

## **Espaço e sentido: análise semiótica de dissertações de mestrado profissional em Letras<sup>1</sup>**

Space and meaning: semiotic analysis of professional master's dissertations in Languages

Luiza Helena Oliveira da Silva<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT  
luiza.silva@ufnt.edu.br

Said Moreira de Araújo<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT  
said.moreira@uft.edu.br

**RESUMO:** O artigo faz parte de pesquisa em andamento e que tem como objetivo principal analisar o modo como o espaço escolar é percebido e enunciado em dissertações de mestrado produzidas por docentes que atuam no “chão da escola”. Num primeiro momento, apresenta o que seriam as principais vertentes elaboradas para a problemática do espaço no âmbito da semiótica discursiva. Em seguida, analisa mais detidamente três dissertações, referentes a escolas situadas ao sul do estado do Maranhão. Situadas em regiões periféricas no contexto nacional, no estado ou no espaço da cidade, as dissertações acentuam os problemas que ultrapassam as fronteiras do poder e saber fazer dos docentes. Ora docentes e discentes parecem estar em lados antagônicos, ora a escola cede sua condição de espaço utópico, aquele em que se operam as transformações do sujeito, para outros atores e instituições. A despeito disso, é na dinâmica das lutas e enfrentamentos que os docentes reelaboram suas práticas.

**Palavras-chave:** Espaço da escola; Espaço e sentido; Semiótica discursiva; PROFLETRAS.

**ABSTRACT:** The article is part of ongoing research whose main objective is to analyze the way in which the school space is perceived and expressed in master's theses produced by teachers who work on the “school floor”. Firstly, it presents what would be the main aspects developed for the issue of space within the scope of discursive semiotics. It then analyzes three dissertations in more detail, referring to schools located in the south of the state of Maranhão. Located in peripheral regions in the national context, in the state or in the city space, the dissertations highlight problems that go beyond the boundaries of power and know-how of teachers. Sometimes teachers and students seem to be on antagonistic sides, sometimes the school cedes its condition as a utopian space, one in which the subject's transformations take place, to other actors and institutions. Despite this, it is in the dynamics of struggles and confrontations that teachers rework their practices.

**Keywords:** School space; Space and meaning; Discursive semiotics; PROFLETRAS.

---

<sup>1</sup> Pesquisa que conta com apoio do CNPq, a quem agradecemos.

<sup>2</sup> Doutora em Letras (UFF), docente da Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT), bolsista do CNPq.

<sup>3</sup> Discente da graduação em Letras pela Universidade Federal do Norte do Tocantins, bolsista de Iniciação Científica.

## Introdução

Ao menos na perspectiva do senso comum, a escola pública brasileira é construída discursivamente como lugar da precariedade, a que se somam qualificações disfóricas de toda ordem, chegando à desqualificação dos próprios sujeitos nela implicados: professores malformados, estudantes que não querem aprender, pais que não acompanham os filhos e não se importam com seu futuro etc. Como resultado dessa insistente tônica no muito não-saber/não-poder fazer, no caso, ensinar/aprender o que se deve – os saberes socialmente valorizados, como definiria Bourdieu (2005) –, anuncia-se uma contínua crise e, com ela, sucedem-se planos e mais planos que em alguns casos não duram até ao fim do mandato de políticos e sua gestão frente a secretarias de educação ou mesmo junto MEC. Veja-se, nesse sentido, que na gestão federal do governo anterior (2018-2022), o cargo de ministro da educação foi ocupado por quatro diferentes personalidades, praticamente tendo em comum falas que reiteravam o insucesso da educação no Brasil<sup>4</sup>. O caso mais notório foi o de Weintraub, condenado pelos termos empregados com relação a professores de universidades públicas. Dentre as expressões por ele empregadas, constam as de “doutrinadores”, “zebras gordas”, “preguiçosos”, desperdícios de verbas públicas, “balbúrdia”, “predadores ideológicos disfarçados de professores”, “intelectualoides”, “torres de marfim”, “regalias”, “madrças de doutrinação” (Krüger, 2021, s/p). No rumo dos projetos de cunho salvacionista, ignorando a produção de reconhecidos educadores e pesquisadores brasileiros dedicados aos estudos da alfabetização e do letramento como Paulo Freire e Magda Soares, optou-se então pela importação de um programa de alfabetização produzido por instituições de Portugal, o ABC – Alfabetização Baseada na Ciência (Curso..., 2021). Somam-se a estes os adotados por instituições públicas, mas produzidos por fundações privadas, como a Fundação Lehman, Airton Senna etc.

O espaço da escola é, assim, um território em disputa, e uma disputa que atravessa o confronto entre modelos de sociedade, concepções de educação, no controle sobre o campo do saber. Se a CONAE – Conferência Nacional de Educação –, realizada em janeiro de 2024, trouxe como resultado uma série de resoluções consideradas progressistas, enfrentou a forte organização do *lobby* de grupos em defesa de escolas cívico-militares, *homeschooling* e

---

<sup>4</sup> Ocuparam o Ministério da Educação no governo Bolsonaro os ministros Ricardo Vélez Rodrigues, Abrahan Weintraub, Milton Ribeiro e Victor Godoy Veiga. Nesse período, o cargo ficou ainda vago de 20.06.2020 e 16.07.2020. Considerando o governo de transição depois do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, sob a presidência de Temer ocuparam o cargo Mendonça Filho e Rossieli Gomes. É importante atentar que nesses dois governos foram aprovados o Novo Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

proposições advindas de movimentos como o do chamado Escola Sem Partido<sup>5</sup>.

Este trabalho parte dessa concepção de escola como território, o que traz para si um complexo de questões que atravessam a problemática do espaço. A escola reúne as condições para ser considerada como um território, na medida em que, considerando as proposições organizadas por Jacques Fontanille (2014), apresenta todas as propriedades que caracterizariam um território como tal:

- 1) Les propriétés à dominante spatiale : le territoire comme espace délimité, et mettant en relation de part et d'autre de ces limites un intérieur et un extérieur.
- 2) Les propriétés à dominante modale et actantielle : le territoire comme domaine contrôlé par un actant.
- 3) Les propriétés à dominante figurative et sensible : le territoire saisi dans sa spécificité et sa légitimité perçues et vécues.
- 4) Les propriétés à dominante subjectale et énonciative : le territoire comme projection d'une identité culturelle et d'une appartenance symbolique.
- 5) Les propriétés à dominante herméneutique : le territoire comme processus de transformation sémiotique, comme produit d'un travail collectif de donation de sens (Fontanille, 2014, p. 1-2).<sup>6</sup>

No texto em questão, Fontanille (2014) trata principalmente das questões relacionadas ao território nacional, às fronteiras, tensões e trânsitos. Coerente com os estudos da própria geografia, que toma o espaço como categoria fundamental a lhe conferir a identidade da área, o que propõe Fontanille (2014) é justamente semiotizar as reflexões advindas dos trabalhos da geografia, considerando a questão do sentido. Veja-se, por exemplo, o fragmento de uma das dissertações analisadas:

[...] houve na escola vários casos de alunos envolvidos na criminalidade e drogas, que usaram o espaço escolar para suas práticas. Por isso, a escola não era bem-vista pela comunidade local. Por outro lado, apresenta uma equipe de professores qualificados, a maioria concursados, com formação específica na área que atuam. Alguns já trabalham nessa escola há muitos anos e desenvolvem um excelente trabalho, o que tem contribuído para o aprendizado dos alunos e mudado o olhar da população sobre a escola (Santos, 2020, p. 65).

<sup>5</sup> Essa conferência apresentou propostas para a definição do Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024/2034. Dentre os encaminhamentos aprovados, deliberou-se pela revogação da Reforma do Ensino Médio e da BNCC, reprovando as pautas dos chamados grupos conservadores que defendem ensino domiciliar e militarização das escolas (Cf. CONAE..., 2024).

<sup>6</sup> Em tradução livre: 1) As propriedades de dominância espacial: o território como espaço delimitado, pondo em relação de parte a parte desses limites um interior e um exterior; 2) As propriedades de dominância modal e actancial: o território como domínio controlado por um actante; 3) As propriedades de dominância figurativa e sensível: o território apreendido na sua especificidade e sua legitimidade percebidas e experimentadas. 4) As propriedades de dominância subjetal e enunciativa: o território como projeção de uma identidade cultural e de um pertencimento simbólico; 5) As propriedades de dominância hermenêutica: o território como produto de um trabalho coletivo de atribuição de sentidos.

Não há nesse fragmento o nome da escola em questão, nem as características que sinalizam sua constituição como “ser” no mundo, o que se faz em outra passagem, pelo emprego de estratégias enunciativas que produzem efeito de ancoragem.

