

CAMILA LAWSON SCHEIFER

ESPAÇO-TEMPORALIDADE, RESSEMIOTIZAÇÃO E LETRAMENTOS: UM ESTUDO SOBRE OS MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO NO TERCEIRO ESPAÇO

Campinas
2014



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM

CAMILA LAWSON SCHEIFER

ESPAÇO-TEMPORALIDADE, RESSEMIOTIZAÇÃO E LETRAMENTOS:

UM ESTUDO SOBRE OS MOVIMENTOS DE SIGNIFICAÇÃO NO TERCEIRO ESPAÇO

Tese de Doutorado apresentada ao Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, na área de Linguagem e Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo El Khouri Buzato

Campinas
2014

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca do Instituto de Estudos da Linguagem
Crisllene Queiroz Custódio - CRB 8/8624

Sch25e

Scheifer, Camila Lawson, 1983-
Espaço-temporalidade, ressemiotização e letramentos : um estudo sobre os movimentos de significação no terceiro espaço / Camila Lawson Scheifer. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Marcelo El Khouri Buzato.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Espaço e tempo em linguagem. 2. Semiótica. 3. Letramento. 4. Significação (Filosofia). 5. Hibridismo. I. Buzato, Marcelo El Khouri, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Spatio-temporality, resemiotization and literacies : a study on the meaning-making movements of third space
Palavras-chave em inglês:
Space and time in language
Semiotics
Literacies
Meaning (Philosophy)
Hybridity
Área de concentração: Linguagem e Tecnologia
Titulação: Doutora em Linguística Aplicada
Banca examinadora:
Marcelo El Khouri Buzato [Orientador]
Lynn Mário Trindade Menezes de Souza
Vilson José Leffa
Terezinha de Jesus Machado Maher
Souzanna Mizan
Data de defesa: 26-03-2014
Programa de Pós-Graduação: Linguística Aplicada

BANCA EXAMINADORA:

Marcelo El Khouri Buzato

Lynn Mário Trindade Menezes de Souza

Vilson José Leffa

Terezinha de Jesus Machado Maher

Souzanna Mizan

Cláudia Hilsdorf Rocha

Rafael Vetromille-Castro

Cristine Gorski Severo

IEL/UNICAMP
2014

RESUMO

Esta tese representa uma tentativa de estabelecer teórica e empiricamente possíveis pressupostos para uma pedagogia de letramentos que assuma o espaço como uma prática social – um terceiro espaço - que abarca dimensões tanto materiais quanto simbólicas. Com base em um projeto pedagógico interdisciplinar desenvolvido em uma classe de alunos de quinto ano, o estudo se propõe a gerar uma racionalidade espacial e um conjunto de ferramentas conceituais e analíticas alternativas que nos permitam pensar letramentos e aprendizagem como produtos e produtores de espaço-temporalidades. Estou particularmente interessada em entender como os alunos produzem significação enquanto cruzam espaços diversos através do engajamento com múltiplos letramentos, textos, discursos, atores, objetos, mídias e modalidades, e como esses processos de significação (re)constrõem conhecimentos, subjetividade e relações de poder em sala de aula. Tendo como referência teóricos que afirmam que o espaço não é meramente o pano de fundo estático onde a ação sócio-histórica se desenrola, mas um construto social que resulta de uma série de colonizações temporárias problemáticas que dividem e conectam as coisas em diferentes tipos de coletivos, estou também interessada no papel material, simbólico e corpóreo dos processos de significação na criação das colonizações temporárias das quais o espaço resulta. Inicialmente, faço uma crítica em relação à noção sociocultural de espaço subjacente aos Novos Estudos de Letramentos. Aponto a necessidade premente que as novas tecnologias nos impõem de abrirmos o contêiner no qual temos depositado nossas compreensões acerca das práticas escolares. Influenciada pela Virada Espacial de Lefebvre e Soja, tomo a relação espaço e tempo, sob óticas distintas e em face de diferentes problemáticas, como base de minhas reflexões teóricas. Proponho a Teoria-Ator-Rede como uma abordagem metodológica para o estudo do espaço e tempo (espaço-temporalidade) e da significação, uma vez que não toma suas dimensões materiais e simbólicas, humanas e não humanas, como descontínuas. Portanto, condizente como a interpretação espacial que estou a propor. No estudo empírico qualitativo e interpretativista, busco rastrear os movimentos de ressemiotização engendrados ao longo do projeto pedagógico, e as espacializações neles implicadas, no intuito de compreender como o espaço vai sendo articulado, negociado e resistido. A análise espacial dos eventos de letramento que compõem o projeto tornou possível a identificação de *loci* de aprendizagem, poder, criatividade e subjetividade, os quais possivelmente não teriam emergido sob outra perspectiva.

Palavras-chave: espaço-temporalidade; ressemiotização; letramentos; terceiro espaço; significação.

ABSTRACT

This thesis represents an attempt to theoretically and empirically establish possible assumptions for a pedagogy of literacies that assumes space as social practice – a third space – that comprehends both material and symbolic dimensions. Based on an interdisciplinary pedagogical project carried out in a fifth grade classroom, the study aims to draw a spatial rationality and a set of conceptual and analytical tools that enable us to think of literacies and learning as products and producers of spatio-temporalities. I am particularly interested in understanding how students make meaning while traversing different spaces through the engagement with multiple literacies, texts, discourses, actors, objects, media and modalities, and how these meaning-making processes (re)build knowledges, subjectivities and power relations in the classroom. Informed by theorists who assert that space is not merely the external static background where sociohistorical action takes place, but a social construct that results from the outcome of a series of problematic temporary settlements that divide and connect things up to different kinds of collectives, I am also concerned with the role of material, symbolic and embodied meaning-making processes in creating the temporary settlements of which space results. Initially, I make a critique of the sociocultural notion of space underlying the New Literacy Studies. I point to the urgent necessity the new technologies pose to open the container in which we have been depositing our understandings of school practices. Influenced by Lefebvre and Soja`s Spatial Turn, I take time and space relation, under distinct perspectives and in light of different issues, as the basis for my theoretical discussions. I propose Actor-Network-Theory as a methodological approach for the study of space and time (spatio-temporalities) and meaning-making, since it does not see their material and symbolic, human and non-human, dimensions as discontinuous. Thus, in line with the spatial interpretation I am trying to articulate. In the qualitative and interpretive study, I follow the resemiotization movements produced throughout the pedagogical project and the spatializations related to them, in order to understand how space is being articulated, negotiated and resisted. The spatial analysis of the literacy events that are part of the project made possible the identification of *loci* of learning, power, creativity and subjectivity, which possibly would not have emerged under another perspective.

Key-words: spatio-temporality; resemiotization; literacies; third space; meaning-making.

SUMÁRIO

Capítulo1. Introdução.....01

1.1 À Procura do Aleph.....01
1.2 A Vez do Espaço.....09
1.3 Espaço, Letramentos e Educação.....12
1.4 A Teorização do Espaço na Linguística Aplicada.....14
1.5 Os Objetivos do Estudo.....16
1.6 A Organização do Estudo.....18

Capítulo 2. Da Dialética Sociedade/História à Trialética Sociedade/História/Espaço 21

2.1 Na Padaria.....22
2.2. A Dialética Sociedade/História na Teoria Sócio-histórica.....23
2.3 Da Noção de Situacionalidade à de Evento-de-lugar: Expandindo a Metáfora Espacial para Pensar Aprendizagem.....30
2.4 A Trialética Sociedade/História/Espaço: Contribuições da Geografia Cultural.....34
2.4.1 Contextualizando a Virada Espacial.....34
2.4.2 A Virada Espacial – Contribuições de Lefebvre e Soja para uma Ciência do Espaço.....42
2.5 Mapeando o Desenvolvimento do Conceito de Terceiro Espaço - *Thirding*-Intersticialização nos Estudos da Linguagem.....54
2.6 A Virada Espacial nos Novos Estudos de Letramento.....57
2.7 A Pedagogia do Terceiro Espaço.....66
2.7.1 De Volta à Padaria.....69
2.8 A Pedagogia do Terceiro Espaço: Entre o "ser no espaço" e o "vir a ser no mundo".....71

Capítulo 3. Espaço, Tempo e Lugar: Por uma Perspectiva Reticular.....75

3.1 O espaço do estruturalismo.....76
3.2 Espaço e Tempo em Geografias Pós-modernas.....81
3.2.1 *Michel de Certeau* – O espaço das táticas e estratégias.....81
3.2.2 *Michel Foucault* – O espaço da disciplina e das heterotopias.....83
3.2.3 *Massey & Haesbaert* - O espaço das multiplicidades.....88
3.2.4 *Thrift* – O espaço das performances.....95

Capítulo 4. Espaço-temporalidade e Significação.....99

4.1 Da paisagem linguística à paisagem semiótica.....100
4.2 A Geossemiótica.....102
4.3 A Análise de Nexo.....106
4.4 Teoria Ator-Rede: espaço, sentido e agentividade.....108
4.4.1 Apontamentos sobre uma Sociologia das Translações.....109
4.4.2 A Teoria Ator-Rede o os Novos Estudos de Letramentos.....116
4.5 Ressemiotização.....123

Capítulo 5: A Construção do Estudo.....127

5.1 Pressupostos Norteadores.....127
5.2 Pergunta de Pesquisa.....129
5.3 O Percurso da Pesquisa.....129
5.4 O Contexto do Estudo.....131
5.5 Os Participantes.....132
5.6 A situação enfocada: um projeto interdisciplinar.....134
5.7 Paradigma de Pesquisa.....136
5.8 Geração de Dados.....137
5.9 Análise dos Dados.....139

Capítulo 6: Análise dos dados e discussão dos resultados.....149

6.1 A Problematização.....149
6.2 Análise dos Eventos de Letramentos.....151

6.2.1 Evento (4) - Correção da Tarefa de Geografia.....151
6.2.1.1 Descrição do Evento.....151
6.2.1.2 Movimentos de Ressemiotização.....152
6.2.1.3 Espacializações.....166

6.2.2 Evento (14) – Saída de campo: Visita à Emissora de Rádio.....167
6.2.2.1 Descrição do Evento.....167
6.2.2.2 Movimentos de Ressemiotização.....168
6.2.2.3 Espacializações.....191

6.2.3 Evento (15) – Escrita de relatório sobre a visita à rádio.....192
6.2.3.1 Descrição do Evento.....192
6.2.3.2 Movimentos de Ressemiotização.....193
6.2.3.3 Espacializações.....207

6.2.4 Evento (16) - Elaboração de Mural.....209
6.2.4.1 Descrição do Evento.....209
6.2.4.2 Movimentos de Ressemiotização.....209
6.2.4.3 Espacializações.....219

6.2.5 Evento (20) - Apresentação Final.....221
6.2.5.1 Descrição do Evento.....221
6.2.5.2 Ressemiotizações e Espacializações.....228

Capítulo 7. Considerações Finais.....233

7.1 A sala de aula como um lugar.....233
7.2 Desreterritorializando.....239

Referências…….....245

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Marcelo Buzato, pela seriedade e, ao mesmo tempo, leveza com que me conduziu ao longo desta jornada, tornando-a mais fluida e menos complicada. Obrigada, especialmente, pela sensibilidade e generosidade com que acompanhou meus devires pelo terceiro espaço, sem lutar para estratificá-los.

Ao meu marido, Leopoldo, por ter suportado todas as minhas ausências com o desprendimento que só quem ama é capaz de exercer. Obrigada por *tudo*.

Ao Prof. Kevin Leander, por ter tornado possível o meu estágio de doutorado sanduíche na Vanderbilt University. Obrigada, especialmente, pela boa vontade com que me recebeu nos Estados Unidos. À Ana Christina Iddings, pelas calorosas e deliciosas confraternizações no "Memorial", que representaram sempre um alento frente à saudade de casa.

Aos colegas do grupo de pesquisa "Space, Learning and Mobility", pela acolhida na Vanderbilt University.

À professora e aos alunos que participaram de meu projeto de pesquisa, contribuindo para a concretização desta tese e para a ampliação de nossas reflexões na Linguística Aplicada. À professora, especialmente, obrigada pela generosidade e boa vontade com que me recebeu em sua sala de aula.

Aos professores Vilson Leffa, Lynn Mario de Souza, e Terezinha Maher, pelas imprescindíveis contribuições intelectuais ao longo do percurso de elaboração desta tese.

À minha mãe e à minha tia Isa, que, apesar de estarem fisicamente longe, se fazem sempre presentes em pensamento e oração.

À professora Cláudia Hilsdorf Rocha, por ter me acenado a porta de entrada da Unicamp, e pelas possibilidades de interlocução nos projetos acadêmicos nos quais me acolheu.

Aos meus queridos colegas do grupo de pesquisa "Linguagem, Tecnologia e Pós-Sociedade/Humanidade", com quem o trabalho foi cooperativo, profícuo e prazeroso.

Ao Cláudio, ao Miguel, e à Rose, e aos demais funcionários da Secretaria de Pós-Graduação do DLA, pela prontidão e eficiência com que sempre me atenderam em questões de ordem institucional e acadêmica.

À Capes e à Fulbright, pelo financiamento que tornou possível a dedicação a este projeto de pesquisa.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LA: Linguística Aplicada

NEL: Novos Estudos de Letramento

NLG: New London Group

PPO: Ponto de Passagem Obrigatório

TAR: Teoria Ator-Rede

TICs: Tecnologias da Informação e Comunicação

TDICs: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

ZDP: Zona de Desenvolvimento Proximal

"Não entendo. Isso é tão vasto que ultrapassa qualquer entender. Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras. Sinto que sou muito mais completa quando não entendo. Não entender, do modo como falo, é um dom. Não entender, mas não como um simples estado de espírito. O bom é ser inteligente e não entender. É uma bênção estranha, como ter loucura sem ser doido. É um desinteresse manso, é uma doçura de burrice. Só que de vez em quando vem a inquietação: quero entender um pouco. Não demais: mas pelo menos entender que não entendo".

Clarisse Lispector.

"Everything on earth is spatial whether recognized as such or not" (Soja, 2010, p. 53).

"(...)- Está no porão da sala de jantar – explicou, com a dicção acelerada pela angústia. – É meu, é meu: eu o descobri quando criança, antes da idade escolar. A escada do porão é empinada, meus tios tinham me proibido de descer, mas alguém disse que havia um mundo no porão. Estava se referindo, só soube depois, a um baú, mas entendi que havia um mundo. Desci secretamente, rolei pela escada proibida, caí. Ao abrir os olhos, vi o Aleph".

