolhida por cada professor. Nesta tese, enfatiza-se o ensino de língua portuguesa por ser ele campo de estudo do pesquisador.

Em segundo lugar, é preciso assumir que a noção de zona cultural híbrida, ao privilegiar as inter-relações entre diferentes práticas culturais, reconhece haver, ainda, diferenças culturais entre os saberes escolares e os saberes do alunado. Nesse sentido, salienta-se a possibilidade de ir além do elo, discutindo criticamente, em sala de aula, as razões pelas quais tal elo acontece, isto é, por que há diferença. Considera-se essencial reconhecer que os saberes do alunado são tão importantes quanto os saberes escolares, mas considera-se também importante debater por que a escola objetiva que os educandos adquiram conhecimentos linguísticos além daqueles que eles já têm. Considera-se importante, por exemplo, debater as razões pelas quais os saberes linguísticos que os educandos constroem no dia a dia são apagados por avaliações que selecionam para ingresso no mercado de trabalho ou para continuidade nos estudos com ingresso na universidade. Concorda-se com Hernández-Zamora (2019) quando afirma que os Novos Estudos de Letramento (NEL), em sua origem, não foram um projeto meramente acadêmico, mas uma crítica política muito próxima do atual pensamento pós-colonial/decolonial. O autor lembra que os NEL questionam “(...) as políticas e discursos que negam ou inferiorizam as práticas culturais de grupos não dominantes na sociedade e, por sua vez, reivindicam seus saberes, vozes, identidades e práticas”<sup>94</sup> (HERNÁNDEZ-ZAMORA, 2019, p. 1, *tradução livre*).

Em terceiro lugar, argumenta-se que um trabalho que contemple tanto as fronteiras culturais (como aqueles desenvolvidos por Aluísio Azevedo em práticas de letramento de criação) como zonas culturais híbridas (como aqueles sugeridos pelo pesquisador no item anterior) exige que o docente de língua portuguesa tenha autonomia para preparar as suas próprias aulas. Os resultados da pesquisa apontam como os saberes de Aluísio Azevedo têm potencial não somente de romper com o letramento de adaptação, mas também de gerar o

---

<sup>94</sup> *Se argumenta que en su origen los nel (...) estuvieron ligados a una crítica política muy cercana al actual pensamiento poscolonial o decolonial, que cuestiona las políticas y discursos que niegan o inferiorizan las prácticas culturales de los grupos no dominantes en la sociedad y, a la vez, reivindican sus saberes, voces, identidades y prácticas.*

engajamento dos estudantes, reduzindo, portanto, a resistência dos alunos ao conteúdo escolar. Todavia, no contexto da pesquisa, os saberes do docente costumam ser inferiorizados pela Secretaria de Educação em relação aos saberes dos elaboradores do material didático utilizado, de modo que a voz do professor é uma “voz do Sul” (SOUSA SANTOS & MENEZES, 2010). Nesse sentido, argumenta-se a favor de práticas pedagógicas que façam ouvir (em vez de silenciar) não somente as vozes dos alunos, mas também as do professor. Para tanto, são necessárias melhores condições para o trabalho docente, como remuneração para preparação efetiva das próprias aulas. Em um contexto em que o docente é levado a ministrar 49 aulas semanais, em três instituições diferentes e em duas unidades da federação, um trabalho que preze pelo diálogo entre cultura escolar e cultura do alunado fica comprometido, e práticas de letramento de criação, evidenciadas nas aulas de Aluísio Azevedo, tornam-se exceção quando poderiam ser regra.

Essa última proposta desencadeia um questionamento que parece menos adequado ao fim de uma tese e mais adequado ao início, mas não é possível deixar de enunciá-lo aqui: de que modo interessa aos governos a efetiva concretização de uma política educacional em que se estabeleça um trabalho pautado no diálogo entre diferentes culturas, propiciando que escola e outros aspectos do dia a dia dos estudantes sejam relacionados e problematizados criticamente?

## Referências

ANDRADE, C. D. **Alguma poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

AVELAR, F. T. **A pragmática dos emojis da comunicação digital**. 2018. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais de método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

BAKHTIN, M. **The dialogic imagination**. Tradução de Voprosy literary i estetiki. University of Texas, 1981.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Abingon, Oxon: Routledge, 2000. p. 7-15.