Pela perspectiva do narrador, a docente pesquisadora do PROFLETRAS, vemos no pequeno enunciado que este encerra em si uma transformação da imagem desse território, efeito do trabalho coletivo de atribuição de sentidos que visa a ultrapassar os limites de ordem espacial – o da edificação em questão (imagem para si, o interior da escola; imagem social da escola, exterior a ela). Há, pois, a projeção de uma identidade e a defesa da “nova” imagem do território pressupondo por parte do narrador a defesa de uma identidade reconstruída.

O emprego do verbo no pretérito anuncia, pois, um estado anterior, que parece ser superado pelo esforço dos docentes, actantes, devidamente organizados, com uma gestão, assim como projetos e interesses compartilhados.

A referência a alunos envolvidos com criminalidade situa a escola num contexto mais amplo, sofrendo suas consequências, as tensões da fronteira e que podem resvalar no ser da escola. A pequena narrativa insinua o abandono da criminalidade dos estudantes por adesão a um outro projeto, o da aquisição de conhecimento, traduzido pelo termo “aprendizado”. Mudam os estudantes, muda também “o olhar da população sobre a escola”.

Inserido em pesquisas em andamento sobre o espaço escolar, tivemos como objetivo apreender e analisar imagens de escolas produzidas pelos textos de professores, tomando como *corpus* seis dissertações de mestrado em Letras no Programa de Pós-graduação em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, defendidas entre 2016 e 2020. No recorte para este artigo, selecionamos trabalhos que dizem respeito a escolas públicas do estado do Maranhão e do Pará.

As resoluções do PROFLETRAS determinam o emprego da metodologia da pesquisa-ação, o que implica que o(a)s mestrando(a)s, docentes vinculados a escolas públicas da Educação Básica, devam necessariamente desenvolver suas pesquisas nas escolas em que atuam. A partir dessa perspectiva, as dissertações oferecem elementos para compreender não apenas as questões mais diretamente relacionadas aos objetos de conhecimento e práticas pedagógicas atualizadas pelos estudos advindos da formação em processo, mas também fornecem elementos para compreender que escola é essa em que atua. O dizer, nesse caso, produz imagens da escola e as escolhas enunciativas concorrem para a compreensão de como esta é axiologizada pelo docente enunciativo. São essas imagens sobre esse espaço que nos interessem neste momento como objeto de investigação. Para isso, mobilizamos fundamentos da semiótica discursiva e produções da semiótica do espaço.

Além desta *Introdução* e das *Considerações finais*, o artigo se organiza em três seções. Na primeira, traz os fundamentos teóricos, na segunda a metodologia, na terceira as análises.

## 1. Da abordagem semiótica e da escola sob a perspectiva do espaço

Fundamentada inicialmente no estruturalismo de Ferdinand de Saussure e Louis Hjelmslev, na antropologia de Mauss e Lévi-Strauss e na fenomenologia de Merleau-Ponty (Bertrand, 2003), a teoria semiótica constituiu-se como disciplina que se interessa pelo sentido ou, mais precisamente, pelo “parecer do sentido”, que se depreende a partir de estruturas de significação. Nessa perspectiva, o sentido não é compreendido como uma substância que habita os objetos, quaisquer que forem, mas resulta de operações que mobilizam o sujeito, mediante uma relação de natureza sensível e inteligível, diante daquilo que entra em seu campo de presença. Se o sentido não é um já dado, ele é sempre uma construção, como explicita Eric Landowski:

« Comprendre » [...] est construire. C’est donc *faire-être* quelque chose : faire-être le monde en tant que *monde signifiant* mais aussi nous faire-être nous mêmes en tant que *sujets*. Faute de cette construction, nous restrions certes situé quelque part en ce monde, mais nous ne serions jamais *présentes* à ce monde. Faire-être le sens constitue dès lors une exigence première par rapport à nous-mêmes : c’est la condition fondamentale de notre propre accomplissement. Mais cette opération de construction ne se ramène en aucun cas [...] à un acte de création unilatéral dont chacun serait pour son propre compte l’unique et tout puissant demiurge. Au contraire, si nous « construisons le monde », c’est toujours dans un processus d’interaction avec une positivité extérieure – une alterité – qui nous fait face et qui ne saurait être purement et simplement réduite dans les cas à la position et au statut de « l’objet » (Landowski, 2004, p. 26, grifos do autor)<sup>7</sup>.

Para Landowski (2004), considerando a indissociabilidade entre sensível e inteligível como inerente ao processo de dar sentido ao mundo e a nós mesmos, a própria noção de objeto deve ser, pois, considerada em termos de uma *alteridade*. Isso nos interessa

---

<sup>7</sup> Em tradução livre: “Compreender” [...] é construir. É, portanto, *fazer ser* alguma coisa: fazer ser o mundo como *mundo significante*, mas também nos *fazer ser sujeitos*. Na ausência dessa construção, permaneceríamos certamente situados em alguma parte nesse mundo, mas não estaríamos jamais presentes nesse mundo. A partir disso, fazer ser o sentido constitui uma exigência primeira com relação a nós mesmos: é a condição fundamental de nossa própria realização. Mas essa operação de construção não corresponde em caso algum [...] a um ato de criação unilateral pelo qual cada um seria por sua própria conta o único e todo poderoso demiurgo. Ao contrário, se “construirmos” o mundo é sempre em um processo de interação com uma positividade exterior – uma alteridade – que se apresenta diante de nós e que não poderia ser pura e simplesmente reduzida no caso à posição e ao estatuto de “objeto”.

particularmente para pensar as problemáticas do espaço, conforme desenvolveremos a seguir. Pensar o espaço sob o ponto de vista de um enunciador observador é considerar inevitavelmente o modo como um corpo sente e reage a um dado universo, atribuindo-lhe a partir dessa relação sentidos e valores.

Conforme se apresenta no *Dicionário de semiótica*, em referência ao objeto de que se ocupa a teoria, “Sua primeira preocupação será, pois, explicitar, sob a forma de uma estrutura conceitual, as condições da apreensão e da produção do sentido” (Greimas; Courtés, 2008, p. 455). Para isso, a semiótica leva em conta os dois planos da linguagem, o plano do conteúdo e o plano da expressão, responsáveis pela semiose. O plano da expressão considera as diferentes materialidades de cada linguagem mobilizada (as substâncias) e seus arranjos (formas), responsáveis pela textualização (concretização) de um plano do conteúdo. Para a análise do plano do conteúdo, a semiótica concebe o que denomina como percurso gerativo de sentido, simulacro metodológico das operações realizadas pelo sujeito ao dar sentido, partindo de estruturas superficiais e concretas e seguindo a direção de abstrações crescentes.

Esse percurso se organiza em termos operacionais em três níveis. O nível mais abstrato é chamado de fundamental e considera que o sentido emerge de uma oposição elementar, caracterizando a instauração de uma primeira descontinuidade. Essa oposição funda uma relação sintática, a partir da qual se operam as relações semânticas que definem os termos como disfóricos (negativos) ou eufóricos (positivos). Conforme Greimas e Courtés (2008),

A sintaxe fundamental constitui, com a semântica fundamental, o nível profundo da gramática semiótica e narrativa. Presume-se que ela dê conta da produção, do funcionamento e da apreensão das organizações sintagmáticas chamadas discursos, tanto os pertencentes à semiótica linguística como a não-linguística. Ela representa a instância *a quo* do percurso gerativo desses discursos (Greimas; Courtés, 2008, p. 474).

No segundo nível, o narrativo, considera-se que todo texto é caracterizado por uma narratividade, levando-se em conta as relações intersubjetivas estabelecidas entre sujeito e sujeito (definidas em termos como destinador e destinatário; destinatário e adjuvante; destinatário e oponente) e interobjetivas, estabelecidas entre sujeito e objeto. Consideram-se nesse nível os enunciados de estado e de transformação, analisando relações polêmicas e/ou contratuais que se estabelecem entre os sujeitos e que operam para que um dado destinatário entre em conjunção (ou disjunção) com o que se constitui como objeto valor, modificando-se, assim, seu estado inicial. Para as transformações de estado do sujeito, operam-se as modalizações pelo querer, dever, saber, poder e crer (Bertrand, 2003) que respondem, ainda,

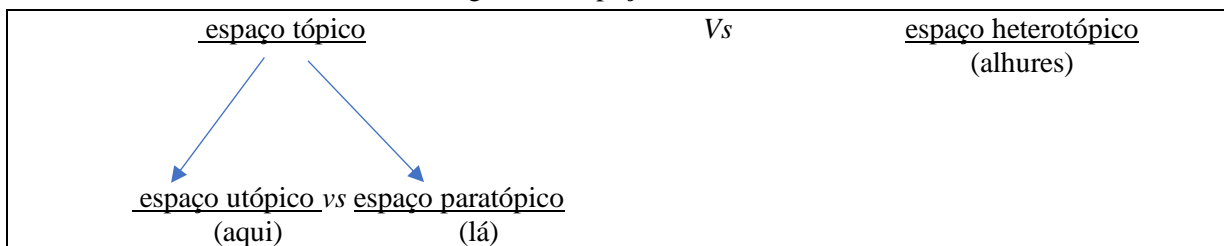
pelos estados/transformações passionais dos sujeitos<sup>8</sup>.