(O Aleph , Jorge Luis Borges)

1. Introdução

1.1 À Procura do Aleph

O campo de estudos de letramentos há muito reconheceu o papel sócio-historicamente situado, múltiplo e dialógico das práticas letradas (GEE, 1990; 1996; 2000; BARTON, 1994; BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000; COPE & KALANTZIS, 2000) em construtos como **letramentos locais** (BARTON & HAMILTON, 2000), **multiletramentos** (THE NEW LONDON GROUP, 1996; 2009; COPE & KALANTZIS, 2000) e **ecologia de letramentos** (BARTON, 1994). Por trás desses conceitos reside o entendimento comum de que qualquer prática e/ou qualquer evento de letramento são fortemente marcados pelas especificidades culturais e sociais do seu contexto. O reconhecimento de tal caráter situado contribuiu para caracterizar o movimento teórico que convencionalmente veio a ser chamado de os Novos Estudos de Letramento[1] (NEL) (GEE,

[1] Os Novos Estudos de Letramento (HEATH, 1983; STREET, 1984) questionam o modelo autônomo de letramento (STREET, 1984), segundo o qual o letramento, compreendido como a habilidade de leitura e escrita, provocaria mudanças de ordem cognitiva nos indivíduos independentemente de diferenças socioculturais e das relações entre indivíduos. Tal modelo foi responsável pela grande divisão entre culturas orais e culturas letradas, e pelo reconhecimento da supremacia dessas últimas, tidas como cognitivamente mais evoluídas e culturalmente mais complexas e sofisticadas em relação aos povos iletrados. O conjunto de trabalhos denominado de Novos Estudos de Letramento postula que os letramentos são práticas sociais, ou seja, formas culturais gerais de utilizar a língua escrita, que envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais, e variam de um contexto para outro, sendo, portanto, sócio-historicamente situadas. Nesse sentido, os

1996; STREET, 1984; 2003) - um projeto desenhado para localizar os letramentos no tempo, no espaço e no discurso (BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000).

Se por um lado a mudança interpretativa engendrada pelos Novos Estudos de Letramentos (em relação às visões do letramento como fenômeno autônomo) acarretou numa preocupação em focalizar o estudo de diferentes letramentos em e através de eventos localmente situados (BRANDT e CLINTON, 2002; STREET, 2003); por outro, supôs uma concepção limitada da relação entre prática de letramento e contexto. Segundo essa concepção, o contexto é frequentemente interpretado como o pano de fundo sobre o qual a ação sócio-histórica se desenrola, cenário pré-estabelecido ou como influenciando unilateralmente a prática social (LEANDER, 2002, p.3).

Buzato (2007b, p. 47) compreende que a noção de contexto no âmbito dos NEL tem sido tradicionalmente entendida de três maneiras: a) como uma cultura ou conjunto de agentes e relações sociais associadas a determinado espaço geográfico ou tempo histórico (noção ampla); b) como uma subdivisão desse contexto mais amplo relacionada a algum tipo de atividade social específica (a casa, a escola, etc.) (noção restrita); c) como uma situação específica encenada dentro de uma dessas subdivisões (noção mais restrita). Todas essas noções, segundo o autor, baseiam-se em uma concepção de espaço como contêiner da atividade, pré-existente aos eventos em si. Trata-se do espaço euclidiano, constituído de partes separadas e integrado a outros espaços pelo tempo linear e unidirecional que levamos para viajar de um lugar a outro (BUZATO, 2007b).

Apesar das revisões oriundas da teoria sócio-histórica, Brandt e Clinton (2002, p. 43) afirmam que o contexto nos estudos de letramento é ainda associado aos ambientes etnograficamente visíveis (o aqui e agora), sendo o papel agentivo dos indivíduos priorizado em relação às circulações das tecnologias do letramento. Com base em Latour, contestam a noção de situacionalidade nos NEL, por entenderem que assume uma divisão

---

NEL asseveram a natureza sociocultural dos letramentos, de modo que os efeitos do letramento somente podem ser examinados se consideradas as condições econômicas, sociais, culturais, históricas e ideológicas locais em que ocorrem os processos de escrita. Os eventos de letramento correspondem às situações específicas em que a língua escrita tem papel central. As práticas e eventos locais são vistos como encaixados dentro de práticas sociais mais amplas, com as quais estabelecem uma relação dialógica. Os NEL baseiam-se particularmente nas teorias sociais da linguagem e aquisição de linguagem oriundas de Bakhtin/Voloshinov e Vigotski (IVANIC, 1997; CLARKE, 2001).

entre local/global, agência/estrutura, letramento/tecnologia não condizente com o caráter transcontextualizador dos letramentos. Na mesma direção, Leander (2002, p.3) reverbera que se por um lado os teóricos dos NEL criticam binarismos como escolar/não escolar, *self/other*, discursivo/material; por outro, parecem não ter suficientemente desenvolvido meios para traçar como as próprias práticas produzem localizações.

Brandt e Clinton (2002) relativizam o papel do contexto nas práticas de letramento quando defendem que não estamos mais confinados a pensar sobre "o local" como aquele que está preso a um contexto particular e "o global" como aquilo que existe em algum outro lugar, ou como um contexto em si, que abarcaria o contexto local a partir de fora. Os autores propõem que letramentos não se constituem como resultado de práticas locais, mas sim como participantes dessas práticas, que seriam sempre translocais. No entanto, deixam em aberto a discussão que se refere aos mecanismos através dos quais os letramentos, como agentes transcontextualizadores, produzem uma experiência espacial integrada e simultânea do local-global. Tal questão é tratada mais tarde por Leander & Lovvorn (2006) e por Buzato (2009b; 2012a; 2012b), que o fazem ao defenderem que os letramentos são redes heterogêneas, num esforço de reproblematização da relação entre letramento, espacialidade, e agentividade, para o qual o presente trabalho pretende contribuir.

Tratar de heterogeneidade, nesse caso, é também encarar a problematização do contexto cultural e linguisticamente diverso de nossa sociedade globalizada, algo que aparece como um dos compromissos teóricos da Pedagogia dos Multiletramentos desenvolvida pelo New London Group (1996) (NLG), no intuito de melhor compreender a multiplicidade de discursos referentes à interpenetração de culturas e à circulação de textos variados. Porém, ainda que se refira à modalidade espacial presente nos processos multimodais de construção de sentido, através da categoria “spatial meaning”, a noção de espaço a que o grupo faz alusão é relativamente simplista, e refere-se apenas ao espaço arquitetônico e geográfico, cujo design entendem ser orientado por certos discursos. Perspectiva que se manteve mesmo no trabalho mais recente, em que Cope & Kalantzis (2009) oferecem uma revisão da proposta elaborada em 1996 pelo NLG, no qual fazem menção ao que, agora, denominam de representação espacial (spatial representation).

Dito de outra forma, mesmo nas mais recentes teorias sobre letramentos, o espaço parece ser compreendido como um incontestável produto concreto e/ou como cenário de produção de sentido, sem que seja problematizada a sua natureza dinâmica, sempre em disputa, logo, política. Privilegiar uma interpretação do espaço que o conceba como somente um sítio material restringe a análise espacial a uma forma de situacionalidade que encobre o conjunto dinâmico de redes materiais e simbólicas do qual o espaço resulta como efeito sempre singular e temporário.

Ademais, ao fundar-se sobre o *Por quê?* (Why), *O quê?* (What), e o *Como?* (How) de uma Pedagogia dos Multiletramentos, a proposta do New London elege, como justificativa de seu projeto, o eixo temporal, determinado por um conjunto de relações de causa/consequência acerca das demandas educacionais que nos são colocadas por um mundo em contínua e acelerada mudança. Entendo que é justamente o fato de o espaço ser tomado como não problemático que faz com que o *Onde* das práticas pedagógicas seja negligenciado nesse projeto.

Nas teorias que tomam os letramentos como práticas situadas (GEE, 1990; 1996; 2000; BARTON, 1994; THE NEW LONDON GROUP, 1996; BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000; COPE & KALANTZIS, 2000; 2009), observamos que a história tem sido privilegiada em relação à geografia, permitindo que o espaço seja primordialmente compreendido como a materialidade geográfica que contém sujeitos, artefatos e sentidos, e caraterizado como categoria estática meramente descritiva das práticas sociais, subordinada à dialética história e sociedade. Kostogriz (2006), amparado em Massey (1999), aponta que essa compreensão do espaço, ao determiná-lo como finito e fixo, permitiu a universalização de um referencial teórico particular para a compreensão do comportamento humano.

O que não se percebe é que, nos estudos das práticas sociais de letramento, descrições tais como: espaço da casa, da sala de aula, e da rua dizem respeito apenas aos usos de certos espaços, mas não explicam as dinâmicas simbólicas, textuais, materiais e corporais que estão em jogo, e das quais o espaço resulta como efeito. Ou seja, "não revelam qual sintaxe governa sua [do espaço] organização" (LEFEBVRE, 1991, p. 16). O espaço estático significa um espaço isento de temporalidade e, portanto, de dimensão

política (MASSEY, 1992; 1994; 2005). A interpretação euclidiana do espaço, por propô-lo como homogêneo e finito, coaduna-se com uma interpretação da história como um conjunto de eventos que se desenvolvem em uma sequência espaço-temporal linear e unificada, em movimentos de continuidades e rupturas (ENCISO, 2007). À luz dessa perspectiva, sobre a qual teoria a sociocultural[2] em grande medida sustenta-se, conforme explicitarei mais adiante, dá-se a validação de determinadas formas de entendimento dos fenômenos sociais e exclusão de outras.

Nesse sentido, Leander *et al*. (2010) afirmam que, nas pesquisas em educação, a noção da sala de aula como contêiner apresenta-se como discurso dominante, disseminando não apenas visões particulares sobre como se fazer pesquisa educacional, mas também sistemas de regras referentes a como os sentidos são produzidos e interpretados. Esse discurso funciona como uma espécie de "geografia imaginada da educação" e acaba constituindo o "quando" e o "onde" pesquisadores e professores esperam que a aprendizagem aconteça (p.329). Segundo os autores, se destruirmos a aparente solidez da sala de aula, é possível percebê-la como um corpo ativo, uma interseção de redes (NESPOR, 1997) que conecta práticas sociais, diretrizes pedagógicas oficiais, correntes de energia, recursos financeiros, informação, pessoas, e materiais didáticos que propagam determinadas ideologias.

Esta tese, não obstante privilegie o campo da educação, insere-se numa linha de investigação dedicada às questões de linguagem e tecnologia. Tal inserção, convém ressaltar, fica patente quando atentamos para o fato de que, recentemente, os constantes fluxos (de *commodities*, capital, pessoas, linguagens, discursos, informações, artefatos) (APPADURAI, 1996; CASTELLS, 1999) que caracterizam a economia transnacional e os processos semiótico-culturais, possíveis graças à expansão da internet em escala global e dos contínuos avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), têm mudado drasticamente o modo como as pessoas vivem a experiência espacial. Com isso, constatamos uma nova geografia de mobilidades e uma aceleração da velocidade e dos ritmos das práticas sociais diárias, o que tem tornando empiricamente mais evidente a

[2] A teoria sócio-histórica é também chamada de teoria sociocultural, teoria sócio interacionista, ou teoria histórico-cultural. Neste trabalho, esses aparecem intercaladamente e indistintamente.

complexidade do espaço. Refiro-me aqui a espaço não no sentido tão somente de distância entre pontos distintos, mas, de forma mais abrangente, como uma esfera aberta de relações e de multiplicidades. Dito isso, a questão que os desenvolvimentos das TDICs e o ciberespaço nos colocam refere-se não ao aniquilamento do espaço, como alguns talvez suponham, mas aos tipos de multiplicidades e relações que serão construídas a partir das novas formas de configurações espaciais que estão acontecendo (MASSEY, 2005, p. 91).

Appadurai (2006), em trabalho mais atual, reflete sobre o fato de que o mundo de fluxos e o potencial das tecnologias, por ele anteriormente teorizado com certo otimismo (APPADURAI, 1996), não se traduziu em disposições universalmente mais cosmopolitas quanto a formas de identidades transnacionais, solidariedade e igualdade. Segundo o autor, a história recente tem nos mostrado que os fluxos globais tiveram como decorrência o surgimento de fundamentalismos brutais em relação a atitudes políticas e formas de identificação cultural e nacional. Esses fluxos instituíram um conjunto de binarismos (nós *versus* eles; crentes *versus* infiéis; bem *versus* mal) como orientadores de crenças e ações terroristas e antiterroristas em escala mundial. Para Appadurai, nesse contexto, os ódios étnicos, por exemplo, surgem como mecanismos para o exorcismo das forças homogeneizantes da globalização.

Nota-se, portanto, que se por um lado a fluidez que caracteriza a ordem global contemporânea alterou as espaço-temporalidades de nossas vidas, relativizando o antagonismo local/global; por outro, reespacializou e reterritorializou, as relações de poder entre pessoas, nações e etnias em proporção e natureza jamais vistas antes, constituindo o que o autor chama de uma "geografia da raiva". Isso porque o espaço global de fluxos não opera em um espaço des*corpo*rificado e isento de afeto[3]. Ao contrário, ele é construído por indivíduos que estão in*corpo*rados a uma ordem espacial mais ampla, constituída por redes de conhecimento e poder que formam parte de um contexto sempre cambiante (WARF, 2011).

[3] Penso afeto, aqui, como algo inerente à experiência do espaço, que é sempre também uma experiência corporal (TUAN, 1977; LEFEBVRE, 1991; THRIFT, 2009). Afeto não no sentido de uma emoção individual, mas como uma força impessoal, uma disposição oriunda das relações entre corpos, da qual resulta um certo potencial para ação (THRIFT, 2003, p. 104).