BARTON, D.; HAMILTON, M. **Local literacies: reading and writing in one community**. London/New York: Routledge, 1998.

BÉHAR, A. H. Meritocracia enquanto ferramenta da ideologia gerencialista na captura da subjetividade e individualização das relações de trabalho: uma reflexão crítica. **Revista Organizações & Sociedade**, v. 26, n. 89, p. 249-268, abr./jun. 2019.

BERKOWITZ, S. D. **An Introduction to Structural Analysis: the Network Approach to Social Research**. Toronto: Butterworth, 1982.

BEZERRA, B. G.; PIMENTEL, R. L. Normativismo linguístico em redes sociais digitais: uma análise da fanpage Língua Portuguesa no Facebook. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 3, n. 55, p. 731-755, set./dez. 2016.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BRANDÃO, H.; MARTINS, A. A leitura literária no PNLD diante dos PCNs: pretextos versus contextos. In: ROJO, R.; BATISTA, A. A. G. (orgs.) **Livro Didático de Língua Portuguesa, Letramento e Cultura Escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 253-275.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018.

CANDIDO, A. **Literatura e sociedade**. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CASTELLANO, M. “Só é fracassado quem quer”: a subjetividade loser na literatura de autoajuda. **Galaxia** (São Paulo, Online), n. 29, p. 167-179, jun. 2015.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. **Português: linguagens**, 3. 8. ed. reform. São Paulo: Atual, 2012.

CORRÊA, M.L.A. Letramento e heterogeneidade da escrita no ensino de Português. In: SIGNORINI, I. (org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Mercado de Letras: Campinas, SP, 2001.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 24, p. 40-52, dez. 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DE GRANDE, P. **Formação continuada no local de trabalho do professor**: possibilidades de agência e construção de sentidos para a docência. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

DUARTE, M. E.; SERRA, C. Gramática(s), ensino de português e “adequação linguística”. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 36, jan./jun. 2015.

ERICKSON, F. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. **Anthropology and Education Quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FALSARELLA, A. M. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima, participação, poder. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 144, p. 618-633, jul./set. 2018.

FIDELIS, A. C. **Do cânone literário às provas de vestibular**: canonização e escolarização da literatura. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GEE, J. The New Literacy Studies: from ‘socially situated’ to the work of the social. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies**: reading and writing in context. Abingon, Oxon: Routledge, 2000. p. 180-196.

GERALDI, W. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2015.

GIROTTO, C; SOUZA, R. J. de. Estratégias de leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem. In. SOUZA, R. J. *et. al.* (Org.). **Ler e compreender: estratégias de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

GNERRE, M. **Linguagem, escrita e poder**. Martins Fontes: São Paulo, 1991.

HALL, N.; ROBINSON, A. Power and control in young children's writing. In: HAMILTON, M.; BARTON, D.; IVANIC, R. **Worlds of literacy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. p. 121-133.

HAN, B. **Sociedade do cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. 2. ed. ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HERNÁNDEZ-ZAMORA, G. De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales em la investigación sobre literacidad. **Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura**, Medellín, v. 24, p. 1-24, mai./ago. 2019.

KLEIMAN, A. B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, A. B.; SIGNORINI, I. (orgs.). **O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: ARTMED, 2000, p. 223-243.

KLEIMAN, A. B. A construção de identidades em sala de aula: um enfoque interacional. In.: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 1998 - (Letramento, Educação e Sociedade).

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. **Alfa**, São Paulo, v. 51, n. 1, p. 23-38, 2007.

KOCH, I. **Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KOMESU, F.; TENANI, L. Considerações sobre o conceito de “internetês” nos estudos da linguagem. **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, v. 9, n. 3, p. 621-643, set./dez. 2009.

KOPKE FILHO, H. Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimento metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 6, n. 1, p. 67-80, 2002.

KOZINETS, R. **Netnografia: realizando pesquisa etnográfica online**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2014.

LEITE, E. S. Por uma sociologia da autoajuda: o esboço de sua legitimação na sociedade contemporânea. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 26, n. 3, p. 917-932, jul./set. 2019.