Ainda situados no nível narrativo, salientamos questões mais diretamente relacionadas ao espaço e formuladas por Algirdas Julien Greimas (1976). Tendo em vista que o nível narrativo se dedica a analisar os estados e transformações, Greimas (1976) propõe uma organização para considerar os lugares, *topos*. Assim, temos:

De fato, se se atém à definição de narrativa como uma transformação lógica situada entre dois estados narrativos estáveis, pode-se considerar, como *espaço tópico*, o lugar onde se acha manifesta sintaxicamente a transformação em questão e, como espaços heterotópicos, os lugares que o englobam, precedem-no ou se sucedem a ele<sup>9</sup> (Greimas, 1976, p. 99).

Esse espaço tópico, oposto ao heterotópico (alhures), ainda se desdobra em espaço utópico (aqui) e paratópico (lá) (Figura 1):

Figura 1 - Espaços na narrativa



Fonte: Greimas (1976, p. 100, em tradução livre).

Para Greimas (1976, p. 99-100), o espaço utópico é concebido como o “lugar fundamental onde o fazer do homem pode triunfar sobre a permanência do ser”, correspondendo, pois, à instância da *performance*. Na teoria semiótica, denomina-se como momento da performance aquele no qual se dá a transformação do sujeito de estado, o destinatário. Já o espaço paratópico corresponde ao lugar das provas preparatórias ou qualificantes, que precedem e qualificam o sujeito para a ação (momento da narrativa em que se dá a fase da aquisição da *competência*)<sup>10</sup>. Parece-nos, possível, portanto, considerar que as dissertações remetem mais diretamente ao espaço utópico, o da escola, na qual o docente realiza

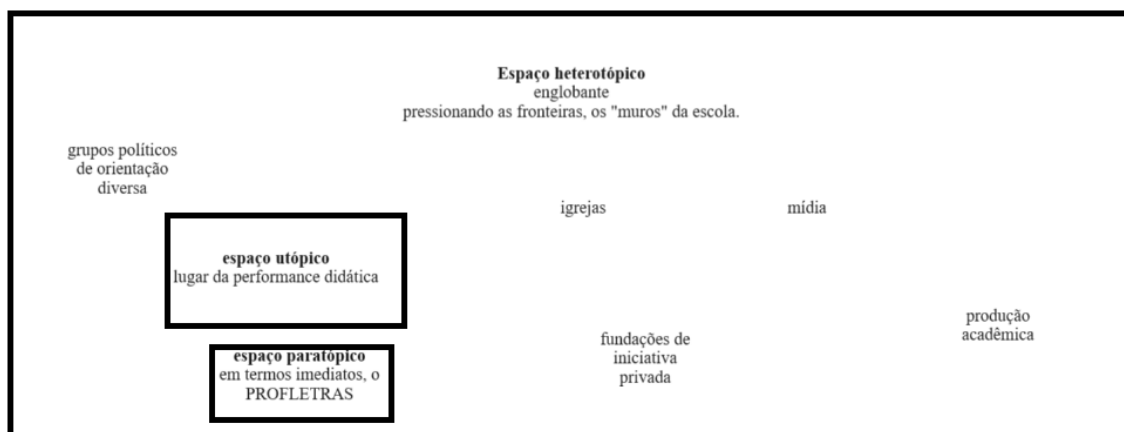
<sup>8</sup> Tendo o objetivo de síntese, tratamos aqui de uma descrição breve dos processos analíticos da abordagem *standard* da teoria ainda não complexificados pelos trabalhos de Landowski em torno das relações intersubjetivas e interobjetivas organizada em termos de regimes de interação e de sentido (Landowski, 2004, 2014).

<sup>9</sup> Em tradução livre.

<sup>10</sup> De forma bastante sintética e esquemática, há quatro fases da narrativa concebidas em uma sequência canônica: manipulação (quando se dá a ação de um destinador sobre um destinatário), competência (momento de aquisição do saber e do poder fazer), a performance (momento da ação, quando o destinatário realiza o que foi previsto pela manipulação) e sanção (quando a performance do destinatário é avaliada pelo destinador).

seu fazer, a partir das aquisições advindas da formação ofertada pelo PROFLETRAS. Esse programa é, assim, a instância que produz a competencialização do docente, obviamente considerando que esta competência é sempre em devir, processual, não iniciada no âmbito do mestrado e que advém de saberes relativos à prática e à experiência na sala de aula, no *chão da escola*. No texto, o docente deve dar mostras do que aprendeu e o que isso implicou de mudanças da prática, comprovadas pela narrativa e análise das atividades desenvolvidas ao longo da formação. Está pressuposto que responde, pois, a uma instância destinadora, encarnada por membros da banca avaliadora (situadas no espaço paratópico), que age no sentido de sancionar positiva ou negativamente o que é relatado. Ainda nessa perspectiva, o espaço do alhures, englobante, é o da esfera social no qual a escola se situa, operando com forças diversas para o dever ser da escola e da docência, o que implica considerar as relações de força entre ideologias diversas, como as mencionadas na introdução, assim como as instâncias regulatórias. Tentamos esquematizar essas ideias na Figura 2:

Figura 2 - Espaço didático na tensão com as forças que atuam nas fronteiras



Fonte: Elaboração própria.

Por fim, retomando a estrutura do percurso gerativo de sentido, no nível mais complexo, concreto e superficial do percurso gerativo de sentido é denominado discursivo. A partir da mobilização do conceito de enunciação incorporado dos trabalhos de Émile Benveniste, a semiótica compreende como discursivização a “retomada das estruturas sêmio-narrativas e na sua transformação em estruturas discursivas”, sendo o discurso “resultado dessa manipulação das formas profundas, que acarreta um acréscimo de articulações significantes” (Greimas; Courtés, 2008, p. 146). Nesse nível consideram-se as escolhas operadas por um sujeito da enunciação, que projeta no texto enunciado um narrador e um narratário. Ainda nesse patamar, considera-se que o sujeito da enunciação faz escolhas temáticas (categorias abstratas) e



figurativas (emprego de elementos que remetem ao mundo natural e que produzem efeito de “realidade”) que projeta no discurso e que lhe conferem a própria inscrição ideológica do texto (Fiorin, 1990).

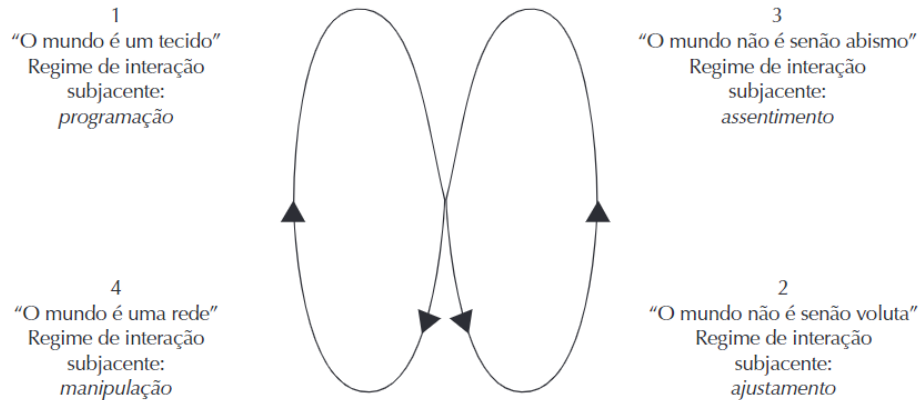
Compreende-se como tematização a “Operação que consiste em reconhecer, a partir de uma ou de várias isotopias figurativas, uma isotopia mais abstrata, subjacente aos conteúdos figurativos cuja significação global ela condensa, orientando-a e integrando-lhe valores” (Bertrand, 2003, p. 431). Já a figurativização remete à utilização de figuras que revestem um tema, concretizando-o e permitindo uma leitura em que é possível a localização daquilo que se experimenta no mundo sensível, aquilo que consiste em tornar sensível a realidade sensível. Temas e figuras articulam-se, pois, como dois modos de concretizar o sentido. Em outras palavras,

A Tematização consiste em dotar uma sequência figurativa de significações mais abstratas que têm por função alicerçar os seus elementos e uni-los, indicar sua orientação e finalidade, ou inseri-los num campo de valores cognitivos ou passionais. Assim, para ser compreendido, o figurativo precisa ser assumido por um tema. Este último dá sentido e valor às figuras (Bertrand, 2003, p. 213).