Os movimentos corporais dos indivíduos, associados às tecnologias, articulam redes que acabam produzindo espaços não previsíveis de interação, subjetivação, aprendizagem, e até mesmo de luta política (DOLBY & RIZVI, 2008; CASTELLS, 2012). Mais do que isso, acabam perturbando a suposta coerência e estabilidade de espaços antes tidos como não problemáticos. Hoje, qualquer pessoa sabe que é possível "estar presente em diversos lugares ao mesmo tempo" apenas gerenciando as janelas do navegador de seu computador em casa ou utilizando dispositivos móveis conectados à internet, os quais frequentemente se tornaram extensões do próprio corpo físico dos indivíduos, tornando cada vez mais evidente suas identidades ciborgues (HARAWAY, 1991).

Assim como um mesmo sujeito pode fazer-se presente em diversos lugares ao mesmo tempo, o que enxergamos como um mesmo lugar é, na verdade, uma multiplicidade de territórios. Contrariando a tese de que a miríade de movimentos do capitalismo global promoveu a derrocada ou desterritorialização de nossos territórios, vistos então como espaços efetivamente dominados e/ou apropriados, Haesbaert (2009) entende que o que estamos experimentando é o fenômeno da "multiterritorialidade". Isto é, a possibilidade da "vivência concomitante ou sucessiva de múltiplos territórios na composição de nossa territorialidade" (p. 2-3), de tal modo que hoje, devido em grande medida às TDICs, podemos ter espaços distantes em uma mesma temporalidade[4]. Relações que antes se faziam "aqui-e-agora" podem ser espacialmente dissociadas e reencaixadas em outra configuração e/ou escala espacial (p.160). Por trás desse fenômeno, Haesbaert aponta que é a própria concepção de contexto, comumente tida como o principal elemento para compreender as relações sociais, que está sendo alterada: "Cada vez mais a dinâmica social se efetiva em relação com outros níveis espaciais, outros pontos de referência, muitas vezes completamente alheios às circunstâncias locais ou de contato face a face" (p. 159).

[4] Destaco que reconhecer que as TDICs potencializam a experiência espacial integrada não é o mesmo que dizer que a multiterritorialidade é dependente dessas tecnologias. Pessoas que vivem em situação de diáspora ou que vivem em grandes centros globais, por exemplo, têm uma experiência territorial que favorece a construção de territorialidades múltiplas. Por territorialidade quero dizer "a multidimensionalidade do vivido territorial", que se expressa por meio de um conjunto de relações de poder, funcionais e/ou simbólicas entre sociedade e espaço (HAESBAERT & MONDARDO, 2010, p. 30). Haesbaert e Mondardo afirmam, no entanto, que "nem todos os que se movem por diferentes espaços vivenciam, obrigatoriamente, de fato, uma multiterritorialidade – para além de seu caráter meramente funcional" (p. 32).

Como exemplo de experiência de gerenciamento da multiterritorialidade, tomemos em consideração o fato de um jovem, ao chegar num shopping center, usar o aplicativo "Check in" do Facebook para marcar a localização física de seu corpo em determinado lugar, ao mesmo tempo em que está conectado à rede social, interagindo com outras pessoas. Imaginemos que, uma vez que essa informação foi publicada e postada online, um de seus amigos do Facebook também esteja caminhando pelo mesmo shopping, enquanto acessa a rede social de seu celular, e resolva marcar um encontro com o colega. Através da ferramenta de bate-papo, ambos combinam de encontrarem-se em frente a uma determinada loja, na qual um deles acabou de parar, a fim de fazer uma compra. Esse, então, envia uma foto da fachada da loja ao amigo, para tornar a busca do lugar visualmente mais fácil. Imaginemos agora que, uma vez que a dupla de amigos se encontrou, um deles receba um telefonema da mãe, que quer saber a que horas o seu filho volta para casa. Para não "pagar mico" perante o colega, o menino, então, deixa a ligação cair na caixa de mensagem, no intuito de checá-la mais tarde, em um local mais privado.

Se o fato de que as tecnologias móveis criam novos espaços de interação parece já um argumento bastante óbvio, menos óbvio é fato de que se desconectar da rede também constitui uma estratégia de produção espacial (BUZATO, comunicação pessoal, 2012[5]). Uma simples observação de uma prática social envolvendo tecnologias móveis, como a recém descrita, revela a complexidade do modo como as pessoas experimentam e transitam pelos espaços *online* e *off-line,* e transformam o ciberespaço em "ciberlugar" (KITCHIN, 1998; LEANDER *et al*., 2010). Mais do que um espaço de interação e encontro, o ciberlugar é um espaço singular onde se estabelecem, reforçam e são negociados identidades, saberes e laços sociais, de tal modo que as práticas do "mundo real" são naturalmente incorporadas às do "mundo virtual" e vice-versa (VALENTINE & HOLLOWAY, 2002).

As tecnologias digitais da informação e comunicação não somente ampliam quantitativa e qualitativamente a experiência espacial dos sujeitos, mas também a tornam crítica, haja vista que as fronteiras entre espaços tidos como discretos tornam-se

[5] BUZATO, M. E. K. Reunião de orientação de tese, UNICAMP/Instituto de Estudos da Linguagem/Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Comunicação pessoal, dezembro de 2012.

empiricamente tênues e porosas (LEANDER, 2008). A ausência de fronteiras precisas, em contrapartida, dificulta qualquer tentativa de mapeamento dos sujeitos e práticas em termos de zonas ou posicionamentos. Torna-se difícil mapear algo que está sempre em movimento tanto na cultura quanto no vai e vem dos fluxos, algo que somente pode ser parcialmente localizado no tempo e no espaço (PILE & THRIFT, 1995).

1.2 A Vez do Espaço

A desconexão como forma de espacialização tem sido a estratégia da escola no tocante a sua relação com as TDICs e as novas mídias. Desconectando-se dos fluxos semióticos e culturais, ou impondo-lhes barreiras através de mecanismos de *gatekeeping*[6] como a imposição de redes com acesso restrito à internet e a proibição de celulares, a escola parece lutar para manter um tipo de espacialidade que garanta a permanência de formas verticais de controle. No espaço institucional escolar, tal estratégia se faz relevante porque o desenvolvimento da comunicação digital e eletrônica, ao multiplicar os espaços e circuitos de acesso à formação cultural e aos saberes (GARCIA-CANCLINI, 2008), tem contribuído para que a escola tenha sua influência social reduzida, nos últimos tempos. Sob esse panorama, a escola deixou de ser o espaço fundamental de oferta de discursos, saberes e práticas para a socialização dos jovens, a construção identitária e o desenvolvimento da cidadania. Atualmente, é nas telas extraclasses e extracurriculares que os jovens estão aprendendo a ler e a ser espectadores sendo telespectadores e internautas ao mesmo tempo (GARCIA-CANCLINI, 2008, p. 24).

Frente às mudanças no paradigma de produção e participação social e cultural que caracterizam a Web 2.0 (KNOBEL & LANKSHEAR, 2007; JENKINS, 2006; BRUNS, 2008), os jovens estão tornando-se mais do que meros usuários de ambientes digitais, mas produsuários: produtores de conteúdos que eles mesmos consumirão a partir de produtos que lhes são dados a consumir (BRUNS, 2008). É nesses outros espaços, que não a escola, que eles estão adquirindo um tipo de formação mais ampla do que a meramente escolar,

[6] Trata-se de uma forma de mecanismo de controle espacial que barra o acesso de conteúdos, saberes e ideologias que possam ameaçar a soberania da escola como instituição social.

uma formação em que conhecimento e entretenimento se combinam (GARCIA-CANCLINI, 2008).

Como efeito das novas mídias, fenômenos contemporâneos, tais como o da compressão espaço-temporal (possibilitada pela velocidade da circulação de discursos e práticas) e o da mestiçagem de discursos e práticas tradicionalmente pertencentes a domínios discretos (FABRÍCIO, 2008), contribuem para uma ruptura na continuidade dos processos de aprendizagem sócio-historicamente construídos e transmitidos desde a instalação da modernidade e do projeto político dos estados-nação. Nesse cenário, Lemke (2010) identifica uma crise entre dois paradigmas de aprendizagem. O *paradigma da aprendizagem curricular,* típico das instituições oficiais de ensino, como a escola e a universidade, no qual alguém decide, verticalmente, o que, de que modo, e em que sequência os outros devem aprender. Por esse motivo, formas de aprendizagem que nele se sustentam são frequentemente marcadas por atitudes de resistência por parte dos aprendizes; e o *paradigma da aprendizagem interativa*, típico de bibliotecas e centros de pesquisa, também característico do ciberespaço, a partir do qual as pessoas podem determinar, no ritmo e sequência que lhes aprouver, o que querem aprender, com base nas necessidades que surgem de suas participações conjuntas em atividades de seu interesse. Lemke aponta a necessidade de revermos o paradigma da aprendizagem curricular em face do paradigma da aprendizagem interativa.

> "Na medida em que a educação é iniciação em comunidades e especialmente em práticas de letramento genéricas e especializadas, novas tecnologias da informação, novas práticas de comunicação e novas redes sociais possibilitam novos paradigmas para a educação e aprendizagem, e colocam em debate os pressupostos sobre os quais os paradigmas antigos se apoiam" (LEMKE, 2010, p. 460).

Nesse sentido, entendo que repensar a educação e práticas correlatas frente às consequências dos recentes desenvolvimentos das TDICs impõe: i) rever antigas mediações, relações e circulações materiais e simbólicas (LATOUR, 2005); ii) compreender as práticas de construção de sentido através das quais participamos das redes de interdependência material e semiótica que nos permitem sermos o que somos (LEMKE,

2010; BUZATO, 2012); iii) "libertar" o corpo imóvel e disciplinado do sujeito da imaginação espacial que o tem tradicionalmente concebido como um sistema de representação desconexo (MASSEY, 1997; 2005). Tais questões, em última instância, caracterizam-se como problemas de ordem espacial e justificam o presente trabalho.

Cabe abrir um parêntese para destacar que a ideia de compressão espaço-temporal[7], se interpretada como uma forma de experiência espacial global meramente resultante dos desenvolvimentos das TDICs e de mudanças na natureza das formas de acumulação de capital (CASTELLS, 1999; HARVEY, 2010; SOJA, 1993; 1996), corresponde a um reducionismo teórico. Massey (1994) alerta para o fato de que os discursos sobre os desdobramentos da internacionalização do capital, além de serem insuficientes para explicar as dinâmicas espaciais, por vezes sustentam uma visão colonialista ocidental que supõe uma experiência espacial igualmente vivida e tornam invisíveis questões de gênero, classe, raça e etnia. Questões essas que aparecem como outros eixos profundamente implicados na maneira como as pessoas localizam-se nas novas relações de compressão espaço-temporal. Por essa razão, precisam ser tomadas em consideração no que se refere ao estudo espacial de práticas de letramentos.

Ainda em face das mudanças fomentadas pelas TDICs, teóricos que se ocupam particularmente de questões relativas à linguagem e tecnologia têm se deparado com o imperativo teórico de relativizar construtos modernos tidos como pilares das teorias de letramento e de ensino/aprendizagem de cunho sociocultural, especialmente a noção de que o contexto é algo delimitável e pré-existe às práticas de linguagem (LEANDER, 2002; KLEIMAN e VIEIRA, 2006; LANKSHEAR & KNOBEL, 2007; BUZATO, 2007; 2009b; LEANDER *et al*., 2010) e a noção de que o sujeito situado seria um sujeito enraizado em um espaço cultural homogêneo e discreto (KOSTOGRIZ, 2006).

Lankshear e Knobel (2007), tendo como referência estudos envolvendo blogs acadêmicos, defendem que "precisamos expandir a nossa definição de evento de letramento para incluir os fatores contextuais circundantes, e também reconhecer o fato de que a situacionalidade de um evento específico é mais complexa *online*" (p. 171) e não supõe

[7] A compressão espaço-temporal diz respeito a nossa experiência de movimentos e de comunicação, sempre mais intensos, através do espaço.

fronteiras espaço-temporais bem definidas (LEANDER e MCKIM, 2003; LEANDER, 2008; BUZATO, 2007). Se tomarmos os espaços *on* e *offline* como articulações de fluxos em redes, então assumimos que a sua constituição necessariamente ultrapassa os limites das fronteiras imediatas e concretamente visíveis. Assumo que esses espaços somente podem ser identificados através de um mapeamento dos rastros materiais e simbólicos que, ao serem deixados pela rede, trabalham para constituí-la, e assim para criar o que entendemos por experiência local (BRANDT & CLINTON, 2002; LEANDER & LOVVORN, 2006; BUZATO, 2012a; 2012b).

1.3 Espaço, Letramento e Educação

Até aqui, apontei a inoperância da noção de espaço subjacente aos Novos Estudos de Letramentos para dar conta da dinâmica material, simbólica e corporal característica das práticas de letramentos que se amparam, especialmente, nas TDICs. Noção essa que é também latente nas práticas escolares cotidianas, sendo, em grande medida, responsável por alienar a escola em relação aos contextos de vida que existem para além de seus muros. Feito esse diagnóstico, impõe-se o desafio de abrir o contêiner no qual temos depositado nossas compreensões de práticas de letramento, especialmente daquelas que envolvem a instituição escolar. Para responder a essa demanda, resta desreterritorializar o próprio campo de estudos dos NEL, através de percursos transdisciplinares que busquem agenciamentos alternativos entre diferentes áreas disciplinares, de modo a tornar possíveis novos territórios teóricos e de investigação (SCHEIFER, 2013b).

Nas Ciências Sociais, é com a Virada Espacial[8], um movimento transdisciplinar que se inicia na Geografia Crítica, com o trabalho seminal do francês Henry Lefebvre (1991), que surge um arcabouço conceitual que permite que a noção de espaço como contêiner da ação social e histórica possa ser fortemente desafiada. A Geografia Crítica (ou Geocrítica) nasceu na década de 1970, na França, no contexto de maio de 1968, das lutas civis nos EUA, dos protestos contra a guerra do Vietnã, das lutas feministas, da crise de marxismo, etc. Os pressupostos básicos dessa reconstrução do saber geográfico, que tinha

[8] Tratarei da Virada Espacial com mais profundidade no Capítulo 2. Por ora, interessa-me apenas citá-la.

como propósito romper com uma tradição de estudos quantitativos e positivistas, eram a criticidade e o engajamento. Isto é, buscava-se uma leitura do espaço geográfico que não encobrisse as suas tensões e contradições e, por isso, tivesse a função política de esclarecer a espacialidade das relações de poder e de dominação. Somado a isso, propunha-se uma geografia que combatesse as injustiças sociais e se opusesse contra qualquer postulado de neutralidade do conhecimento geográfico.