LEITE, C. *et al.* Parceria entre a Escola e a Comunidade em Portugal: uma análise a partir da Avaliação Externa das Escolas. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, vol. 58, n. 3, p. 825-855, 2015.

LUNARDELLI, R. S. A. Mecanismos de distanciamento linguístico: preservação da face na síntese documental. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 22, n. 1, p. 4-16, jan./mar. 2017.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, J. O. **Apropriação dos letramentos digitais para participação social mais ampla: um estudo de caso**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MAIA, J. O. **Fogos digitais: letramentos de sobrevivência no Complexo do Alemão/RJ**. 2017. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2017.

MAIA, J. O. Letramentos de sobrevivência em redes digitais: caminhos possíveis na luta por direitos humanos. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 57. v. 2, p. 954-974, mai./ago. 2018.

MARQUES, S. M. K. Relação poder-saber e formas de resistência em documentos educacionais governamentais sobre o ensino de língua estrangeira. **Alfa**, São Paulo, n. 56, v. 1, p. 271-292, 2012.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2001.

MARTINS NETO, I. A. **Estratégias de leitura: relações entre as concepções do material Linguagem, códigos e suas tecnologias: língua portuguesa e a prática docente**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2015.

MATTJE, G. **Caco**. Campo Grande: Gráfica e Editora Alvorada, 2014.

MAYBIN, J. The New Literacy Studies: contexto, intertextuality and discourse. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Abingon, Oxon: Routledge, 2000. p. 197-209.

MENDES, R. B.; OUSHIRO, L. O Paulistano no Mapa Sociolinguístico Brasileiro. **Alfa: Revista de Linguística** (UNESP. Online), v. 56, p. 973-1001, 2012.

MILLER, I. Formação de professores de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOITA LOPES, L. P. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **D.E.L.T.A.** v. 10, n. 2, p. 329-338, 1994.

MOITA LOPES, L. P. Discursos de identidades em sala de aula de L1: a construção da diferença. In.: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 1998 - (Letramento, Educação e Sociedade).

MOITA LOPES, L. P. Introdução: uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227-247.

OGBU, J. **Minority and Caste: The American System in Cross-Cultural Perspective**. New York: Academic Press, 1978.

OLIVEIRA; A. L. A. M.; CUNHA, G. X.; AVELAR, F. T. *Emojis* como estratégias de reparo em pedidos de desculpas: um estudo sobre conversas em ambiente digital. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 57, v. 3, p. 1615-1635, set./dez. 2018.

PAIS, J. M. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde Soc.** São Paulo, v. 18, n. 3, p. 371-381, 2009.

PAIVA, V. L. M. O. A linguagem dos *emojis*. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n. 55, v. 2, p. 379-399, mai./ago. 2016.

PARDOE, S. Respect and the pursuit of 'symetry' in researching literacy and student writing. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIČ, R. **Situated literacies: reading and writing in context**. Abingon, Oxon: Routledge, 2000. p. 149-166.

POSSENTI, S. Índicios de autoria. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, p. 105-124, jan./jun. 2002

POSSENTI, S. Notas sobre a questão da autoria. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013.

RAJAGOPALAN, K. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? Tradução de Almiro Pisseta. In.: SIGNORINI, I. (org.). **Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Fapesp, 1998 - (Letramento, Educação e Sociedade).

ROJO, R. Materiais didáticos no ensino de línguas. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 163-195.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do aluno: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Elaine Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luiz Marques López Landeira**. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Caderno do professor: língua portuguesa, ensino médio – 3ª série, volume 1/** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; equipe, Débora Mallet Pezarim de Angelo, Elaine Aparecida de Aguiar, João Henrique Nogueira Mateos, José Luiz Marques López Landeira. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias /** Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. – 2. ed. – São Paulo: SE, 2011.

SHOHAMY, E. Assessment in multicultural societies: applying democratic principles and practices to language testing. In: NORTON, N.; TOOHEY, K. (orgs.). **Critical pedagogies and language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p. 72-92.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEGRETO, M. **A linguagem cancional do rap.** 2015. Tese (Doutorado em Semiótica e Linguística Geral) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

SIGNORINI, I. Invertendo a lógica do projeto escolar de esclarecer o ignorante em matéria de língua. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 90-99, 1º sem. 2004.