Nesta pesquisa, foram mobilizadas essas duas últimas categorias de análise, compreendendo os processos de tematização e figurativização, assim como as que remetem ao nível narrativo. Pretendeu-se analisar o modo como as escolas, como espaço do fazer docente, são figurativizadas pelos professores pesquisadores em seus discursos sobre o espaço escolar, produzindo, a partir daí, como efeitos de sentido, imagens sobre o que (como) é a escola. O ponto de partida seria a hipótese de que a escola pública se apresenta discursivamente como espaço da precariedade e, nessa direção, o espaço, em termos actanciais, pode atuar como um oponente, como força que age no sentido desfavorável ao que interessa ao fazer didático.

Adiante, trouxemos conjuntamente as reflexões propostas por Landowski (2015) em torno dos regimes de espaço. Buscando “dar conta da diversidade dos modos de apreensão do espaço no plano da experiência vivida”, o autor parte de duas categorias fundamentais dadas pela oposição /continuidade/ *versus* /descontinuidade/. A partir dessa relação, define quatro regimes de sentido relativos à interação do sujeito com o espaço, usando para isso quatro termos metafóricos: tecido, rede, voluta e abismo, organizados esquematicamente na figura a seguir (Figura 3):

Figura 3 - Regimes de espaço



Fonte: Landowski (2015, p. 13).

O tecido diz respeito ao regime da *programação*, constituído pelo eixo da continuidade. Como já assina a própria metáfora empregada, remete a uma sucessão de elementos indissociáveis, intrincados, sem que o sujeito, afetado pela extrema presença de uma espécie de opressão produzida pelo desfile do contínuo, possa “cercar uma zona”<sup>11</sup>. Um exemplo figurativo desse regime poderia ser encontrado na tela de Antônio Bandeira (Figura 4), que traduz o modo de configuração da metrópole e a exasperação desse efeito de totalidade indissociável.

Ao analisar essa pintura de Antônio Bandeira, Lucia Teixeira (2010) discute as coerções que o verbal – dado pelo título – exerce sobre o visual – o dos efeitos produzidos pelas tintas e linhas da tela. Em princípio, o título dado ao trabalho parece resolver o problema da abstração, na medida em que imediatamente não se reconhecem nela figuras do mundo natural – prédios, sujeitos, movimentos, luzes. Nomear, nesse sentido, é um modo de definir um caminho para resolver essa continuidade excessiva exposta pelo pictórico e que pode aturdir o espectador. Ao mesmo tempo, porém, “o título, que parecia abrir a interpretação, fecha as possibilidades de sentido. Passa-se da tematização da vida urbana ao flagrante da grande cidade, concreta, intensa. No ritmo sempre acelerado, a topologia se desorganiza, as direções se entrecrocavam, as cores se misturam (Teixeira, 2010, p. 6).

<sup>11</sup> Reportamo-nos aqui a *Semiótica das paixões*, quando Greimas e Jacques Fontanille tratam das operações do sujeito para tornar o mundo cognoscível. Conforme os autores, “Para conhecer é necessário negar”, implicando aí um primeiro gesto de descontinuidade: “é preciso parar o desfile contínuo, isto é, generalizar o ‘encerramento’ – essa é, pois, a fonte da primeira negação – cercar uma zona, somar um lugar, ou seja, negar o que não é esse lugar” (Greimas; Fontanille, 1993, p. 38).

Figura 4 - Antônio Bandeira, *A grande cidade iluminada* (1953). Óleo sobre tela, 74,40 x 91,40



Fonte: Google Arts & Culture<sup>12</sup>.

Ao analisar essa pintura de Antônio Bandeira, Lucia Teixeira (2010) discute as coerções que o verbal – dado pelo título – exerce sobre o visual – o dos efeitos produzidos pelas tintas e linhas da tela. Em princípio, o título dado ao trabalho parece resolver o problema da abstração, na medida em que imediatamente não se reconhecem nela figuras do mundo natural – prédios, sujeitos, movimentos, luzes. Nomear, nesse sentido, é um modo de definir um caminho para resolver essa continuidade excessiva exposta pelo pictórico e que pode aturdir o espectador. Ao mesmo tempo, porém, “o título, que parecia abrir a interpretação, fecha as possibilidades de sentido. Passa-se da tematização da vida urbana ao flagrante da grande cidade, concreta, intensa. No ritmo sempre acelerado, a topologia se desorganiza, as direções se entrecrocavam, as cores se misturam (Teixeira, 2010, p. 6).

Mesmo insistindo na abertura da significação, considerando outras possibilidades de ler a tela, a perspectiva da cidade é, porém, ainda reiterada pela semioticista, como se já não se pudesse voltar atrás do que foi lido por força da enunciação sincrética (tela e título). Ao nomear, o artista “salva” o espectador do espetáculo da continuidade, mas direciona o que ver e, portanto, o sentido.

Landowski (2014) trata do regime de programação como aquele que rege os usos

<sup>12</sup> Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/a-grande-cidade-iluminada/WAGvMA2meaHNVg?hl=PT-BR>. Acesso em: 22 fev. 2024.

cotidianos dos objetos, programados para funcionar. Assim, do ponto de vista do espaço escolar, este pode ser concebido como a materialização de um projeto que traduz um modo de conceber a transmissão/aquisição/produção de conhecimento, com a regularidade materializada pelos modos de sua constituição: em princípio, “todo mundo sabe o que é uma escola”. Bastaria, portanto, para que uma dada edificação correspondesse à noção de escola, que fosse respeitada uma sintaxe elementar de arquitetura dada pelos *topoi* – *topos* professoral *versus* *topos* dos estudantes (sala de aula). Os espaços periféricos da vida escolar (refeitório, quadra, secretaria, salas de professores etc.) seriam, nesse caso, *adjuvantes*, nem sempre presentes em todas as unidades escolares do país.

Esse espaço previsível (programado), com *topoi* já predeterminados, assim como papéis actanciais correspondentes (Hammad et al., 2016), por efeito da cotidianidade que age sobre o corpo do sujeito, o narrador da dissertação, pode não ser, assim, levado em conta em suas reflexões, não indo muito além da objetividade das observações elementares que o situam como lugar existente no mundo natural, como se não importasse muito, não mais fosse sentido e, portanto, fizesse sentido. É o que se tem quando o pesquisador apenas se reporta a sua constituição – quantidade de salas, presença ou ausência de ventiladores e/ou ar-condicionado, número de banheiros etc. – sem mais comentários que possam levar o leitor a ver essa escola pelo viés de um observador mais comprometido em considerar o modo como esse espaço atua ou não sobre, atribuindo-lhe papéis como o adjuvante ou mesmo oponente.

O *espaço-rede* corresponde ao regime da manipulação (não-descontinuidade), como espaço pressuposto, “não palpável”, relativo à distância que separa os actantes destinador e destinatário, sendo concebido como “espaço convencional da circulação de valores” (Landowski, 2015, p. 14). Relativo à sintaxe da manipulação, esse regime de espaço

Não se constitui senão como o pressuposto lógico das operações “juntivas” pelas quais, ao intercambiar valores, os sujeitos transformam reciprocamente suas competências ou seus estados. Esse “espaço” não é nada mais que a distância necessária entre duas posições para que qualquer coisa possa transitar de uma a outra. Ele é somente o “branco” que, numa rede de comunicação, separa os atores ao mesmo tempo que os põe em relação pela troca de mensagens ou de objetos quaisquer. Não possui, portanto, consistência palpável alguma e não se pode, conseqüentemente, defini-lo senão negativamente, como a negação de uma descontinuidade pressuposta ou, o que dá no mesmo, como a afirmação de uma não-descontinuidade (Landowski, 2015, p. 14).