O espaço, pois, passa a ser concebido como uma construção social emergente que abarca, na tensão dialética da experiência vivida, dimensões tanto materiais quanto simbólicas, equiparando-se, em *status* ontológico, às dimensões históricas e sociais dos fenômenos. Ou seja, o espaço deixa de ser o depositário concreto e estático para tornar-se algo vivo, sempre em disputa e negociação. Esse entendimento inaugura um novo caminho interpretativo para compreender, por exemplo, a relação prática social e contexto em diferentes campos de investigação em Ciências Sociais. É sobre essa noção de espaço que, neste estudo, busco entender a relação entre letramentos e espaço/contexto.

No âmbito específico dos NEL no cenário internacional, essa perspectiva espacial tem pautado os trabalhos de um grupo quantitativamente ainda pouco expressivo de teóricos anglo-saxões (LEANDER, 2004a; 2004b; LEANDER & SHEEHY, 2004; KOSTOGRIZ, 2002; 2004). Sob influência do geógrafo norte-americano Edward Soja, principal discípulo do Lefebvre, esses teóricos têm em comum a preocupação em problematizar, conforme já apontado, o papel do espaço nas práticas de letramento, assumindo o espaço não somente como produtor de práticas sociais, mas também como efeito dinâmico e temporário dessas práticas.

No contexto da LA brasileira, a vertente de estudos que segue os pressupostos da Geografia Crítica de Lefebvre e Soja ainda não parece ter sido difundida, razão pela qual esta tese se apresenta como uma possível contribuição relevante à LA, de modo geral, e aos NEL, de modo específico. Em levantamento envolvendo as publicações científicas realizadas nos últimos cinco anos nos três principais periódicos nacionais da LA (Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Delta – Documentação de Estudos em Linguística Aplicada, e Trabalhos em Linguística Aplicada), não encontrei qualquer estudo nessa linha. Nesse cenário, o trabalho de Souza (2007) e Buzato (2009a; 2012b), apesar de não se

filiarem especificamente a essa vertente, aparecem como singulares no que diz respeito à problematização do espaço no âmbito das discussões sobre letramentos.

Influenciados pela virada espacial, mais recentemente, muitos estudos têm se dedicado a entender a relação entre espaço, mobilidade, e aprendizagem (NESPOR, 1997; 2008; SHEEHY, 2004; MOJE, 2004b; DOLBY & RIZVI, 2008; LEANDER et al., 2010; PINK, 2011; FORS et. Al., 2013; TAYLOR, 2013; TAYLOR & HALL, 2013) através de construtos como aprendizagem-no-lugar, trajetórias de aprendizagem e redes de aprendizagem[9]. Por trás desse foco, há um interesse comum em compreender como os sujeitos apropriam-se do espaço e o transformam em lugar – um espaço ao qual as pessoas atribuem histórias particulares. Dentre esses trabalhos, muitos (PINK, 2011; FORS et. Al., 2013; TAYLOR, 2013; TAYLOR & HALL, 2013) se filiam ao que é chamado de perspectiva não representacional para o estudo do espaço (THRIFT 1995; 2003; 2007). Trata-se de uma abordagem que privilegia, em vez dos conhecimentos discursivos, os performativos, afetivos e corporais que dão forma às intenções e ações dos atores.

1.4 A Teorização do Espaço na Linguística Aplicada

Apesar de buscar tecer um diálogo com a perspectiva não representacional ao longo deste trabalho, não é a ela que me filio diretamente. Por estar localizada na Linguística Aplicada (LA), área cujo interesse centra-se na compreensão das práticas de linguagem em diferentes contextos de uso, tomo como questão central de meu estudo compreender a relação entre processos de significação/construção do sentido e espacialidade, de forma que o discurso é um objeto central em minha análise. Além disso, entendo que o foco nos processos simbólicos da construção do espaço, em concomitância com o foco nos processos materiais, é o que nos permite relacionar espacialidade com questões concernentes a letramentos, aprendizagem, subjetivação e educação.

Minha abordagem encontra respaldo em Lefebvre (1991), para quem a compreensão do espaço deve abarcar também o entendimento da linguagem, haja vista que qualquer discurso é localizado em, oriundo de, e tem algo a dizer sobre um espaço, de tal

[9] "Learning-in-place, learning trajectories, learning networks", respectivamente.

modo que é a dimensão simbólica que "coloniza" a prática espacial, transformando o espaço em lugar (MASSEY, 1994; 2005). Nesse sentido, cabe marcar a distinção entre discurso *no* espaço, discurso *sobre* o espaço e discurso *do* espaço (p.131). Ainda assim, Lefebvre adverte que a teoria espacial deve ir além da descrição textual para incluir uma análise da *textura* do espaço, ou seja, daquilo (formas e estruturas) que chama por representação para um sujeito corporificado que age, ou um sujeito coletivo (p.132).

Em outros termos, assumo como desafio teórico e empírico-metodológico da LA destramar a textura do espaço, na medida do possível, através de ferramentas conceituais e analíticas que nada mais são do que aparatos discursivos. No entanto, reconheço, juntamente com Lefebvre, que a prática social é expressa, porém não plenamente explicável através do discurso. Isso significa reconhecer que a produção do sentido, ainda que amparada no discursivo, não é circunscrita a ele. Para iluminar esse raciocínio, Lefebvre afirma que:

> "uma obra monumental, como uma musical, não possui um significado (ou significados); em vez disso, apresenta um *horizonte de sentido*: uma multiplicidade específica ou indefinida de sentidos, uma hierarquia cambiante na qual ora um, ora outro sentido momentaneamente prevalece por meio de - e para o bem de – uma ação particular" [tradução minha][10](1991, p.222).

De modo análogo, na obra de Bakhtin (1929 [1997]), a verbalização total de um ato realizado ou evento singular é inalcançável e sempre permanecerá em aberta, como algo a ser atingido (FARACO, 2006). Isso porque "todo sistema de representação é uma espécie de espacialização que congela automaticamente o fluxo da experiência e, ao fazê-lo, destrói o que se esforça por representar" (HARVEY, 2010, p. 191). Bakhtin afirma que nenhum signo ideológico é inteiramente substituível por palavras, a exemplo da impossibilidade de se verbalizar adequadamente uma composição musical ou uma representação pictórica. No entanto, para o autor, "embora nenhum desses signos ideológicos seja suplantável por

[10] "A monumental work, like a musical one, does not have a 'signified' (or signifieds); rather, it has a horizon of meaning: a specific or indefinite multiplicity of meanings, a shifting hierarchy in which now one, now another meaning comes momentarily to the fore by means of- and for the sake of - a particular action".

palavras, cada um deles, ao mesmo tempo, se apoia nas palavras e é acompanhado por elas, exatamente como no caso do canto e de seu acompanhamento musical" (p.38).

Tendo feito essas considerações, com este trabalho, proponho uma revisão crítica da noção de espaço com base na qual temos gerado inteligibilidade acerca das práticas relacionadas à experiência letrada e tecnológica escolar e aos percursos de aprendizagem e construção de sentido. Imbuída desse compromisso, convido o leitor a aventurar-se por outros espaços, como que na tentativa de "rolar pela escada proibida" à procura do Aleph – o *lugar onde estão todos os lugares*, através de um diálogo multiterritorial com teóricos que têm a problematização do espaço em suas agendas de pesquisa: Lefebvre, Soja, Foucault, de Certeau, Thrift, Latour, Scollon & Scollon, Massey, Haesbaert, entre outros.

1.5 Os Objetivos do Estudo

Reconhecer a natureza dinâmica, social e dialógica do espaço supõe conceber a sala de aula não somente como um espaço material, mas um espaço povoado de representações que, em interação com as formas concretas, resultam em experiências espaciais e temporais singulares. Também demanda uma revisão dos construtos da teoria sociocultural que têm fortemente orientado a nossa compreensão das práticas de letramento no âmbito dos Novos Estudos de Letramentos e uma reteorização dos letramentos como práticas "reais e imaginadas" que se desenvolvem no *interplay* do(s) espaço(s), em suas diversas e sobrepostas dimensões. Nesse sentido, a perspectiva espacial que buscarei delinear nesta tese convida-nos a questionar o papel do espaço nas práticas sociais e os limites do que tradicionalmente entendemos por espaços distintos.

Meu intuito com o presente estudo é, pois, *mostrar como o espaço vai sendo construído, negociado, aberto e resistido de diferentes modos, ao longo de um conjunto de eventos de letramento*[11] *que compõem um projeto pedagógico interdisciplinar desenvolvido em uma sala de aula do quinto ano do ensino fundamental I.* Com isso, entendo ser

[11] Por evento de letramento entendo situações específicas e facilmente observáveis em que a escrita aparece como parte integrante da interação entre sujeitos. Já as práticas de letramento se referem aos comportamentos e às concepções culturais que entram em cena em um evento de letramento (Heath, 1983; Barton, 1994).

possível: i) mostrar o que se ganha e o que se perde em termos de sentido e de aprendizagem no desenrolar desse conjunto de eventos; ii) compreender em que medida as práticas materiais, simbólicas e corporais nas quais os sujeitos se engajam criam espacializações que têm como efeito a construção da sala de aula como um *lugar* que privilegia certas subjetividades, saberes e relações de poder em detrimento de outras.

Interessam-me as práticas de significação que trabalham na construção do espaço, especificamente, as práticas de letramento. Em termos abrangentes, por letramento entendo "um conjunto de competências culturais para construir significados sociais reconhecíveis através do uso de tecnologias materiais particulares" (LEMKE, 2010, p. 456). Com base em Lemke (2010), assumo que letramentos são práticas sociais apreendidas na participação em relações sociais, e cujos sentidos nos conectam a uma rede de significados elaborados por outros. Pelo fato do letramento ser sempre amparado em algum tipo de tecnologia, concordo que sua análise não pode se restringir ao que as pessoas fazem, mas deve incluir tudo aquilo com que temos relações de interdependência para sermos a complexa sociedade que somos (LEMKE, 2010, p. 459); ou seja: os elementos humanos e não humanos que, em processos articulatórios e tradutórios (LATOUR, 2005), formam sistemas de processos interdependentes (LEMKE, 2010). Nessa perspectiva, cabe refinar a noção ampla de letramento para pensá-lo como redes heterogêneas em que atores humanos e não humanos vinculam-se para transformarem-se mutuamente, à medida que vão agregando novos atores e fazendo-os circular, de modo a estabilizar uma determinada ordem ontológica (BUZATO, 2012a; 2012b).

Em termos teóricos gerais, o estudo se propõe *a gerar uma racionalidade outra e um conjunto de ferramentas conceituais e analíticas alternativas para pensarmos letramentos e aprendizagem sob uma perspectiva espacial e, paralelamente, a testar o poder explicativo dessa abordagem em um estudo empírico*. Espero que os achados da presente pesquisa tornem possível validar *loci* de poder, disputa, criatividade, identidade e aprendizagem, até então mantidos invisíveis dada a falta de uma sensibilidade teórica espacial e de ferramentas conceituais e analíticas para mapeá-los, traduzi-los e reconhecê-los em sua contingência, fragilidade e complexidade.

1.6 A Organização do Estudo

Neste trabalho, assumo que a imaginação espacial na qual se assentam os NEL, moldando o que temos entendido por contexto, é fortemente oriunda do historicismo característico da teoria sociocultural que embasa esse campo de estudos. Nesse sentido, advirto que não estou propondo a crítica à interpretação histórica linear e a crítica à noção de espaço como contêiner como argumentos díspares. Pelo contrário, entendo que a purificação e engessamento do espaço só são possíveis porque a história é tomada como uma trajetória única. É justamente por ser única que fecha o espaço à possibilidade de simultaneidade, tolhendo o caráter vivo de algo que está sempre em processo.

Sendo assim, ao longo desta tese, articulo a minha crítica e sugiro uma nova perspectiva para os estudos de letramento com base na relação espaço e tempo, (re)tomada sob diferentes ângulos e em face de diferentes problemáticas (aprendizagem, letramentos, linguagem, agência, lugar) em cada capítulo teórico deste estudo. A escolha por distribuir os capítulos da tese com base em diferentes óticas sobre a relação espaço e tempo, em vez de adotar uma distribuição temática mais linear, reflete uma tentativa de espacializar o próprio texto. Pretendo, com isso, nos limites deste gênero acadêmico, criar um calidoscópio de sentidos cuja leitura reflita a natureza aberta, e não isenta de conflitos, de meu objeto de estudo − que é o *espaço*, e oferecer ao leitor possibilidade de adotar mais de um percurso de leitura entre os capítulos teóricos. Como efeito, tem-se a criação de uma miríade de interpretações espaciais que, para um leitor não avisado, podem soar ora desconexas umas das outras, ora circulares.

No **Capítulo 2**, meu foco é a perspectiva espacial de Lefebvre (1991) e Soja (1989; 1996; 2010). Ilustro por que Lefebvre reivindica a elevação da espacialidade ao mesmo *status* ontológico da história e da sociedade. Abordo a relação espaço e tempo através de uma discussão que começa na dialética sociedade/história e move-se em direção a um raciocínio trialético fundado na tríade sociedade/história/espaço. Inicio falando de Vigotski justamente para situar a minha crítica no âmago da teoria sociocultural. Tendo contextualizado e definido a Virada Espacial, discorro sobre como o conjunto de pressupostos que ela inaugura repercutem nos estudos na área dos NEL. Por último,

apresento a Pedagogia do Terceiro Espaço, visto ser um discurso educacional que aborda letramentos (transculturais) a partir do viés espacial dos estudos de Lefebvre (1991) e Soja (1996).

No **Capítulo 3**, discorro sobre perspectivas espaciais que, apesar de distintas, se ocupam de conciliar tempo e espaço. Começo abordando o estruturalismo porque, ao representar uma tentativa de resgate do espaço nas Ciências Sociais, através da ênfase na noção de sincronia, teve como corolário a relegação do tempo (diacronia) a um segundo plano de análise. No que se segue, apresento teóricos que tentam superar a interpretação dos estruturalistas, buscando conciliar tempo e espaço sob prismas variados. Tais perspectivas espaciais vão servir de referencial conceitual para a discussão oriunda do estudo empírico, e também para orientar uma imaginação espacial reticular que se fundamenta na inseparabilidade do tempo e do espaço, sem a qual não é possível nos movermos da noção de espaço para a noção de lugar, conforme pretendo mostrar no decorrer deste capítulo.