SILVA, L. C.; MENEGAT, A. S. Trabalho e vida de mulheres catadoras: (re) construindo novas cartografias existenciais. **Revista Emancipação**, v. 15, n. 2, p. 263-277, 2015.

SILVA, S. C.; STAFUZZA, G. B. Práticas identitárias da autoajuda no mundo contemporâneo do trabalho. **Psicologia & Sociedade**, v. 25, n. 3, p. 718-727, 2013.

SILVA, M. L.; TOURINO, H. L. Z. Território, territorialidade e fronteira: o problema dos limites municipais e seus desdobramentos em Belém/PA. **Urbe: Revista Brasileira de Gestão Urbana (Brazilian Journal of Urban Management)**, v. 9, n. 1, p. 96-109, jan./abr. 2017.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de Leitura.** Tradução de Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010a. p. 31-83.

SOUSA SANTOS, B. **Um discurso sobre as ciências.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

SOUSA SANTOS, B.; MENEZES, M. P. Introdução. In: SANTOS, B.; MENEZES, M. P. (orgs.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez Editora, 2010. p. 15-27.

STREET, B. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Filologia e linguística portuguesa.** São Paulo, v. 8, p. 465-488, 2006.

STREET, B. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TINOCO, G. M. A. M. **Projetos de letramento**: ação e formação de professores de língua materna. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

TURMINA, A. C.; SHIMORA, E. O. “Se você não mudar, morrerá”: a (con)formação de um trabalhador de novo tipo no discurso de autoajuda. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19, n. 56, p. 165-182, jan./mar. 2014.

WELLMAN, B. Structural Analysis: from Method and Metaphor to Theory and Substance. In: WELLMAN, B.; BERKOWITZ, S. (Eds.). **Social Structures**: a Network Approach. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1988. p. 16-61.

## Apêndice A - Questionário I

Nome completo:	
Data de nascimento:	Estado civil:

1. Quantas pessoas moram com você? Qual o laço familiar (pai, mãe, irmão, irmã, tio, avô etc.)?

---

---

2. A casa onde você mora é:

- (a) própria
- (b) alugada
- (c) cedida

3. Em que bairro você mora?

---

---

4. Você gosta do bairro onde mora? Por quê?

---

---

5. Sua rua é asfaltada?

---

---

6. A rua onde mora e as ruas próximas de sua casa são bem iluminadas?

---

---

7. Você considera seu bairro seguro? Por quê?

---

---

8. Qual o nível de escolaridade de seu pai?

---

---

9. Qual o nível de escolaridade de sua mãe?

---

10. Quanto soma a renda mensal das pessoas que moram com você?

---

11. Alguém que mora com você recebe algum auxílio de assistência do governo? Se sim, qual(is)?

---

12. Você desenvolve alguma atividade remunerada? Se não, já trabalhou em algum momento da vida?

---

**Se você nunca trabalhou, passe para a questão 20. Se você já trabalhou, mas não está trabalhando atualmente, passe para a questão 18.**

13. Em que trabalha?

---

14. Qual a sua renda mensal?

---

15. Quantas horas por dia você trabalha?

---

16. Com que idade você começou a trabalhar?

---

17. Seu salário contribui para a vida econômica de sua família?

---

**18.** Em sua opinião, há pontos positivos em trabalhar na adolescência? Quais?

---

**19.** Em sua opinião, há pontos negativos em trabalhar na adolescência? Quais?

---

**20.** Onde você frequentou o Ensino Fundamental?

- (a) todo em escola pública
- (b) maior parte em escola pública
- (c) todo em escola particular, sem bolsa
- (d) maior parte em escola particular, sem bolsa
- (e) todo em escola particular, com bolsa
- (f) maior parte em escola particular, com bolsa

**21.** Como ocorreu a escolha da escola Marina para o Ensino Médio?

---

**22.** Como você vai à escola?

---

**23.** Você tem alguma dificuldade para chegar à escola (distância, condições climáticas etc.)?

Explique.