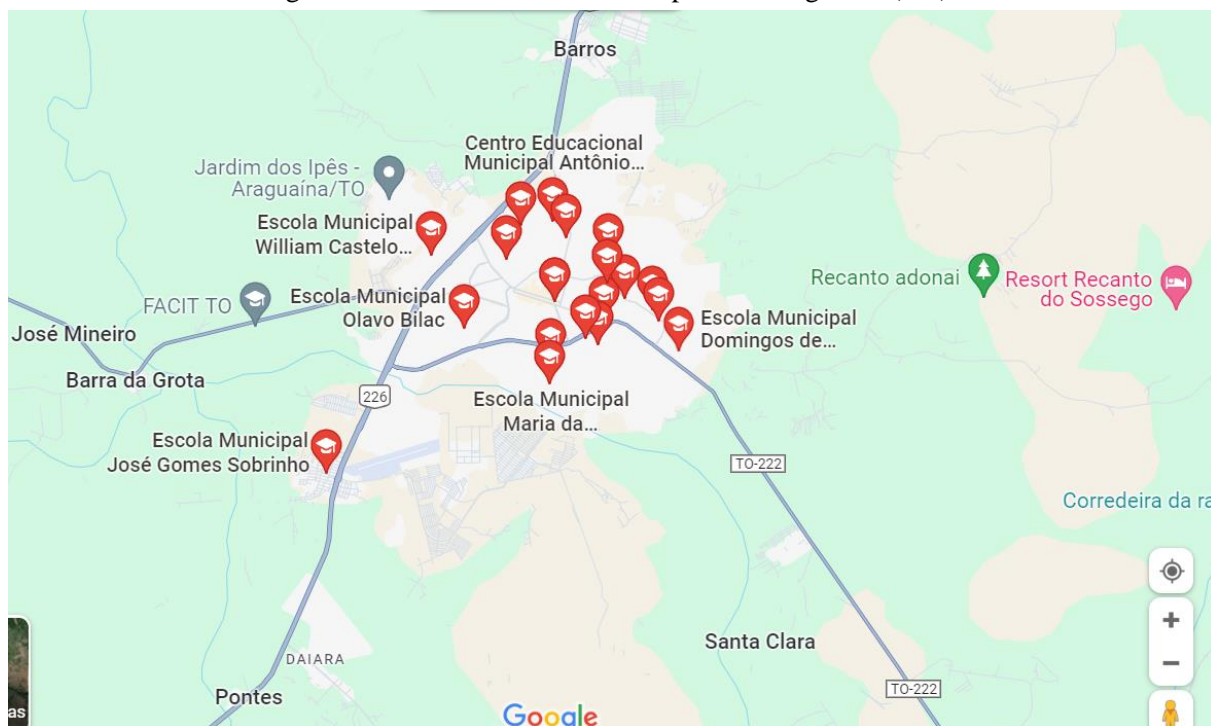
Nesse sentido, a sala de aula pode ser o espaço que tece essa rede, considerando que se estabelece entre os atores docente e estudante, respectivamente correspondendo, numa perspectiva tradicional de ensino-aprendizagem, aos papéis actanciais de destinador e

destinatário. Unem-se por uma lógica que pressupõe um acordo de relação que instala uma troca de saberes, a “circulação de valores”, sendo, no caso, o objeto valor o saber “doador” e “adquirido”.

Não palpável podem ser as tensões advindas do espaço heterotópico, abrigando instituições e redes regulatórias diversas que exercem a função de fazer a escola fazer, assim como fazer a escola ser, como anunciamos ainda na introdução. A escola assim compreendida se inscreve num sistema, cumprindo um papel que lhe é histórica, social e politicamente atribuído, conforme Bourdieu. Além disso, as escolas se organizam efetivamente como redes, como as redes públicas municipais ou estaduais, que se articulam como uma totalidade, com regulações sobre seu modo de funcionamento. O mesmo se dá com redes privadas, que se definem por uma identidade comum, uma marca. O fazer pedagógico, portanto, não se faz no vazio, na suprema independência do docente soberano em sua sala de aula.

Sem um traçado visível que evidencie a relação em rede, trazemos, a título de exemplo, a Figura 5 que situa escolas públicas municipais no território da cidade de Araguaína (norte do Tocantins), resultante de busca pelo *Google Maps*:

Figura 5 - Rede das escolas municipais de Araguaína (TO)



Fonte: Google Maps<sup>13</sup>. Print.

<sup>13</sup> Disponível em: <https://www.google.com.br/maps/search/escolas+municipais+de+aragua%C3%ADna/@-7.1962746,-48.2753709,12z?entry=ttu>. Acesso em: 28 fev. 2024

Nem todas as escolas são nomeadas, mas sua localização se apresenta no recorte pelo ícone de cabelos brancos sobre uma figura em forma de gota vermelha. Alguns outros indicadores, como o nome e traçado das estradas, assim como nomes de bairros mais afastados do centro ajudam a situar e fazer ver que a referida rede se concentra na região mais central da cidade, como um conglomerado de escolas próximas. A ideia de rede pressupõe, assim, uma lógica de interdependências, de sistema em funcionamento, ainda que o espaço que lhes designa a unidade não seja visível, inexistindo um traço que as ligue.

Além dessa dimensão que se ancora diretamente nas reflexões de Landowski (2015), pensamos que a manipulação pode ser ainda admitida na relação que o sujeito estabelece com o meio. Em se tratando da escola, pondo-o a serviço desse projeto de doação de saberes (e demais valores inerentes às trocas intersubjetivas e suas visões de mundo). O sujeito, então, opera sobre as coisas, transforma o ambiente, modifica a ordem das carteiras, reorganiza a biblioteca, enfim, opera sobre o espaço, assim como o espaço pode operar sobre o sujeito, exercendo suas coerções. Haveria, portanto, um outro modo de pensar o espaço a partir da perspectiva da sintaxe da manipulação. É nesse sentido que pensamos o espaço como também um *actante*.

Um exemplo dessa perspectiva encontramos na dissertação de Mesquita. A docente pesquisadora relaciona as escolas que investigou antes de decidir-se pela possibilidade de aplicar seu projeto de intervenção em uma delas. Contou para isso não só a existência de um espaço que pudesse ser destinado a uma biblioteca/sala de leitura como também aspectos relacionados ao espaço heterotópico – a própria comunidade na qual a escola se insere.

O espaço da biblioteca é insuficiente para o desenvolvimento de atividades com as turmas no local. A sala comporta somente as turmas com menor quantidade de alunos e a acomodação é feita no tapete, pois a quantidade de pufes não atende a necessidade. O espaço físico disponibilizado pela escola constituiu um grande desafio para o andamento do projeto, pois dificultou a implementação de algumas atividades, inclusive a maior utilização dos professores durante as suas aulas (Mesquita, 2019, p. 55).

No texto de Mesquita vemos, portanto, as injunções do espaço, agindo coercitivamente sobre as possibilidades de sua utilização para os fins pedagógicos que lhe são destinados. Espaço exíguo, com menos de 12m<sup>2</sup>, é, no entanto, nele que serão feitas adaptações para torná-lo adequado para as ações previstas, ainda que estas tenham que ser reconfiguradas, dadas as limitações (Silva, 2023). É nesse sentido que compreendemos, sob o regime de manipulação, o espaço como *actante*.



Um terceiro regime de espaço seria o denominado metaforicamente como *voluta*, correspondente ao “espaço experimentado do movimento dos corpos” (Landowski, 2015, p. 20). Trata-se de espacialidades constituídas como “configurações efêmeras”, como no desenho que faz o movimento do maestro com sua batuta ou se dá com o rodopio das andorinhas no céu, conforme exemplos do autor. Relativo ao regime do ajustamento (Landowski, 2014), entra em cena a relação de ordem sensível entre sujeitos ou entre sujeitos e objetos, que se ajustam, como parceiros em uma dança, fazendo/sendo juntos. Pensamos, considerando a escola, nos arranjos que quebram a programação das carteiras enfileiradas, das coerções da arquitetura, do silêncio imposto pelas bibliotecas, da rigidez dos laboratórios de informática e imprimem uma outra ordem, como quando professores e estudantes se reúnem para uma atividade, optando pela circularidade da disposição dos corpos sob uma árvore no pátio da escola. A circularidade contribui para ao menos obscurecer a oposição entre *topos professoral* e *topos dos estudantes*, implicando a possibilidade de maior simetria entre os actantes que construiriam juntos algum saber, assim como prevê maior proximidade física entre os sujeitos e inevitáveis contatos. É mais presente nos anos da educação infantil, quando os docentes realizam os momentos de contação da história e as crianças antecipam os sentidos da narrativa, palpitam sobre as imagens, recontam aos colegas. Pode ser identificado no agrupamento que se organiza ao bel prazer nos espaços de convivência destinados aos estudantes, onde desenvolvem relações de amizade e se deliberam sobre o movimento estudantil. Ou entre professores que se reúnem após o trabalho em uma mesa de bar e, mesmo não pretendendo tematizar o trabalho, entre animados e etílicos diálogos, costumam juntos projetos e parcerias que reverberarão na escola ou na universidade.

Por fim, pareceu-nos mais desafiador pensar o que poderia ser o espaço *abismo*, correspondente ao regime do *acidente/assentimento* em termos de uma experiência pedagógica. O abismo, como anuncia Landowski (2015) é o irrepresentável da suprema descontinuidade diante do que o efeito sobre o sujeito seria o da vertigem: “Face ao abismo [...] a razão explicativa encontra seu limite. A racionalidade do real – o necessário – dá lugar ao contingente e ao “arbitrário”: vertigem propriamente existencial” (2015, p. 25).