No **Capítulo 4**, assumindo a indissociabilidade do tempo e do espaço através da noção de espaço-temporalidade, discorro sobre teorias que se encarregam da relação entre espaço e significação na LA. Como alternativa a essas abordagens, introduzo a Teoria Ator-Rede (TAR) como uma abordagem que foge a qualquer postulação dicotômica. Nesse sentido, acompanho Iedema (2001; 2003), oriundo da semiótica social, em seus percursos pela TAR; porém vou além desse autor, visto que ele não se ocupa da relação entre espaço e letramentos. A TAR presta-se para pensar espaço-temporalidade, sentido e agentividade de uma maneira que nos permite focalizar o papel ativo tanto dos sujeitos quanto das tecnologias dos letramentos em diferentes práticas, sendo compatível com interpretação geográfica que articulo ao longo do texto. Desse modo, justifico por que a Teoria Ator-Rede servirá de referencial metodológico para a investigação do espaço social em sua dimensão tanto simbólica quanto material. Em seguida, apresento alguns estudos de letramentos que se pautam por essa teoria.

No **Capítulo 5**, ocupo-me das questões relativas à construção da investigação empírica, organização e análise de dados. No **Capítulo 6**, discuto sobre os achados do estudo de campo. No **Capítulo 7**, apresento as principais considerações do estudo, em face

das teorias anteriormente discutidas, buscando articulá-las com uma reflexão sobre como a sala de aula em foco vai construindo-se como um lugar específico.

Capítulo 2. Da Dialética Sociedade/História à Trialética Sociedade/História/Espaço

> *"- O Aleph?- repeti.*
> *- Sim, o lugar onde estão, sem se confundirem, todos os lugares do planeta, vistos de todos os ângulos. Não revelei a ninguém minha descoberta, mas voltei. O menino não podia compreender que esse privilégio lhe fora concedido para que o homem burilasse o poema! Zunino e Zungri não me privarão dele, não mil vezes não! De código em punho, o doutor Zunni provará que meu Aleph é inalienável."*
> *"Procurei refletir.*
> *- Mas o porão não é muito escuro?*
> *- A verdade não penetra num entendimento rebelde. Se todos os lugares da Terra estão no Aleph, aí estão todas as luminárias, todas as lâmpadas, todas as fontes de luz.*
> *- Vou vê-lo imediatamente."*
>
> *(O Aleph , Jorge Luis Borges)*

Neste capítulo, busco contextualizar e caracterizar a perspectiva espacial nos Novos Estudos de Letramentos, através de um levantamento de algumas das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos e de uma discussão das teorias que têm orientado tais estudos. Para isso, tomo a noção de terceiro espaço[12] como aparato conceitual para compreender a relação entre letramentos e espaço nos trabalhos resenhados, visto que ela é condizente com o entendimento de que os letramentos são práticas híbridas (BUZATO, 2007a) ou, dito de outra forma, redes heterogêneas (2012a; 2012b) que mobilizam múltiplas linguagens, línguas e semioses e criam espaços de interstícios onde poder, subjetividades e saberes são constantemente negociados, afirmados e/ou contestados. Minha intenção aqui é esboçar um panorama teórico geral, sem deixar de assumir que todo panorama, uma vez compreendido como retrato amplo de uma paisagem, reifica a dinâmica

[12] Reconheço que o termo terceiro espaço aparece na obra de Soja (1993) como uma palavra única (thirdspace), cuja sonoridade se faz mais interessante na língua inglesa. Neste estudo, no entanto, optei por não fazer a distinção na grafia entre "terceiro espaço", termo cunhado por Bhabha (1998), amplamente utilizado na Teoria Cultural, e "terceiroespaço" (thirdspace), tal como aparece em Soja. É válido notar que o próprio Soja cita a noção de Bhabha em seus escritos. O sentido de abertura, conflito, interstício está imbuído tanto em um termo quanto em outro, de modo que assumir as duas grafias pode sugerir uma distinção que não desejo assumir. Discorrei sobre Soja e Bhabha ao longo deste capítulo.

e a complexidade do espaço vivo, sendo necessariamente pintado de um ponto de vista específico.

Na primeira parte do Capítulo, discorro brevemente sobre a dialética sociedade/história na teoria sociocultural que fortemente embasa a compreensão dos letramentos e dos processos de ensino e aprendizagem em nossa área. Esboço uma breve historiografia sobre como o espaço e o tempo têm sido compreendidos na racionalidade ocidental. Apesar de elaborar uma crítica à linearidade temporal que marca a teoria sociocultural, entendo que essa revisão histórica é um gesto que este gênero acadêmico me orienta a tomar para fins de contextualizar a Virada Espacial. A partir disso, discorro sobre as teorias de Lefebvre (1991) e Soja (1989; 1996; 2010), focalizando o modo como esses autores compreendem a construção social do espaço. **Na segunda parte**, trato do conceito de *thirding*-intersticialização, no qual a noção de terceiro espaço ampara-se. Em seguida, através de um apanhado de trabalhos, apresento como a perspectiva crítica espacial tem influenciado novos *insights* teóricos no campo dos estudos dos Novos Letramentos, caracterizando uma Virada Espacial em nossa área. **Na terceira parte**, com base no "relato anedótico"[13] que abre esta seção, articulo a discussão empreendida com possíveis efeitos e implicações para pensarmos questões relativas à educação, tendo como referência a Pedagogia do Terceiro Espaço de Kostogriz (2002; 2004).

2.1 Na Padaria[14]

Guarulhos, SP. 15/06/2010 - Terça-feira, 14h 30min:

Eis a estreia do Brasil na Copa do Mundo de Futebol de 2010, na África do Sul. Todos estão em completo estado de euforia, as pessoas movem-se com pressa pelas ruas, muitos paramentados em tons de verde e amarelo, em uma espécie de frenesi coletivo. O país paralisa: empresas públicas e privadas e instituições de ensino interrompem suas

[13] Utilizo o termo "relato anedótico" para fazer referência a uma situação de meu cotidiano em que meu olhar de linguista aplicada detectou uma experiência que considero merecedora de análise, ainda que não seja resultado de uma atividade exploratória de campo com propósitos acadêmicos definidos.
[14] Este relato anedótico foi anteriormente publicado em SCHEIFER, 2013a.

atividades em pleno expediente vespertino. Em meio à agitação, vou até à padaria mais próxima de minha casa, no intuito de almoçar.

Lá, uma televisão imensa sintonizada na rede Globo apresenta o Galvão Bueno com seu time de âncoras trazendo as últimas notícias de bastidores sobre o jogo contra a Coréia do Norte, prestes a começar. Parece consenso, tanto entre os jornalistas e comentaristas esportivos da Rede Globo quanto entre o público fanático que no burburinho da padaria acompanha atentamente a televisão, que o adversário será facilmente ultrapassado, tendo em vista ser a Coréia do Norte uma seleção sem nenhuma tradição futebolística. Já arrependida de ter saído de casa, faço meu pedido e fico a observar o movimento dos torcedores em meu entorno. Àquela altura dos acontecimentos, isso se fazia bem mais interessante que os comentários e previsões do Galvão Bueno.

Noto, na mesa ao meu lado, um grupo de três meninos de aparentemente 13 anos de idade, vestidos com o uniforme de uma escola particular da vizinhança. Todos carregam o material didático da Cultura Inglesa, uma instituição de ensino de inglês, localizada no mesmo quarteirão da escola dos garotos e da padaria em que nos encontrávamos. Imaginando a situação que tenha colocado os meninos ali, suponho que tenham recém saído da escola, tenham parado para fazer um lanche naquele lugar, onde aproveitarão para assistir ao jogo, e, em seguida, irão para a aula de inglês.

Percebo que os jovens conversam sobre os jogos da Copa. Um deles pega um guardanapo e o enrola em um palito de dentes, como se fosse uma bandeirinha. Outro escreve algo sobre o guardanapo: "God Save Korea!", prendendo a bandeirinha sobre o orifício de uma lata de azeite disposta em cima da mesa, como que sugerindo um estandarte. Em seguida, os jovens trocam sorrisos tímidos e cúmplices e, sem dizer qualquer palavra, voltam-se novamente para o televisor.

2.2 A Dialética Sociedade/História na Teoria Sócio-histórica

Os estudos de Vigotski sobre o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos surgem, no início do séc. XX, no contexto da Rússia pós-revolução, como uma tentativa de superar a tendência da psicologia da época em restringir a aprendizagem e a

atividade psíquica à mente individual. Segundo Cole & Scribner (1978, p. 2), até a última metade do séc. XIX, as investigações sobre a mente humana diziam respeito à filosofia e seguiam duas principais vertentes: a dos seguidores de John Locke, que compreendiam que a origem das ideias/mente era resultado das sensações empíricas advindas do contato com o ambiente; e a dos seguidores de Kant, que compreendiam que as ideias de espaço e tempo, e conceitos como quantidade, qualidade e relação eram originários da mente humana, não podendo ser reduzidos a elementos mais simples.

Ambas as concepções filosóficas orientavam-se pelo princípio cartesiano de que o estudo científico do ser humano só poderia ser operado pela investigação de seu corpo físico. À filosofia caberia o estudo da alma e das ideias. Entretanto, no final daquele século, os estudos evolucionistas de Darwin, principalmente, ao proporem que os animais e os humanos fariam parte de um mesmo sistema regulado por leis naturais, vêm a desafiar as ideias psicológicas vigentes, ao levantar questões relativas às semelhanças e diferenças entre o comportamento humano e animal, entre os processos e eventos de ordem ambiental e mental, e entre processos de ordem fisiológica e psicológica.

As investigações de Vigotski, buscando responder a tais embates, surgem chamando a atenção para as origens sociais do pensamento e da linguagem, assim como destacando o fato das funções psicológicas humanas serem fruto da interação entre os atributos biológicos do indivíduo e o conjunto das formas culturais que caracterizam determinada sociedade. Fortemente influenciado pelas revolucionárias ideias marxistas de sua época, Vigotski toma os princípios e métodos do materialismo histórico-dialético[15] para desvendar o desenvolvimento psicológico humano. Como Marx, entende que as mudanças históricas na sociedade e na vida material afetavam significativamente a consciência e comportamentos humanos.

[15] O materialismo histórico-dialético é a concepção filosófica marxista que defende que são os meios de produção e distribuição que determinam os fenômenos superestruturais como instituições políticas, religiões, ideologias, filosofias e as artes, e, em última instância o curso da história e o intelecto humano. Materialismo dialético: "é uma teoria geral do ser que, em contraposição à metafísica, privilegia o movimento e as contradições e toma o mundo material como o dado primário que, na consciência, dado secundário, aparece como reflexo" (NETTO, 2006, p. 54).

Para compreender os mecanismos dessas mudanças, Vigotski apropria-se das noções de trabalho humano e de uso de ferramentas em Engels para pensar os modos como os indivíduos, através do uso de diferentes sistemas de signos, transformam a natureza e com isso a si mesmos (COLE & SCRIBNER, 1978). Vigotski acreditava que a internalização de sistemas de signos culturalmente produzidos provoca transformações comportamentais e forma uma ponte entre formas anteriores e posteriores de desenvolvimento individual. Para ele, à luz da tradição de Marx e Engels, o mecanismo de mudança de desenvolvimento individual está enraizado na sociedade e na cultura (COLE & SCRIBNER, 1978, p.7) [tradução minha][16].

Vigotski desenvolveu duas principais categorias ontológicas para a exploração da internalização e desenvolvimento dos processos psicológicos humanos: o **social** – que se refere aos processos socialmente mediados de produção de sentido e, portanto, à natureza social da mente, e o **histórico** – que se refere às diferentes escalas temporais analíticas por ele utilizadas (filogênese, ontogênese, sociogênese e microgênese[17]) como ferramenta para a compreensão da natureza tanto evolucionária quanto revolucionária das mudanças psicológicas (VIGOTSKI, 1998). Nesse sentido, é a dimensão temporal, incluída no cerne do materialismo histórico-dialético, que aparece como chave para a compreensão dos processos de transformação e desenvolvimento humano na teoria sociocultural.

A análise heterocrônica de Vigotski, com seus quatro planos de desenvolvimento histórico, não está diretamente relacionada à dimensão espacial da cultura (KOSTOGRIZ, 2006). Para Kostogriz, está implícita na obra de Vigotski uma noção de espaço concernente à totalidade dos estímulos materiais ideológicos que funcionam como

[16] "Vigotski believed that the internalization of culturally produced sign systems brings about behavioral transformations and forms the bridge between early and later forms of individual development. Thus for Vigotski, in the tradition of Marx and Engels, the mechanism of individual developmental change is rooted in society and culture".

[17] A **filogênese** refere-se às configurações biológicas da espécie humana no que tange os seus percursos de desenvolvimento (ex: o fato de nós humanos sermos bípedes liberou nossas mãos para certas atividades); A **ontogênese** refere-se aos percursos que um determinado indivíduo da espécie segue em seu percurso de desenvolvimento (ex: no processo de aquisição da linguagem, o gesto de apontar significa uma forma primária e primeira de referenciação); A **sociogênese** refere-se aos percursos culturais que envolvem os indivíduos da espécie (ex: a noção de adolescência, de gênero); A **microgênese** refere-se à peculiar história de desenvolvimento de cada fenômeno enfocado em escala microscópica, sendo o que nos permite compreender, por exemplo, por que indivíduos que estão numa mesma sala de aula, submetidos exatamente ao mesmo processo de escolarização, apresentam percursos de aprendizagem diferentes.

ferramentas psicológicas. Segundo o autor, Vigotski operava com uma noção espacial abstrata do meio social, que se aproximaria mais do sentido de formações sócio-históricas, de tal modo que formas sociais como o estado, a família e a escola eram vistas como determinantes em relação ao comportamento e à consciência (2006, p. 181).

Vandeboncoeur *et al.* (2006, p. 167) apontam que o conceito de zona de desenvolvimento proximal[18] (ZDP), central à teoria sócio-histórica, ao descrever o desenvolvimento como uma zona de atividade conjunta, introduz uma dimensão espacial na compreensão dos processos de aprendizagem, de tal modo que desenvolvimento passa a ser compreendido como um terreno ou panorama de possibilidades à espera de realização futura.