---

---

---

**24.** Você faz algum curso paralelo ao Ensino Médio? Se sim, qual(is)? Se não, gostaria de

fazer?

---

---



**31.** Enumere as disciplinas abaixo de acordo com sua preferência:

- ( ) Arte
- ( ) Biologia
- ( ) Educação Física
- ( ) Filosofia
- ( ) Física
- ( ) Geografia
- ( ) História
- ( ) Inglês
- ( ) Matemática
- ( ) Português
- ( ) Química
- ( ) Sociologia

**32.** O que lhe leva a gostar mais das duas primeiras disciplinas escolhidas?

(1) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(2) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**33.** O que lhe leva a gostar menos/não gostar das duas últimas disciplinas escolhidas?

(11) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

(12) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

## Apêndice B – Questionário II

Nome completo: \_\_\_\_\_

1) Eu leio [assinale apenas uma alternativa]

- diariamente.
- semanalmente.
- raramente.
- Eu não leio.

2) Eu leio jornais impressos [assinale apenas uma alternativa]

- diariamente.
- semanalmente.
- raramente.
- Eu não leio jornais impressos.

Caso leia jornais impressos, cite alguns títulos: \_\_\_\_\_

3) Eu leio jornais impressos [assinale uma ou mais alternativas]

- em casa.
- na escola.
- no trabalho.
- no consultório médico.

Outro: \_\_\_\_\_

- Eu não leio jornais impressos.

4) Ao ler jornais impressos, tenho interesse em [assinale uma ou mais alternativas]:

- política.
- economia.
- cultura.
- esportes.
- entretenimento.

Outro: \_\_\_\_\_

- Eu não leio jornais impressos.

5) Sobre ter jornal impresso em casa, [assinale apenas uma alternativa]

- assinamos atualmente.
- não assinamos atualmente, mas já assinamos no passado.
- nunca assinamos.

Caso já tenham assinado jornal impresso, indique o título: \_\_\_\_\_

6) Eu leio revistas impressas [assinale apenas uma alternativa]

- diariamente.
- semanalmente.
- raramente.
- não leio revistas impressas.

7) Eu leio revistas impressas [assinale uma ou mais alternativas]

- em casa.
- na escola.

no trabalho.

no consultório médico.

Outro: \_\_\_\_\_

Eu não leio revistas impressas.

**8) Sobre ter revista impressa em casa, [assinale apenas uma alternativa]**

assinamos atualmente.

não assinamos atualmente, mas já assinamos no passado.

nunca assinamos.

Caso já tenham assinado, indique o título: \_\_\_\_\_

**9) Leio livros impressos [assinale apenas uma alternativa]**

diariamente.

semanalmente.

raramente.

não leio livros.

**10) Quanto ao tipo de livros, prefiro [assinale uma ou mais alternativas]**

poesia.

história em quadrinhos.

ficção.

não ficção.

religiosos.

autoajuda.

Outro: \_\_\_\_\_

Eu não leio livros.

**11) Quanto ao ambiente, leio livros impressos [assinale uma ou mais alternativas]**

em casa.

na escola.

na biblioteca.

no trabalho.

Outro: \_\_\_\_\_

Eu não leio livros.

**12) Em casa, tenho [assinale apenas uma alternativa]**

1 livro.

2 livros.

entre 3 e 5 livros.

entre 6 e 10 livros.

mais de 10 livros.

Eu não tenho livros em casa.

**13) Em toda a minha vida, li [assinale apenas uma alternativa]**

1 livro impresso.

2 livros impressos.

entre 3 e 5 livros impressos.

entre 6 e 10 livros impressos.

mais de 10 livros impressos.

Eu nunca li livros.

14) Sem contar os livros solicitados pela escola, li [assinale apenas uma alternativa]

- 1 livro impresso.
- 2 livros impressos.
- entre 3 e 5 livros impressos.
- entre 6 e 10 livros impressos.
- mais de 10 livros impressos.
- Eu nunca li livros impressos por vontade própria.

15) Um livro de que gosto é: \_\_\_\_\_.

16) O último livro que li foi: \_\_\_\_\_.