Pensamos ilustrar esse sentimento de vertigem com um poema *Amar*, de Carlos Drummond de Andrade, de que citamos apenas um fragmento, ante a enumeração que se segue para as razões de amor.

Que pode, pergunto, o ser amoroso,  
sozinho, em rotação universal, senão

rodar também, e amar?  
 amar o que o mar traz à praia,  
 o que ele sepulta, e o que, na brisa marinha,  
 é sal, ou precisão de amor, ou simples ânsia?

O narrador ali se pergunta, frente a sua condição de solidão de sujeito arbitrariamente fincado no universo, sua pequenez, sua finitude, sua total irrelevância no conjunto incontáveis anos de existência de uma ordem universal inapreensível à razão, frente a uma vertigem de quem se põe a indagar a existência no conjunto dessa obra em movimento, o que lhe resta fazer, senão assentir sobre o rumo das coisas (rodar) e, diante disso, amar. Nesse sentido, propomos considerar o abismo como a totalidade que nos envolve, sendo a vida o lugar do aprendizado, todo o conjunto a nossa volta.

De modo ainda poético, remetemos à experiência relatada por Paulo Freire, anterior a sua entrada na escola, quando todo o mundo (o quintal de sua casa) lhe parecia ser lugar de aprendizagem. Antes da leitura da palavra, conforme ensina, há a leitura do mundo:

Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam no canto dos pássaros – o do sanhaço, o do olha-pro-caminho-que-vem, o do bem-te-vi, o do sabiá; na dança das copas das árvores sopradas por fortes ventanias que anunciavam tempestades, trovões, relâmpagos; as águas da chuva brincando de geografia: inventando lagos, ilhas, riachos. Os “textos”, as “palavras”, as “letras” daquele contexto se encarnavam também no assobio do vento, nas nuvens do céu, nas suas cores, nos seus movimentos; na cor das folhagens, na forma das folhas, no cheiro das flores – das rosas, dos jasmims, no corpo das árvores de um mesmo fruto em movimentos distintos [...] (Freire, 1991, p. 13).

Freire segue com associações de cheiros, de formas, de coisas que lhe vinham à mente em exercício de memória de aprendizagem na infância. Remete a termos da linguagem escolar (textos, palavras, letras), como se o mundo tivesse também sua linguagem à espera de decifração. Tudo se oferece ao sujeito como razão de aprendizagem. O abismo consistiria, assim, no espaço de aprender com o mundo, o que se abre ao acaso, com seus acidentes felizes e/ou infelizes. É o aprendizado de ser vivente no mundo.

Pretendemos estabelecer até aqui alguns dos fundamentos que nos guiam neste momento da pesquisa frente ao *corpus* também abismal, oferecendo múltiplas possibilidades de recorte, investigação e interpretação. Na seção seguinte, esboçamos algumas análises.



## 2 Que espaço é esse que faz sentido

Nesta seção, apresentaremos uma breve análise de fragmentos de três dissertações que compõem o *corpus* da pesquisa, priorizando os recortes que nos interessam para pensar as problemáticas do espaço. Todas correspondem a trabalhos que tratam de escolas situadas no sul maranhense. Conforme dados trazidos pelo IBGE, o Maranhão continua como estado que apresenta a menor *renda per capita* do Brasil (IBGE, 2023). No sul do estado, Imperatriz desponta por sua centralidade econômica, orbitada por pequenas cidades. O interesse em mudar a realidade econômica se mostra pela presença de universidades públicas na região: UEMA, UEMASUL e UFMA. Sem oferta do PROFLETRAS por essas instituições, os docentes cursaram o programa na UFNT.

### A) Dois lados

A primeira dissertação é de uma professora que atuava em escola situada na região central da cidade de Campestre (Batista, 2020). Desenvolveu um projeto de leitura subsidiado pelos estudos do letramento literário em diálogo com a semiótica discursiva. Priorizou nas atividades empreendidas a leitura de textos do moçambicano Mia Couto, estabelecendo relações estilísticas com Guimarães Rosa e Manoel de Barros. Em sua dissertação, concede grande atenção à descrição da escola, que tinha então 35 anos. Trata das sucessivas transformações que sofreu ao longo do tempo para abrigar o aumento do número de estudantes e o início da oferta a estudantes do segundo segmento do ensino fundamental. Uma das seções traz a caracterização socioeconômica dos alunos da turma em que a pesquisa-ação foi desenvolvida, mediante aplicação de questionário aos estudantes. Como informa, parte delas teve dificuldade em caracterizar se sua residência se situava na área rural ou urbana, ignorando os sentidos dessa classificação. Em linhas gerais, pelos dados apresentados, pode-se concluir que os alunos dessa escola eram majoritariamente de baixa-renda.

Uma pesquisa no IBGE<sup>14</sup> nos ajuda na compreensão sobre a cidade de Campestre (Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/campestre-do-maranhao/panorama>). Dados de 2022 totalizam 12.301 habitantes, o que a caracteriza como cidade de pequeno porte. Desse contingente, apenas 13% da população se encontrava ocupada formalmente na condição de trabalhador(a)s. Em 2010, 42,3% da população possuía rendimento nominal mensal *per capita* de até ½ salário-mínimo. Os dados corroboram o perfil resultante do questionário

---

<sup>14</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, que responde pelo Censo do país.

aplicado por Batista a seus estudantes. Pensamos nessa caracterização para conceber o espaço heterotópico, englobante, de que a escola parece emergir em sua continuidade, com os desafios de natureza social e econômica.

Como docente, o narrador projetado no texto se apresenta como um destinador ao sancionar positivamente o esforço de docentes e corpo técnico para melhorar o baixo IDEB<sup>15</sup> da escola, naquele momento, 4.6 (em 2017). Relaciona muitos projetos em andamento e informa que não havia um documento curricular oficial por parte da secretaria de educação, o que determinava que os caminhos pedagógicos fossem definidos pelos docentes orientados pelo Projeto Político Pedagógico (PPP): “Não dispõe de um parâmetro curricular elaborado pela Secretaria de Educação” (Batista, 2020, p. 57). Nesse sentido, não leva em conta a BNCC (BRASIL, 2018). Descreve instalações e equipamentos disponíveis para as aulas, disso resultando que teria condições para atender satisfatoriamente aos objetivos do ensino-aprendizagem.

Para efeito de análise, fizemos um recorte<sup>16</sup> nessa seção em que a docente caracteriza a escola:

A escola tem como premissa estabelecer vínculos com a comunidade através da prática pedagógica, valorizando momentos importantes na vida da criança e do adolescente e, para tanto, ela conta com a família. Apresenta problemas típicos das demais escolas brasileiras, sendo os principais: a infraestrutura inadequada (ambientes fechados com pouca ventilação), problemas como evasão, déficit de aprendizagem e baixa qualidade do ensino, defasagem idade/série e reprovação, alguns alunos por não ter aprendido o mínimo esperado para o ano/série em que estão cursando, outros por desinteresse ou indisciplina.

Apesar da localização privilegiada e contar com um seleto corpo docente, uma equipe pedagógica atuante, uma direção participativa e democrática, funcionários interessados e engajados no processo educacional, e a escola ser bem-vista pelos pais, observa-se que a clientela é heterogênea em termos de aprendizagem, que se constata nas grandes deficiências quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como, desmotivação, baixa concentração, indisciplina e outros (Batista, 2020, p. 57-58).

No fragmento, Batista opta pela terceira pessoa, falando não do que seria uma perspectiva particular, o de uma observadora, mas como quem ecoa uma voz mais oficial, que possivelmente esteja registrada no PPP. Batista assume, pois, a cumplicidade junto a seus pares.

Os problemas de natureza estrutural do espaço escolar são amenizados pelo adjetivo

---

<sup>15</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, medido através de avaliações regulares em larga escala.

<sup>16</sup> Fizemos algumas alterações de natureza gramatical na redação (pontuação e concordância).

“típicos”. Tal adjetivo mostra que não compreende como singular os problemas enfrentados. Partindo de uma imagem que estaria já assentada a respeito do que sejam as “escolas brasileiras”, minimiza os entraves apresentados pelas condições em que atua: “ambientes fechados, pouca ventilação”. A esses problemas “típicos” se somam “evasão, déficit de aprendizagem e baixa qualidade do ensino, defasagem idade/série e reprovação”.