Ao conceber a ZDP como uma metáfora para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas do indivíduo, Vigotski parece intuir o caráter inerentemente espacial dos processos de cognitivos quando toma como prerrogativa para qualquer processo de aprendizagem o estabelecimento de um feixe de relações entre indivíduos, artefatos e meio. A própria noção vigotskiana de internalização[19], que se refere aos processos suscetíveis de serem comunicados intersubjetivamente, não diz respeito à transmissão de um fluxo de conteúdos de uma consciência à outra, mas constitui um processo através do qual é gerado um "espaço" de consciência (BAQUERO, 1998, p.137).

Ainda assim, nos estudos de Vigotski, o tempo não só tem primazia, como parece suprimir o espaço, teorizado apenas como mediação - como uma situação que dá

[18] Conceito basilar para a compreensão da relação entre desenvolvimento e aprendizagem na teoria vigotskiana. A zona de desenvolvimento proximal corresponde à "distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes" (VIGOTSKI, 1998, p. 112). À luz de Vigotski, entende-se que o nível de desenvolvimento mental de uma criança só pode ser revelado se forem tomados em consideração esses dois níveis. A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, porém que estão em processo embrionário. Nesse sentido, a perspectiva de Vigotski compreende que a aprendizagem e desenvolvimento não são coincidentes. "Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer" (p. 118).

[19] Vigotski chama de internalização a reconstrução interna de uma operação externa, tendo como base as operações com signos. Tal processo se dá a partir das seguintes transformações: i) uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; ii) um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal; iii) a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento (1998).

suporte à aprendizagem (BARTON, 1994, p. 119), nos movimentos progressivos em direção a formas sempre mais avançadas de desenvolvimento[20]. Em outros termos, a teoria sociocultural vigotskiana, ao ter como foco os processos de mudança e desenvolvimento, acabou supondo existência de uma ordem espacial anterior, sobre a qual operariam esses processos. Por trás desse entendimento, estavam os pressupostos da teoria social marxista tais como a separação entre tempo e espaço, e a temporalidade característica da Modernidade, cuja ênfase estava no vir-a-ser dos processos de desenvolvimento.

> "A teoria social sempre teve como foco processos de mudança social, de modernização e de revolução (técnica, social, política). O progresso é seu objeto teórico, e o tempo histórico, sua dimensão primária. Com efeito, o progresso implica a conquista do espaço, a derrubada de todas as barreiras espaciais e a aniquilação [última] do espaço através do tempo. A redução do espaço como categoria contingente está implícita na própria noção de progresso. Como a modernidade trata da experiência do progresso através da modernização, os textos acerca dela tendem a enfatizar a temporalidade, o processo de vir-a-ser, em vez de ser no espaço e no lugar" (HARVEY, 2010, p. 190).

A teoria marxista também era marcada por outros dois aspectos centrais. O primeiro assume que é o presente que esclarece o passado, ou o mais complexo que explica o mais simples. Subjacente a esse entendimento estava o fato de que Marx enfocava a sociedade burguesa como produto de um longo e antigo processo. O segundo assume a sociedade (burguesa) como uma totalidade: "um sistema dinâmico e contraditório de relações articuladas que se implicam e se explicam estruturalmente" (NETTO, 1994, p. 30). Esses dois aspectos, conforme Netto, informam o método de pesquisa de Marx, cujo procedimento consistia em reconstruir no plano do pensamento a gênese histórica e o desenvolvimento interno do empírico, sempre em relação a outros conjuntos empíricos. Tratava-se, pois, de um método que toma a história dos processos, juntamente com suas particularidades internas, como eixo de análise.

A visão de progressão presente na teoria vigotskiana estava ligada ao ideal do partido comunista de forjar uma nova ordem social e política para o povo soviético.

[20] Sobre críticas em relação ao modo como a história tem sido tratada na teoria sociocultural, ver Lewis; Enciso; Moje, 2007.

Implícito na noção de contexto como ambiente cultural onde se dá o desenvolvimento humano estava o projeto político daquele momento histórico, que privilegiava o modelo de racionalidade científica ocidental e a alta cultura do homem branco como ponto de referência para lidar com as diferenças. Tal modelo serviu de parâmetro, por exemplo, na interpretação das consequências cognitivas do letramento (KOSTOGRIZ, 2006, p. 182). Luria (1976), seguindo essa orientação geral, desenvolveu um trabalho em que tirou conclusões equivocadas, visto que metodologicamente problemáticas, justamente porque ignoravam o caráter situado das habilidades de letramento.

Segundo Vigotski, o desenvolvimento de funções psicológicas superiores é dependente da instrução de sistemas de signos abstratos, como a escrita e a matemática, por exemplo. Com isso, conclui-se que uma vez que esses sistemas de signos, e suas correspondentes formas de instrução/escolarização, são predominantes em sociedades tecnológicas relativamente desenvolvidas, formas de pensamento abstrato prevalecerão nessas sociedades. No intuito de testar o argumento de Vigotski, Luria (1976), na década de 1930, desenvolveu um estudo no Uzbequistão, onde camponeses, em sua grande maioria analfabetos, viviam sob condições ainda feudais. Na ocasião, regiões remotas da União Soviética estavam sendo submetidas a um projeto de modernização do estado socialista, que incluía oficinas de leitura, escrita e cálculos para camponeses. O estudo ocupou-se de comparar os processos mentais entre os que estavam sendo, pela primeira vez, expostos a modelos de instrução característicos de sociedades modernas e os que viviam sob condições anteriores a essas sociedades.

A pesquisa buscou analisar a capacidade de indivíduos letrados e não letrados de inferir silogismos, entre outras. Ao término, os achados de Luria o levaram à conclusão de que sujeitos iletrados eram incapazes de abstração, generalização e inferência, o que seria um indicativo de que suas funções mentais eram menos avançadas que a dos sujeitos letrados. Em termos gerais, a pesquisa reforça a prerrogativa marxista de que a mente é produto das mudanças sócio-históricas e das ferramentas psicológicas que cada sociedade dispõe. Esse estudo foi criticado, principalmente, devido à falha metodológica em prover uma avaliação das consequências da alfabetização que fosse independente do processo de

escolarização e em equiparar fenômenos de natureza distinta, como a alfabetização e o letramento (SCRIBNER & COLE, 1981).

Barton (1994) argumenta que a noção de evolução, como metáfora para descrever letramento[21], é apenas uma maneira de falar sobre mudança, que "esconde mais do que revela[22]". De acordo com autor, a palavra evolução carrega um sentido de mudança unidirecional, natural e inevitável. Além disso, também supõe noções de superioridade, progresso e aperfeiçoamento, além de sugerir uma adaptação passiva por parte do indivíduo (p.119). A reconstrução do espaço pelo tempo, ou a própria negação da natureza dinâmica do espaço, tiveram como efeito a re-imaginação do espaço social como um meio idealizado e ideologicamente purificado nas interpretações de Vigotski, muitas das quais oriundas de investigações restritas ao contexto do laboratório.

Vale ressaltar, no entanto, que a psicologia sociocultural contemporânea, com os trabalhos de Scribner e Cole, principalmente, e suas mais recentes ramificações (GEE, 1990; 1996; BARTON, 1994; BARTON, HAMILTON, IVANIC, 2000), desafiaram a concepção de que o espaço da cultura é homogêneo e igualmente experimentado pelos indivíduos (KOSTOGRIZ, 2006). Estudos de natureza sócio-histórica mostraram o espaço da cultura e da aprendizagem como um sistema múltiplo, complexo e situado (LAVE & WENGER, 1991), ou uma rede de sistemas de atividade, como proposto por Engeström (1996). Críticas em relação a esses estudos, contudo, fazem alusão à natureza do caráter situado das comunidades de aprendizagem (LEE & SMAGORINKKY, 2000; FOX, 2000; BARTON & HAMILTON, 2005, LEANDER *et al*., 2010), ao fato de elas parecerem preexistir às próprias práticas (FENWICK e EDWARDS, 2010), e à sua incapacidade em dar conta das complexas dinâmicas espaciais inerentes aos sistemas de atividades (LEANDER, 2002), e à natureza historicamente heterogênea e desigual das relações entre

[21] Algumas críticas à visão evolucionista de letramento: a) indica a superioridade do alfabeto em relação a outras formas de escrita; b) alimenta mal entendidos no que se refere à relação entre línguas e sistemas de escrita; c) é difícil comparar sistemas de escrita; d) torna difícil identificar mecanismos de mudança linguísticas (BARTON, 1994, p. 119). Barton propõe uma abordagem ecológica para compreender mudança como desenvolvimento, não como evolução.

[22] "it hides more than it reveals".

seus integrantes, e meios e recursos por eles compartilhados (MOJE; LEWIS, 2007, ENCISO, 2007).

2.3 Da Noção de Situacionalidade à de Evento-de-lugar: Expandindo a Metáfora Espacial para Pensar Aprendizagem

Leander *et al.* (2010) apontam que Lave & Wenger[23] (1991), em seu modelo de aprendizagem como participação periférica legítima em uma comunidade de prática, criticam a associação entre situação de aprendizagem com a simples localização no tempo e no espaço. No entanto, segundo os autores, se nos voltarmos às formas específicas de atividade que eles tomam como objeto de investigação, notaremos que os tipos de trabalho e de lugar etnográfico que analisam se parecem muito locais e situados (por exemplo: reuniões de alcoólicos anônimos, aprendizes de açougueiros em um açougue). Esse tipo de estudo local, contextualmente delimitado e tomado em pequena escala, ainda que assuma uma visão da mente e da aprendizagem como distribuídas e mediadas, repete-se nas investigações empíricas na tradição sociocultural (WERTSCH, 1991; COLE, 1996; ENGESTRÖM, 1993; VASQUEZ, 2002).

Fox (2000), criticando o trabalho de Lave & Wenger, aponta o fato de que as comunidades situadas de prática tomam o contexto de maneira restrita, como algo dado, sem que seja considerado o contexto mais amplo e relativamente estável das estruturas sociais[24] (BARTON & HAMILTON, 2005). O autor toma a Teoria Ator-Rede (TAR) de Latour e a teoria do poder de Foucault para sustentar sua crítica e afirmar que o contexto

[23] O trabalho de Lave & Wenger (1991) sobre aprendizagem situada postula que a aprendizagem envolve participação periférica legítima em uma comunidade de prática, de forma que agente, atividade e mundo constituem-se mutuamente. Os teóricos criticam o simples argumento de que a aprendizagem é localizada no tempo e no espaço. Para eles, a aprendizagem é uma prática social, significa engajamento e participação, através das quais o aprendiz move-se de uma posição periférica a uma posição central em uma comunidade de prática. A participação periférica refere-se a estar localizado no mundo social. A troca de localizações e de perspectivas é compreendida como parte das trajetórias de aprendizagem dos indivíduos, do desenvolvimento de identidades e de formas de participação.

[24] A crítica de Fox é problemática se vista da ótica da Teoria Ator-Rede, à qual ele se filia neste trabalho. Para TAR, não existe um social como força exterior abrangente que afeta as práticas ditas locais. Discorrerei sobre isso no capítulo 4.

deve ser explicado com base nos nichos que constituem a própria prática. Segundo Fox, a teoria das comunidades de práticas é essencialmente uma teoria de aprendizagem na qual o social se refere exclusivamente às relações entre indivíduos dentro de uma comunidade de aprendizagem.

Na teoria de Lave & Wenger, Fox (2000) entende estar suposta a ideia de que o aprendiz é parte de um conjunto de relações entre indivíduos, que o constituem e que ele ajuda a constituir. Ele só existe em relação à posição que ocupa no conjunto social que caracteriza determinada comunidade. Por isso, Fox afirma que para Lave & Wenger o aprendiz é interpretado como uma comunidade. A esse entendimento, Fox contrapõe a perspectiva da TAR, para a qual o aprendiz seria visto como um ator-rede, constituído por elementos humanos, como alegam Lave & Wenger, porém também de elementos não humanos. Fox defende que se pensássemos não em termos de indivíduos aprendendo entre si numa comunidade, mas em termos de relações de força a cada ponto de uma rede, seria possível pensar aprendizagem de um modo diferente (p. 860).

Fox propõe deslocarmos a nossa compreensão de aprendiz de uma perspectiva sociocultural para uma perspectiva relacional com base na sociologia das translações da TAR (sobre a qual discorrerei no Capítulo 4), que nos permita compreender o aprendiz como um "ciborgue" (HARAWAY, 1991), um híbrido de matéria e conhecimento – máquina e humano. De acordo com Fox, a TAR permite-nos ampliar a nossa compreensão sobre como indivíduos, materiais, conhecimentos e práticas se tornam pontos de passagem obrigatórios para aqueles que buscam participação periférica legítima. O autor sugere que o foco na materialidade das práticas concretas, ou seja, no papel desempenhado por elementos não humanos nas práticas sociais, entre os quais interessam a essa pesquisa os que se relacionam às tecnologias do letramento, é capaz de revelar que as comunidades de práticas estendem-se para além da trama visível que nos permite identificá-las como tal. Ainda que não coloque nesses termos, Fox parece apontar para o fato de que o que compreendemos por aprendizagem situada esfacela-se se assumirmos uma perspectiva que relativiza o social e, consequentemente, o contextual.

Fors *et al.* (2013) afirmam que a aprendizagem situada, entendida em sentido amplo, não como resultante de atividades reguladas e institucionalizadas, precisa ser

revista em relação à emergência contemporânea de noções como multissensorialidade e locacionalização [tradução minha] (*emplacement*). Defendem que a compreensão de que a aprendizagem é um fenômeno situado que supõe um corpo circunscrito a um determinado lugar deve avançar em direção à ideia de que ela é locacionada [tradução minha] (*emplaced*) e de que construção do contexto é um processo dinâmico. Assumir que a aprendizagem é locacionada implica reconhecê-la tanto como sendo parte de, quanto como constituindo contextos mais amplos. No intuito de compreender a constituição do contexto, os autores se perguntam como coisas que não são simplesmente locais em termos materiais tangíveis (por exemplo: discursos internacionais, conteúdos veiculados pela *web*) se tornam parte das arquiteturas nas quais a aprendizagem acontece.