17) Em suportes digitais, eu geralmente acesso [assinale uma ou mais alternativas]

- redes sociais.
- jornais e revistas.
- livros.
- pesquisa.
- jogos.
- compras.
- vídeos.

Outro: \_\_\_\_\_

18) Por dia, eu leio em média \_\_\_\_\_ horas em suportes digitais.

19) Eu prefiro ler [assinale apenas uma alternativa]

- material impresso.
- material digital.

20) Para saber dos acontecimentos do país, eu [assinale uma ou mais alternativas]

- leio jornais ou revistas impressas.
- leio jornais ou revistas digitais.
- acesso redes sociais digitais (ex.: *Facebook, WhatsApp*).
- converso pessoalmente com amigos, familiares, vizinhos.
- assisto à televisão aberta.
- assisto a canais pagos.
- ouço notícias em rádios.
- discuto na sala de aula os acontecimentos do país, juntamente com os professores.
- não procuro saber dos acontecimentos do país.

21) Para saber dos acontecimentos de Presidente Epitácio, eu [assinale uma ou mais alternativas]

- leio jornais ou revistas impressas.
- leio jornais ou revistas digitais.
- acesso redes sociais digitais (ex.: *Facebook, WhatsApp*).
- converso pessoalmente com amigos, familiares, vizinhos.
- assisto à televisão aberta.
- assisto a canais pagos.
- ouço notícias em rádios.
- discuto em sala de aula os acontecimentos de Presidente Epitácio, juntamente com os professores.
- não procuro saber dos acontecimentos de Presidente Epitácio.

**22)** Em casa, eu leio [**assinale uma ou mais alternativas**]

- ( ) contas de água, luz, telefone etc.
- ( ) bilhetes e recados.
- ( ) cartas.
- ( ) receitas culinárias.
- ( ) manuais.
- ( ) a Bíblia.
- ( ) mensagens em redes sociais digitais.
- ( ) para ajudar um familiar.

Outros: \_\_\_\_\_

- ( ) eu não leio em casa.

**23)** Em casa, eu escrevo [**assinale uma ou mais alternativas**]

- ( ) bilhetes ou recados.
- ( ) cartas.
- ( ) em redes sociais digitais.
- ( ) para ajudar um familiar.

Outros: \_\_\_\_\_

- ( ) eu não escrevo em casa.

**24)** No trabalho, eu leio [**assinale uma ou mais alternativas**]

- ( ) bilhetes ou recados.
- ( ) cartas.
- ( ) e-mails.
- ( ) manuais.
- ( ) cartazes.
- ( ) rótulos ou etiquetas.
- ( ) notas fiscais ou recibos.
- ( ) cheques.
- ( ) fichas, cadastros ou formulários.
- ( ) mensagens em redes sociais digitais.

Outros: \_\_\_\_\_

- ( ) eu não leio no trabalho.

- ( ) eu não trabalho.

**25)** No trabalho, eu escrevo [**assinale uma ou mais alternativas**]

- ( ) bilhetes ou recados.
- ( ) cartas.
- ( ) e-mails.
- ( ) cartazes.
- ( ) notas fiscais ou recibos.
- ( ) cheques.
- ( ) fichas, cadastros ou formulários.
- ( ) mensagens em redes sociais digitais.

Outros: \_\_\_\_\_

- ( ) eu não escrevo no trabalho.

- ( ) eu não trabalho.

## Apêndice C - Termo de Compromisso

### **“Escola, realidade e anseios: relações entre o ensino de língua portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio, práticas de letramento e transformação social”**

Prezado Senhor:

Gostaríamos de convidá-lo para participar da pesquisa **“ESCOLA, REALIDADE E ANSEIOS: RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL”**, a ser realizada na X, localizada X, no município de Presidente Epitácio e pertencente à Diretoria de Ensino de Santo Anastácio. O objetivo da pesquisa é **“compreender em que medida estão inter-relacionados três aspectos: 1) o ensino de língua portuguesa, em uma terceira série do Ensino Médio; 2) as práticas de letramento (não) escolar dos alunos; e 3) as práticas de letramento necessárias para a transformação social”**. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma: observação de aulas, entrevistas e questionários.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. As gravações ficarão em posse apenas do pesquisador responsável.