A referência à “baixa qualidade do ensino” repercute diretamente no campo da docência, mas aparece diluída entre as muitas atribuições disfóricas que são alocadas no campo dos estudantes. Essa orientação se acentua no parágrafo seguinte, constituído por um longo período iniciado pela oração subordinada concessiva. Na oração concessiva, encontra-se o lado da instituição escolar, composta por sujeitos que recebem adjetivações euforizantes: “seleto corpo docente, uma equipe pedagógica atuante, uma direção participativa e democrática, funcionários interessados e engajados no processo educacional”, que têm como resultado a sanção positiva por parte dos pais, representantes do destinador social: “a escola ser bem-vista pelos pais”. Do outro lado, situa-se o campo dos estudantes, que não correspondem, como destinatários, ao fazer que lhes caberia performar no espaço utópico: “a clientela é heterogênea em termos de aprendizagem, que se constata nas grandes deficiências quanto às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, bem como, desmotivação, baixa concentração, indisciplina e outros”.

Igualdade e diferença são, como analisa Landowski (2002), construções do sujeito que categoriza o mundo, havendo sempre um eu que une ou separa, que assemelha ou distingue. Nesse sentido, a crítica à heterogeneidade dos estudantes, apontada como um problema pela docente, advém da sanção às performances dos estudantes aquém do que se esperava a respeito de sua aprendizagem. De um lado, “a escola” desempenha competentemente seu papel; de outro, estão os estudantes desmotivados, indisciplinados, sem concentração, estado que não indica possibilidades de transformação do ser, mas sua insistência na continuidade. Entre bons e maus, os estudantes, ao lado dos maus, respondem pelo insucesso dos números do IDEB. A escola de Batista assim caracteriza antes um antagonismo, representado pelo não acordo inicial que se deveria estabelecer entre destinador (escola) e destinatário (estudantes). A despeito disso, a docente insiste, inclusive pela busca de caminhos via mestrado profissional, e empreende seu projeto de intervenção de natureza literária.

## **B) Centro e periferia**

A segunda dissertação analisada trata de pesquisa realizada junto a uma escola situada no município de Balsas (Oliveira, 2020). Conforme dados do IBGE, a cidade registrava, em

2022, 101.767 pessoas, tendo 22,91% da população com registro de ocupação profissional. Considerando a renda *per capita*, no mesmo ano, 40% da população contava com a renda de até ½ salário-mínimo (Cf. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/balsas/panorama>). Ainda de acordo com o IBGE, o IDEB de 2021 era 4,2. Esses dados sumários assemelham-se, como se pode constatar, ao da cidade de Campestre, com a escola em questão também apresentando IDEB baixo e ainda inferior.

A pesquisa apresentada resultou de um projeto organizado como sequência didática, desenvolvida em 10 aulas. Não há muitos dados que caracterizem mais precisamente a escola onde atua a docente. A respeito dos estudantes envolvidos no projeto, a pesquisadora informa genericamente que se trata de uma turma de 41 alunos, que estudam no turno vespertino, 9º ano, com idades que variam entre 14 e 18 anos, e ainda não trabalham. Um indicador de classe social é que residem na periferia: “Em sua maioria residem em áreas afastadas (bairros provenientes do Programa Minha Casa Minha Vida)” (Oliveira, 2020, p. 52). A referência ao programa empreendido pelo governo petista ajuda a compreender que se trata de estudantes moradores em bairros recém-criados, periféricos, destinados à população de baixa renda e que conquistaram o direito à casa própria, ainda que situada no espaço do alhures.

Com relação ao espaço escolar propriamente dito, encontramos ali uma descrição discreta do ponto de vista figurativo e que, conforme Barros (2005) poderia se caracterizar pela figurativização escassa, dado que o texto traz poucos elementos que permitam a (re)construção do “real”.

Apesar de ser vizinha ao centro da cidade, a escola recebe alunos oriundos de diversos bairros, inclusive de bairros mais afastados e de difícil acesso, devido à falta de escolas próximas a eles. A escola possui uma boa localização e uma boa estrutura física, com 12 salas de aula, das quais seis são climatizadas (fator a ser considerado tendo em vista que o município conta com pouquíssimas escolas climatizadas e o clima da cidade costuma ser de alta temperatura na maior parte do ano), quadra poliesportiva e um auditório. A localização fica próximo ao emprego de muitos pais de família, o que facilita em deixar e buscar o aluno na escola. Esta escola funciona em três turnos e conta com um total de 885 alunos, 390 alunos no turno matutino, que atende do 9º ano do ensino fundamental, 365 no turno vespertino que atende do 6º ao 9º ano e 130 no turno noturno que atende também do 6º ao 9º ano (Oliveira, 2020, p. 52).

Pela caracterização discreta que elabora, o docente, na condição de sujeito observador, faz uma avaliação positiva da escola, situada no espaço englobante da cidade, caracterização concedida por sua centralidade. Essa “boa localização” é o que permite à escola receber alunos das regiões periféricas. A adjetivação eufórica segue com a afirmação de que possui “boa

estruturação física”. Sua atenção recai sobre a metodologia adotada pela intervenção e as afirmações mais genéricas sobre a caracterização do lugar podem levar a compreender que, na sua perspectiva, trata-se de um espaço com estrutura física bastante adequada e positiva, ainda que apenas 06 das 12 salas de aula sejam climatizadas, atendendo aos rigores da temperatura na cidade. Esse olhar positivo se faz ainda pelo emprego de comparação com outras unidades escolares: “o município conta com pouquíssimas escolas climatizadas e o clima da cidade costuma ser de alta temperatura na maior parte do ano” (Oliveira, 2021, p. 52).

Não foram identificadas no texto relações entre espaço e efeitos sobre a aprendizagem, mas uma oposição de ordem espacial se apresenta: a de centro *versus* periferia. A escola está alocada no centro, que recebe atribuições euforizantes; pelos próprios sentidos que carrega a denominação, a periferia é o lugar original dos estudantes, recebendo a atribuição disforizante. A escola se apresenta assim, como objeto-valor, indicando o caminho a percorrer e a transformação desejada: ir da periferia para o centro, onde está o saber, que acena para a possibilidade de um outro vir a ser: a aquisição de conhecimentos que possibilitem a melhoria das condições de vida de quem se encontra em situação de maior fragilidade.

### C) No celeiro do progresso

A terceira dissertação apresenta as ações empreendidas por projeto orientado por sequências didáticas relativas ao gênero conto. Conforme o texto, o espaço utópico da escola tem como espaço englobante e heterotópico a cidade de Imperatriz, caracterizada euforicamente como uma espécie de lugar da promessa, em função de sua economia. Distante 600 km da capital do estado, São Luís,

Imperatriz é a 2º maior cidade do estado do Maranhão e, por ser muito próspera e apresentar uma economia muito diversificada e forte no comércio e na pecuária, atrai muitas pessoas dos estados do Tocantins e Pará, sendo num grande celeiro de progresso, cultura e educação da região (Silva, 2021, p. 74).

A caracterização que parece aproximar-se do discurso oficial não reflete muito os dados do IBGE. A cidade é de médio porte, com população de 273.110, conforme dados de 2022, mas se registra, em 2021, que 37,4% dessa população recebe mensalmente até ½ salário-mínimo. Ainda que se constitua como principal centro econômico no sul do estado, os dados deixam antever uma grande concentração de renda.

Em função da pandemia da Covid-19, o projeto não pôde ser efetivamente desenvolvido junto aos alunos e, desse modo, os aspectos apontados pela docente partem de

sua experiência com a escola, naquele momento as atividades presenciais sendo interrompidas por questões sanitárias. Do ponto de vista estrutural, a escola é caracterizada positivamente: “é uma escola nova, com apenas 05 anos de existência e que desde essa nova fase, no prédio novo, com boa estrutura física e de recursos humanos” (Silva, 2021, p. 74). O acento positivo também é atribuído ao conjunto de 20 docentes e 18 profissionais da equipe pedagógica. A escola situa-se no bairro Itamar Guará, com habitações oriundas do programa habitacional federal *Minha Casa, Minha Vida*. Dentre os recortes possíveis, analisaremos apenas o que fala do espaço heterotópico mais próximo, tensionando o que seria a fronteira do território escolar. Diz respeito à família dos estudantes, conforme observações que não deixam precisas as fontes, parecendo antes advir das impressões do enunciador e suas inscrições ideológicas:

O núcleo familiar de nossos alunos é composto em sua grande maioria pela mãe(solteira) ou que se relaciona com a figura do padrasto e que configura quase sempre o algoz na representação do abuso sexual da criança ou adolescente, que sempre vinha ocorrendo com frequência.