A fim de conceituar a aprendizagem em termos do corpo social e do seu ambiente, eles tomam o conceito de "evento-de-lugar" (*event of place*) de Massey (2005), a partir do qual entendem ser possível pensar como o local e o global podem ser parte do mesmo lugar. Massey chama de "evento-de-lugar" a junção de trajetórias que não estavam previamente relacionadas - uma constelação de processos. Evento porque não pressupõe a noção de um tempo uniforme, o que nos levaria a reificar o espaço como sítios onde um conjunto de processos sociais diferentes encontram-se em um todo coerente e inteligível. O lugar se articula, em vez disso, como um acontecimento, uma eventualidade– um aqui-e-agora, uma união e emaranhado de trajetórias e práticas, ou estórias, que nos impele a negociar com a multiplicidade, com o humano e o não humano (FORS *et al*., 2013. p. 140-141).

Sendo assim, "viajar entre lugares é mover-se entre coleções de trajetórias e reinserir-se naquelas com as quais você se relaciona" [tradução minha][25] (p. 141). Em resumo, se o espaço é a simultaneidade de trajetórias ou, como postula Massey (2005), de "estórias-até-agora", então lugares são coleções dessas estórias, articulações nas geometrias de poder mais amplas que compõem o espaço (p. 130). Essa noção de lugar como articulação aproxima-se do sentido de localidade em Appadurai (2006): o lugar onde os

[25] "To travel between places is to move between collection of trajectories and to reinsert yourself in the ones to which you relate" (p. 130).

processos de circulação se configuram, e são apropriados subjetivamente nessas circulações, de modo a produzir um quotidiano marcado por afetos particulares.

No que se refere à relação entre espacialidade e aprendizagem, Fors *et al.(*2013) pontuam que os argumentos de Massey nos convidam a conceituar aprendizagem como algo que não acontece necessariamente em uma ordem temporal ou circunscrito espacialmente, mas algo que é produzido como parte de um evento-de-lugar. Para os autores, as ideias de Massey nos autorizam a compreender aprendizagem como situada em um lugar; porém, ao mesmo tempo, como algo que vai além de localidades fixas e sequências temporais. Também nos permitem pensar o meio do qual a aprendizagem é parte constitutiva como um lugar de negociação entre elementos humanos e não humanos, tais como pessoas, tecnologias, discursos, materialidades, etc.

Fors *et al.* propõem que a percepção multissensorial, que pressupõe a inseparabilidade dos sentidos e a sua natureza culturalmente construída na experiência corpórea no espaço, seria parte constitutiva da aprendizagem e do evento-de-lugar. Para ilustrar essa posição, tendo como referência o estudo de Pink (2008) sobre a produção do local em feiras de agricultores[26], eles exploram a "aprendizagem locacionada multissensorial[27]" a partir da discussão sobre paladar na literatura de Slow Food[28] e de como ele é experienciado em cidades que aderiram a esse movimento. Fors *et al*. compreendem que a aprendizagem através do paladar não se refere simplesmente à boca como órgão desse sentido, mas é parte de uma forma multissensorial de aprendizagem corpórea que é constituída em relação a outros elementos que compõem o evento-de-lugar onde ela é praticada (p.6).

Entendendo que para o movimento Slow Food a experiência sensorial do paladar e as origens locais da comida são questões centrais, For *et al*. assumem que através da degustação de produtos locais em uma feira de agricultores o indivíduo tem uma experiência multissensorial do sentido de localidade em seus elementos naturais, culturais e sociais. Para eles, a degustação não é uma experiência isolada. Ela é tanto informada pelo

[26] "Farmers` markets".
[27] "Multisensory emplaced learning".
[28] Slow Food é uma organização global que busca conciliar o prazer da boa comida com o compromisso social e ambiental com seus produtores e consumidores. (www.slowfood.com).

discurso de localidade que molda a feira do agricultor – ali há a oportunidade de se conversar com os vendedores sobre o processo de produção; cria-se uma socialização locacionada entre vendedor e produtor; há regras e acordos sociais que regulam a feira – quanto pela ideologia internacional do Slow Food. Nesse tipo de evento-de-lugar, as pessoas estão simultaneamente fazendo o lugar e aprendendo nele. É nesse sentido que Fors *et al.* afirmam que "um lugar é aprendido ao passo em que é feito e não pode ser feito sem que aprendizagem aconteça" [tradução minha][29] (p.7). Enfatizar a espacialidade é, pois, enfatizar o estar e o ser no espaço e no lugar.

2.4 A Trialética Sociedade/História/Espaço: Contribuições da Geografia Cultural

2.4.1 Contextualizando a Virada Espacial

A mudança de uma filosofia do espaço para uma ciência do espaço foi marcada por dois importantes debates. O primeiro está ligado à lógica cartesiana que, por muito tempo, serviu de referência para a conceitualização do espaço, compreendido como o domínio absoluto que contém todos os corpos e sentidos, passível de ser mensurado por meios geométricos e matemáticos. O segundo debate refere-se à noção de espaço discutida por Kant. O espaço kantiano (juntamente com o tempo), apesar de entendido como relativo, e como uma ferramenta para a construção do conhecimento e/ou para classificação dos fenômenos, era claramente destituído da esfera empírica, pertencendo ao domínio *a priori* da consciência. Era, portanto, transcendental e essencialmente inapreensível.

Foucault (1986) reconhece que o espaço tem uma história na experiência Ocidental que começa na Idade Média, época em que existia como um conjunto hierárquico de lugares. O espaço medieval compreendia os lugares associados à vida social do homem: lugar profano x lugar sagrado, lugar urbano x lugar rural, lugar protegido x lugar exposto. No que se referia à teoria cosmológica, existiam os lugares supracelestias, os celestiais e os terrestres. O espaço medieval, portanto, era o espaço da disposição, em que cada coisa era colocada em seu lugar. Harvey (2010) compreende que nos feudos europeus, "o lugar

[29] "A place is learnt as it is made and cannot be made without learning happening" (p.7).

assumiu um sentido legal, político e social definido, indicativo de uma autonomia relativa das relações sociais e da comunidade dentro de fronteiras territoriais fixadas aproximadamente" (p. 219). Sob esses espaços delimitados e finitos, desenvolviam-se rotinas sociais marcadas pela "inapreensibilidade do tempo permanente". O espaço exterior a esses universos fixados era pouco compreendido e frequentemente explicado de maneira mística.

Harvey (2010) identifica no progresso da monetização e da troca de mercadorias por meio de formas de comércio autônomas, que tinham como centro a figura do mercador, uma mudança na concepção de tempo e de espaço dominante na ordem feudal. Para Foucault, Galileu veio a abrir esse espaço medieval de fixidez, no século dezessete, quando provou o Heliocentro, ou seja, que a terra girava em torno do sol e que ambos estavam atrelados a um espaço infinitamente aberto. O conceito de infinito, pois, vem a dissolver os lugares da Idade Média, "um lugar de uma coisa não passava apenas de um ponto do seu movimento, assim como a estabilidade dessa coisa não passava afinal da infinita desaceleração do seu movimento" (1986, p.1). Galileu e todo o século dezessete foram responsáveis por um movimento que substitui a localização no espaço pela extensão no espaço, de acordo com Foucault (1986).

Harvey (2010) argumenta que a Renascença testemunhou uma reconstrução radical das visões de tempo e de espaço no Ocidente, as quais estavam diretamente relacionadas com as viagens de descobrimento e a consequente expansão do comércio mundial, competição intraterritorial, influxo de mercadorias, etc (p. 221). Nessa nova era em que o universo era compreendido como infinito, o globo passou a ser percebido como finito e apreensível. Assim, o conhecimento geográfico para fins de domínio mercantil do espaço se tornou imperativo. Com o surgimento do cronômetro, ganha força a ideia de um tempo linear, progressivo e infinito, que acabou tendo implicações totalizantes para a racionalidade ocidental.

> "Vista cada vez mais como uma divisão mecânica fixada pela oscilação do pêndulo, a flecha do tempo foi considerada linear progressiva e regressivamente. O conceito de passado e futuro como elementos vinculados linearmente pelo tique-taque do relógio permitiu o

> florescimento de toda espécie de concepções científicas e históricas. Em semelhante esquema temporal, era possível ver a retrovisão e a previsão como proposições simétricas, assim como formular um forte sentido de potencialidade de controle do futuro. E mesmo que as escalas temporais geológicas e evolutivas tenham levado muitos anos para ser aceitas, há a sensação de que essas escalas já estavam implícitas na própria aceitação do cronômetro como modo de registrar o tempo. Talvez ainda mais importante tenha sido a significação de tal conceito de tempo universal e homogêneo para concepções de taxa de lucro (retorno do estoque de capital no tempo, disse Adam Smith), da taxa de juro, do salário-hora e de outras magnitudes para o processo decisório capitalista. Tudo isso se resume ao fato hoje aceito de que o pensamento iluminista operou nos limites de uma visão 'newtoniana' bem mecânica do universo, em que os absolutos presumidos do tempo e do espaço homogêneo formavam continentes limitadores do pensamento e da ação". (HARVEY, 2010, p. 229)

A noção de um espaço que se estende é representada na arte dos pintores Renascentistas no estudo sistemático da perspectiva, que justamente buscava simular, pela convergência de linhas aparentemente paralelas que transformavam o observador naquele para o qual o mundo convergia, a ideia de um infinito que se projetava bidimensionalmente sobre a superfície da tela. O perspectivismo consiste num estudo de escalas geométricas que tem como intuito retratar os objetos no espaço em posições e tamanhos verdadeiros, de maneira a produzir uma ilusão de realidade, "em comparação com verdades sobrepostas da mitologia ou religião" (HARVEY, 2010, p. 223).

Citando Edgerton (1976), Harvey destaca que o ponto de vista fixo dos mapas e quadros com perspectiva, por ser elevado e distante, está totalmente fora do alcance plástico e sensorial. Nesse sentido, o espaço representado pelos renascentistas é exterior ao corpo e ao olhar do observador. "Ele gera um sentimento de espaço friamente geométrico e sistemático, que mesmo assim produz a sensação de harmonia com a lei natural, acentuando assim a responsabilidade moral do homem no âmbito do universo geometricamente organizado de Deus" (EDGERTON, 1976, p. 114 *apud* HARVEY, 2010, p. 222).



Figura 1: "Escola de Atenas". Rafael, 1509-1510.

A perspectiva linear como forma de representação que supõe a separação entre sujeito observador e objeto observado e adoção de apenas um ângulo de visão está atrelada à filosofia cartesiana e, consequentemente, à ideologia da ciência moderna (SEPPÄNEN, 2006).

> "A perspectiva linear produziu – e continua a produzir – um ângulo visual imóvel e desincorporado sobre o objeto. É como que se o olhar do pintor capturasse o fluxo do fenômeno e percebesse o campo visual de um ponto de vista privilegiado aparte de qualquer movimento que se desse ali. Esse ponto de vista ignorou o fato de que o observador está sempre posicionado em algum lugar e de que o ângulo visual humano é sempre limitado" [tradução minha][30] (SEPPÄNEN, 2006, p. 25-26).

A revolução renascentista dos conceitos de espaço e tempo, em ampla medida, serviu de alicerce conceitual para o grande projeto iluminista de emancipação do homem. Parte desse projeto incluía a organização racional do espaço, pautada pelos postulados da geometria euclidiana, como requisito para a liberdade individual, bem-estar social e

[30] "The linear perspective produced – and continues to produce - a motionless and desimbodied visual angle on its object. It is as if the painter`s gaze captures the flux of phenomena and perceives the visual field from a privileged point of view outside any motion taking place in it. This point of view overlooked the fact that the viewer is always positioned somewhere and that the human visual angle is always limited".

manutenção dos estados-nação. Conforme Harvey (2010), os pensadores iluministas se apropriaram das concepções renascentistas de tempo e espaço na busca por uma sociedade mais democrática e afluente.

Para a construção desse novo mundo, mapas, cronômetros e calendários precisos constituíam instrumentos essenciais. No que tange aos mapas, tanto permitiram localizar todos os indivíduos em uma mesma estrutura espacial, como também foram responsáveis por definir direitos de propriedade da terra, fronteiras territoriais, rotas de comunicação, etc. Por outro lado, as concepções racionalizadas e essencialistas de tempo e espaço, confinaram a experiência humana (as práticas de produção, consumo e aprendizagem), servindo de alavanca para a "virada repressiva das práticas iluministas para a vigilância e o controle" (p. 230), detectada por Foucault (sobre a qual discorrerei mais adiante).

Harvey destaca que essa concepção totalizante do globo foi fundamental para que, a partir do conhecimento da diversidade de povos e culturas, e de seus respectivos lugares de pertença, uma certa concepção de alteridade pudesse ser admitida. Insiste, contudo, que:

> "o problema do pensamento iluminista não estava na carência de um conceito do 'outro', mas no fato de perceber o 'outro' como tendo necessariamente (e às vezes 'restringindo-se a') um lugar específico numa ordem espacial concebida, do ponto de vista etnocêntrico, como tendo qualidades homogêneas e absolutas" (p. 228).

Sob o viés dos estudos matemáticos, Mlodinow (2004) assevera que o conceito de espaço começou como um conceito de lugar, anterior ao da Idade Média, a partir do desenvolvimento técnico do que os egípcios e babilônicos chamavam de "medida da terra", correspondente ao que os gregos chamavam de geometria. Nos estudos da geometria, os gregos cunharam as ideias de ponto, linha e plano. Sob esse pano de fundo, por volta de 300 a.C, em Alexandria, aparece a figura de Euclides, cujos postulados e axiomas definiram a natureza da matemática – e do entendimento científico do espaço – até por volta do século dezenove.

No século dezoito, Gauss, em vez ampliar e melhorar as proposições euclidianas, como já tinham feito Descartes e tantos outros, propõe um sistema operacional inteiramente novo. Ele questiona o postulado das paralelas de Euclides e descreve os espaços curvos não percebidos ao longo dos vários séculos precedentes, revolucionando a teoria do espaço e, consequentemente, a física e a matemática. Seus estudos criam os fundamentos científicos para as descobertas feitas posteriormente por Einstein.