Esclarecemos, ainda, que você não pagará e nem será remunerado por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são indiretos, de modo que a pesquisa busca contribuir para novas maneiras de ver o ensino de leitura e escrita. Espera-se que não haja danos ao participante. No entanto, é possível que a presença ou algum questionamento do pesquisador cause algum desconforto ao senhor. Desse modo, caso o senhor faça quaisquer observações a esse respeito ou caso o próprio pesquisador note certo desconforto do participante, o pesquisador perguntará se o participante deseja continuar a atividade (entrevista, por exemplo), e se deseja que algum dado seja excluído da pesquisa.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Irando Alves Martins Neto, residente à Rua X, Jardim Real, Presidente Epitácio, ou pelos telefones X e X, ou, ainda, pelo e-mail X).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue a você.

Local, data.

**Irando Alves Martins Neto**

RG: X

\_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

## Apêndice D - Termo de Compromisso

### **“Escola, realidade e anseios: relações entre o ensino de língua portuguesa em uma terceira série do Ensino Médio, práticas de letramento e transformação social”**

Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidar a criança ou adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **“ESCOLA, REALIDADE E ANSEIOS: RELAÇÕES ENTRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA TERCEIRA SÉRIE DO ENSINO MÉDIO, PRÁTICAS DE LETRAMENTO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL”**, a ser realizada na X, localizada X, no município de Presidente Epitácio e pertencente à Diretoria de Ensino de Santo Anastácio. O objetivo da pesquisa é **“compreender em que medida estão inter-relacionados três aspectos: 1) o ensino de língua portuguesa, em uma terceira série do Ensino Médio; 2) as práticas de letramento (não) escolar dos alunos; e 3) as práticas de letramento necessárias para a transformação social”**. A participação da criança ou adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma: **entrevistas, questionários, grupos de discussão, participação em redes sociais digitais, interação em momentos de intervalo**.

Esclarecemos que a participação da criança ou do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação da criança ou do adolescente a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à criança ou adolescente. Esclarecemos, também, que as informações da criança ou do adolescente sob sua responsabilidade serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da criança ou do adolescente. As gravações e as possíveis filmagens ficarão em posse somente do pesquisador responsável. As aulas serão gravadas em áudio e os grupos de discussão, caso sejam necessários, em vídeos. As redes sociais incluem *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*, inclusive grupos organizados para assuntos da sala de aula. O conteúdo dos grupos sociais digitais será coletado por meio de captura de tela ou transcrição de áudio. Todo o material (captura de tela, gravação e filmagem) será guardado pelo pesquisador e apenas ele e sua orientadora terão acesso. Os nomes ou imagens do participante nunca serão divulgados. Em caso de imagem, o pesquisador optará por descrição em vez de divulgação da imagem do adolescente. Se, no andamento, da pesquisa, o pesquisador considerar necessária a participação em outras atividades (como atividades laborais, religiosas e esportivas), será enviado novo termo de consentimento específico, que deverá ser assinado somente se o adolescente e o(a) senhor concordarem.

Esclarecemos, ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem a criança ou adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados(as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Os benefícios esperados são indiretos, de modo que a pesquisa busca contribuir para novas maneiras de ver o ensino de leitura e escrita. Espera-se que não haja danos ao participante. No entanto, é possível que a presença ou algum questionamento do pesquisador cause algum desconforto. Desse modo, caso o(a) participante faça quaisquer observações a esse respeito ou caso o próprio pesquisador note certo desconforto do(a) participante, o pesquisador perguntará se o(a) participante deseja continuar a atividade (entrevista, por exemplo), e se deseja que algum dado seja excluído da pesquisa.

Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar (Irando Alves Martins Neto, residente à Rua X. Também disponível pelos telefones X e X e pelo e-mail X).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao(à) senhor(a) .

Local, data.

**Irando Alves Martins Neto**

RG: X

\_\_\_\_\_, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** da criança ou do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

Caso o adolescente seja maior de 12 anos, deverá constar o espaço abaixo para assinatura do menor.

**Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente**

\_\_\_\_\_, tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_