Em suma os nossos alunos estão expostos à situação de vulnerabilidade social por não conviverem com o núcleo familiar, dessa forma os pais ou padrastos saem para trabalhar fora nos subempregos e eles ficam sozinhos em casa, assim nos relatam a grande maioria dos alunos. E o papel da escola é o de oferecer estratégias para contribuir na melhoria dos processos de leitura e escrita dos nossos alunos para que possam pleitear melhores oportunidades de estudo e trabalho, para que construam seus projetos de vida alicerçados por meio do conhecimento pela educação. Percebemos também por meio dos relatos deles que é a igreja o local de refúgio da grande maioria deles é na igreja evangélica, que tem se multiplicado bastante no bairro e que disputando o espaço com as conhecidas bocas de fumo, tem ganhado alguns jovens para o trabalho de evangelização, retirando-os dessa forma da criminalidade e do mundo das drogas. E é nesse cenário que surgiu a ideia de mostrar as várias facetas da violência que ocorre no estado do Maranhão na cidade e no bairro na própria casa do estudante de forma simbólica, que na maioria das vezes não é percebida pela jovem que está namorando e muito menos ainda pelas mães delas que convivem com um companheiro ciumento ou violento [...] (Silva, 2021, p. 76-77).

Há um expresso atravessamento do olhar (dizer) da docente pelo discurso que advém da adesão religiosa e condenatória com relação à figura da mulher. Sob essa orientação, os alunos têm mães solteiras, considerando que a estas caberia o papel principal na educação dos filhos, conforme prevê a ideologia do destinador social. Como as mães investem em relações afetivas instáveis, caracterizadas pela presença do “padrasto”, o mal se instala, com a existência de abusos. Esse quadro leva a docente a concluir que é a fragilidade da estrutura familiar que responde pela vulnerabilidade social dos estudantes.

A docente segue descrevendo o que seria a missão docente nesse contexto. As transformações adviriam da aquisição de saberes que possibilitem aos destinatários estudantes

a mudança de status social, o que seria alcançado, nos limites que caberiam à ação de uma professora de Língua Portuguesa, à “melhoria dos processos de leitura e escrita”, o que justificaria a eleição de um projeto dedicado ao gênero conto.

A escola aparece, contudo, como lugar precário demais para as demandas dos estudantes. O lugar utópico, onde se daria a “verdadeira” transformação, seria o da igreja evangélica. É a igreja, conforme a docente, que é capaz de “disputar o espaço” com as bocas de fumo (anti-sujeitos), “ganhando alguns jovens para o trabalho de evangelização, retirando-os da criminalidade”. A ação parece ser bem mais potente do ponto de vista dos problemas elencados do que a que caberia a um adjuvante.

Do ponto de vista das reflexões de ordem espacial, a docente migra de uma apresentação excessivamente eufórica relativa ao espaço heterotópico da cidade – “celeiro de progresso, cultura e educação” – como quem recupera o olhar distante e objetivante do destinador social e seu discurso “oficial”, para aos poucos aproximar-se do lugar como espaço vivido nas verdadeiras e sensíveis dimensões: a da escola, nas tensões com o espaço englobante do bairro periférico. A cidade, conforme já apontavam os dados do IBGE, é marcada pelas contradições, pelas diferenças de classe, organizando espacialmente os sujeitos a partir dessas distinções. Se a escola é inicialmente vista como boa, não parece, contudo, ser capaz dos enfrentamentos de ordem social, que ultrapassam o saber e o poder fazer dos docentes e corpo pedagógico. Mais eficiente parecem ser as igrejas, conforme o olhar sancionador da docente.

### **Considerações finais**

Cada uma das dissertações aqui analisadas traz elementos que possibilitam adensar e complexificar a compreensão sobre os sentidos relativos ao espaço da escola e que, pelos limites das dimensões de um artigo, não encontram aqui condições objetivas para sua realização. Cada escola, afinal, a despeito de sua programação que lhe define uma forma e sua destinação social, é um lugar singular de experiências. Cada ator nesse espaço a perceberia também sob perspectivas singularidades e, em nosso caso, ao elegermos o olhar do(a) professor(a), traduzido no texto acadêmico e regulado da dissertação, tomamos partido por uma das possibilidades de apreensão.

Pensamos ter dado elementos para conceber que a escola não se constitui como um território isolado do mundo, alheio a seus entornos e tensões. Por isso mesmo, ações que visem

a algo semelhante a transformações avassaladoras da educação, como prometem eventualmente um ou outro programa salvacionista, devem levar em conta condicionantes diversos. Do mesmo modo, não se resolvem problemas educacionais apenas considerando o docente como supremo destinador e, com isso, apresentando propostas de ordem teórica e metodológica, como se o docente fosse uma espécie de pequeno e solitário Davi dotado de uma pedra do conhecimento capaz de acertar em cheio a cabeça do Goliás da ignorância e da maldade. O chão da escola é o de muitas lutas e tensões. Mas é ali mesmo que se podem edificar as bases das grandes utopias.

## Referências

BATISTA, S. S. **Diálogos entre literatura Africana e Brasileira**: Propostas de leitura na educação básica. 209f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de pós-graduação ProfLetras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

BERTRAND, D. **Caminhos da semiótica literária**. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CONAE aprovou documento com propostas para o novo PNE. Ministério da Educação, CONAE, 01 fev. 2024. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2024/fevereiro/conae-prepara-documento-base-do-novo-pne>. Acesso em: 21 fev. 2024.

CURSO alfabetização baseada na ciência (ABC). Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/cursos/246-curso-alfabetizacao-baseada-na-ciencia-abc> Acesso em: 20 fev. 2023.

FONTANILLE, J. Territoire: du lieu à la forme de vie. **Actes Sémiotiques**, Université de Limoges, n. 117, p. 1-12, 2014. DOI: <https://doi.org/10.25965/as.5239>

FIORIN, J. L. **Elementos de análise do discurso**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1989.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1990.

FIORIN, J. L. **As astúcias da enunciação**: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 26 ed. São Paulo: Cortez, 1991.



GREIMAS, A. J. **Maupassant - la sémiotique du texte : exercices pratiques**. Paris: Editions du Seuil, 1976.

GREIMAS, A. J. **Sémantique structurale**. Paris: Larousse, 1966.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

GREIMAS; A. J.; FONTANILLE, J. **Semiótica das paixões**. São Paulo: Ática, 1993.

HAMMAD, M. et al. O espaço do seminário. **EntreLetras** (Araguaína), v. 7, n. 2, p. 28-59, 2016.

IBGE divulga rendimento domiciliar per capita 2022 para Brasil e Unidades da Federação. **Agência IBGE Notícias**, 24 fev. 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/36320-ibge-divulga-rendimento-domiciliar-per-capita-2022-para-brasil-e-unidades-da-federacao>. Acesso em: 12 mar. 2023.

KRÜGER, A. Weintraub é condenado a pagar R\$ 40 mil por ofensas a professores. **UOL**, Congresso em foco, 04 mar. 2021. Disponível em <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/justica/weintraub-e-condenado-a-pagar-r-40-mil-por-ofensas-a-professores/>. Acesso em: 21 fev. 2024.

LANDOWSKI, E. **Passions sans nom**. Paris : PUF, 2004.

LANDOWSKI, E. **Interações arriscadas**. São Paulo: Estação das Letras e Cores/CPS, 2014.

LANDOWSKI, E. Regimes de espaço. **Galáxia** (São Paulo), n. 29, p. 20-27, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-25542015122804>

MESQUITA, A. M. **Leitura e biblioteca escolar: uma proposta de levar a ler em “lugares distantes”**. 147 f. 2019. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, Mestrado Profissional em Letras, 2019. DOI: <https://doi.org/10.28998/2317-9945.202064.47-58>

OLIVEIRA, E. C. **Descobrimos sentidos na produção de material didático para alunos do ensino fundamental de uma escola pública no Maranhão**. 104 f. 2020. Dissertação (Mestrado em Letras) - Programa de pós-graduação ProfLetras, Universidade Federal do Tocantins, Araguaína, 2020.

SANTOS, G. M. **Morte e vida Severina e as práticas de letramento literário na EMEF José Manuel de Araújo, em Tailândia/PA**. Marabá: [s. n.], 2020.

SILVA, A. X. **O gênero conto: uma proposta de abordagem da construção do sentido do texto para 9 ano do ensino fundamental**. 109 f. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de pós-graduação ProfLetras, Universidade Federal do Norte do Tocantins, Araguaína, 2021.

SILVA, L. H. O. Era uma escola muito engraçada: imagens de escolas públicas brasileiras em dissertações de um programa em rede nacional. **Revista Soletras**, v. 3, n. 47, p. 290-318, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/soletras.2023.80264>

TEIXEIRA, L. Ritmos urbanos. **Cadernos de Semiótica Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 1-7, 2010.  
DOI: <https://doi.org/10.21709/casa.v8i2.3325>

Recebido em: 12 de março de 2024

Aceito em: 11 de junho de 2024