Na virada do século XIX para o XX, a expansão das estradas de ferro, o advento do telégrafo, o início da comunicação via rádio, as novas tecnologias de impressão e de reprodução mecânica, a expansão do comércio global, contribuem para uma mudança radical na percepção do tempo e do espaço. Nesse mesmo momento, tem origem na Inglaterra a primeira crise de superacumulação capitalista. Esse acontecimento torna evidente o grau de integração espacial que a Europa tinha alcançado, o que, em contrapartida, a deixava vulnerável. "A certeza do espaço e do lugar absolutos foi substituída pelas inseguranças de um espaço relativo em mudança, em que os eventos de um lugar podiam ter efeitos imediatos e ramificadores sobre vários outros" (HARVEY, 2010, p. 238). Essa nova ordem espacial culmina com a primeira guerra mundial, a primeira guerra de um mundo espacialmente integrado.

No início do século XX, o desenvolvimento da Teoria da Relatividade de Einstein vem representar um marco no campo da Física, ao propor a inter-relação entre espaço, tempo, matéria e energia, e asseverar o seu caráter relativo, não estático. Einstein mostra que a presença da matéria encurva o espaço e o tempo. Assim, destrói definitivamente a crença na existência de um tempo e espaço absolutos e lança os fundamentos da física moderna. A realidade, até então representada por uma experiência espacial tridimensional (cima/baixo, frente/trás, direita/esquerda), é, com a física de Einstein, vista como um tempo-espaço quadrimensional, sendo o tempo a quarta dimensão dos fenômenos. Para Berquist (2002, p.15), o reconhecimento de que o espaço é relativo à velocidade e movimento de seu observador, em certa e estranha medida, fez com que o trabalho de Einstein resgatasse o humano para a arena da física cosmológica. Corroborando esse argumento, Mlodinow destaca que a subjetividade das medidas do espaço e do tempo é o que dá nome à relatividade.

No campo da matemática, a geometria fractal contesta a noção de escala no espaço como geometrias que se caracterizam por linhas retas ou curvas simples, postulando que o espaço fractal opera através de curvas complexas que se autorreplicam em muitas e infinitas escalas. Nessa mesma época, Ford instala sua linha de montagem, baseada na fragmentação espacial do processo de produção, e o primeiro sinal de rádio é transmitido ao mundo da Torre Eiffel, "acentuando a capacidade de fazer o espaço decair na simultaneidade de um instante" (HARVEY, 2010, p. 243).

Na literatura, James Joyce busca apreender esse sentido de simultaneidade em suas narrativas não lineares. No contexto artístico, Cézanne, posteriormente seguido de Picasso e Braque, começa a fazer experiências com a representação do espaço na pintura. Essa atitude teve expressão máxima no movimento cubista, que tinha na visão da simultaneidade, através da justaposição ou combinação, numa mesma pintura, de esquemas de perspectiva e pontos de vistas diferentes e descontínuos, sua característica central (COTTINGTON, 2001).



Figura 2: Delaunay, "Torre Eiffel", 1910 – Obra representativa do Cubismo

Entre os surrealistas como Salvador Dali, Magritte, Carrá, e outros, a figura de Escher é especialmente emblemática no que concerne à forma como espaço passa a ser representado nas artes na metade no século XX. O artista, movido pela ideia de infinito e

pelo desejo de manusear o espaço, transporta para o desenho estruturas matemáticas complexas que desafiam as leis da perspectiva que regem representações bidimensionais e tridimensionais clássicas. Essa atitude cria perspectivas espaciais múltiplas e vários pontos de fuga na obra, que demandam do seu observador enxergá-la sob diversos ângulos e olhares.

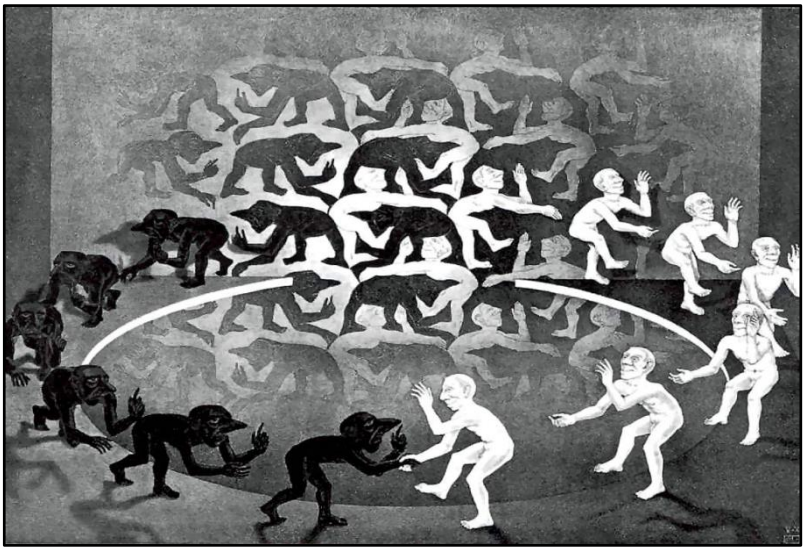


Figura 3: "Encontro", Escher, 1944.

Esses marcos artísticos, matemáticos e epistemológicos apontados reorientam o entendimento das noções de espaço, tempo e dimensão ao longo do século XX e contextualizam a discussão que caracteriza a "Virada Espacial". Lefebvre reconhece que as mais variadas descrições matemáticas não deram conta de explicar a relação entre a matemática e a realidade social. Essa problemática acabou sendo relegada aos filósofos, de maneira que o espaço foi descrito como simplesmente uma categoria mental. Segundo Lefebvre (1991, p.7), a moderna área de pesquisa conhecida como epistemologia herdou e adotou a noção de que o *status* do espaço é aquele do lugar mental, de maneira que não foram dados limites às generalizações desse conceito. A depender de cada autor, a noção de espaço poderia conotar coerência lógica, autorregulação, relações da parte com o todo, lógica do contêiner x conteúdo, entre outros.

O pensamento filosófico-epistemológico, para Lefebvre, acabou falhando em prover as bases para uma ciência do espaço, uma vez que os trabalhos nessa área vieram a

produzir meras descrições que não foram capazes de atingir um status nem analítico nem teórico. O geógrafo ressalta que relatos desse tipo, embora possam fornecer inventários do que existe no espaço, ou gerar discursos sobre o espaço, nunca serão capazes de dar origem a um conhecimento do espaço. Nas palavras do autor: "Sem esse conhecimento, estamos fadados a transferir para o nível do discurso, da linguagem *per se* – por exemplo, o nível do espaço mental – essa grande porção de atributos e propriedade do que é realmente o espaço social" (1991, p.7).

2.4.2 A **Virada Espacial – Contribuições de Lefebvre e Soja para uma Ciência do Espaço**

A Virada Espacial é um movimento transdisciplinar, inicialmente engendrado pelo geógrafo francês Henry Lefebvre (1991), que reivindica a afirmação do papel ativo e performativo do espaço na teoria social crítica, até então dominada por uma imaginação espacial moldada pela dialética sociedade/história. Trata-se de uma abordagem transdisciplinar por asseverar que o estudo do espaço, sociedade e história é muito complexo para ficar restrito às áreas de especialização acadêmica que tradicionalmente os tomam como objeto de estudo isoladamente. Lefebvre toma como pressuposto basilar de seu movimento o fato de que o espaço é uma construção, um produto, que incorpora relações sociais. Para o geógrafo, esse reconhecimento introduz a ideia de diversidade e multiplicidade de espaços, ao passo em que nos coloca o imperativo de questionar o que temos compreendido por história.

Longe de ser uma teoria acabada e isenta de lacunas, inconsistências, e até mesmo contradições (características normalmente não atribuídas a teorias científicas, porém condizentes com a trialética espacial que o geógrafo propõe), concordo com Soja (1989) que o projeto de Lefebvre nos oferece a mais interessante e perspicaz alternativa para pensar sobre espacialidade no âmbito das perspectivas pós-modernistas[31]. Assim

[31] Tomo como referência Soja para compreender que, em termos gerais, o pós-modernismo corresponde à desconstrução e estratégica reconstrução de epistemologias modernistas convencionais. "Esta crítica epistemológica variou do formidável ataque às fundações da ciência moderna; a um profundo questionamento dos cânones disciplinares estabelecidos das separadas ciências sociais, artes e humanidades; e, além disso, a uma reformulação da estrutura básica de conhecimento do socialismo científico ou Marxismo assim como de outras áreas de teoria e prática radical, como o feminismo e as lutas contra o racismo e colonialinsmo"

sendo, nesta seção, buscarei discorrer sobre as ideias que considero serem centrais em seu pensamento e determinantes para deslocar e expandir a nossa imaginação espacial e geográfica no contexto dos Novos Estudos de Letramento.

Como marxista, o intuito de Lefebvre é demonstrar de que maneira a hegemonia faz uso do papel instrumental e operacional do espaço para estabelecer sua própria lógica. Da perspectiva espacial materialista que orienta seus estudos, o que passa a ser importante é a relação entre o espaço (da sociedade) criado e organizado e as demais estruturas, dentro de um determinado modo de produção. Lefebvre estabelece uma distinção entre Natureza como um contexto ingenuamente dado e aquilo que se pode denominar "segunda natureza", a espacialidade transformada e socialmente concretizada, fruto do trabalho humano deliberado e, portanto, da ideologia. É essa segunda natureza que interessa a uma interpretação materialista da espacialidade.

Apesar de tratar do espaço social como um produto, Lefebvre faz uma crítica à noção de produção em Marx e Engels, que é reduzida à ideia de produto no sentido reificado e corriqueiro em que pensam os economistas, sem que o termo conote criatividade ou imaginação. Para o autor, o conceito de produto jamais ganha concretude na obra de Marx e Engels, concretude essa que somente se realiza quando o conceito de produção responde às perguntas que o fazem possível: "Quem produz?, O quê?, Como?, Por que e para quem?" (p. 69). Lefebvre quer destacar que:

> "O espaço (social) não é uma coisa entre outras coisas, nem um produto entre outros produtos: em vez disso, ele agrupa coisas produzidas, e envolve suas inter-relações em sua coexistência e simultaneidade – sua (relativa) ordem e/ou (relativa) desordem. É o resultado de uma sequência e série de operações, e deste modo não pode ser reduzido à categoria de simples objeto" [tradução minha][32] (p. 73).

[tradução minha] (Soja, 1989, p. 3). "This epistemological critique has ranged from a formidable attack on the foundations of modern Science; to a deep questioning of the established disciplinary canons of the separate social sciences, arts, and humanities; and further, to a reformulation of the basic knowledge structure of scientific socialismo or Marxism as well as other fields of radical theory and practice, such as feminism and the struggles against racism and colonialism."

[32] "(Social) space is not a thing among other things, nor a product among other products: rather, it subsumes things produced, and encompasses their interrelationships in their coexistence and simultaneity – their (relative) order an/or (relative) disorder. It is the outcome of a sequence and set of operations, and thus cannot be reduced to the rank of a simple object" (p. 73).

Na perspectiva de Lefebvre (1991), o espaço não é produzido no mesmo sentido em que uma peça de tecido o é, mas constitui um conjunto de relações, tanto entre objetos, pessoas e ideias quanto entre espaços. O espaço também não corresponde a um vazio anterior a ser preenchido com conteúdos: mensagens, objetos, corpos. Criticar e rejeitar a natureza absoluta do espaço é recusar qualquer forma particular de representação espacial que remeta à noção de contêiner (p. 170). O próprio corpo é espaço e cria espaço, segundo o geógrafo, visto que é através do corpo que o espaço é percebido, vivido e produzido. Não é por acaso que o espaço disciplinar de Foucault (2009 [1975]) tinha as operações do corpo como objeto e alvo direto, sendo a domesticação de suas forças o mecanismo fundamental de exercício do poder.

Para revelar a natureza inerentemente dinâmica do espaço, Lefebvre entende que é necessária não a substituição da tendência teórica dominante, ao final do século XX ainda em grande medida representada pela interpretação euclidiana, mas uma inversão no sentido do espaço. Essa inversão, ou reversão, nas palavras do autor, consiste em um movimento do produto para o processo (1991, p. 26). Deste modo, o conhecimento do espaço, para Lefebvre, deve buscar reproduzir e expor seu processo de produção.

> "Deve-se esperar que o objeto de interesse mude das coisas no espaço para a real produção do espaço, (...) isto é- coisas – e discurso sobre o espaço podem doravante fazer não mais do que fornecer dicas para e testemunhar sobre esse processo produtivo – um processo que subsume processos de significação sem ser redutível a eles. Não é mais uma questão de o espaço disso ou o espaço daquilo: antes, é o espaço em sua totalidade ou aspecto global que precisa ser não apenas submetido a exame analítico (um procedimento que é suscetível de fornecer meramente uma série infinita de fragmentos e seções transversais subordinadas ao projeto analítico), mas também de ser engendrada por e em uma compreensão teórica. A teoria reproduz o processo gerativo – através de uma concatenação de conceitos, para ter certeza, mas em um sentido muito forte do mundo: de dentro, não apenas de fora (descritivamente), e globalmente – isto é, movendo-se continuamente para frente e para trás entre passado e presente." [tradução minha][33] (LEFEBVRE, 1991, p. 37).

[33] "The object of interest must be expected to shift from things in space to the actual production of space (…), that is, things – and discourse on space can henceforth do no more than supply clues to, and testimony about, this productive process – a process which subsumes signifying processes without being reducible to them. It is

Para a reconstrução do processo gerativo do espaço, Lefebvre tinha em mente uma Ciência Crítica do Espaço que fosse capaz de apreender, em um mesmo aparato teórico, três áreas então vistas de maneira discreta pelos estudos em Geografia: primeiro, a **natureza física** – O Cosmos [conforme grafia do autor]; segundo, o **mental** – abstrações lógicas e formais; terceiro: o **social**. A intenção de Lefebvre foi desenvolver uma teoria de viés marxista que, ao abarcar os vários tipos de espaço, as modalidades de suas gêneses, suas formas e tempo(s) (ritmos) fosse capaz de explicar a real produção do espaço como prática social, isto é, como processos ativos e performativos que se desenvolvem ao longo do tempo (Soja, 2004). A fim de compreender o espaço social de uma perspectiva que pudesse ir além da oposição binária entre as realidades material e mental, e evitasse reificações, Lefebvre (1991) propõe três elementos: a **prática espacial**, as **representações do espaço** e o **espaço representacional**.

A **prática espacial** refere-se ao espaço dos elementos concretos da sociedade. A prática espacial produz a sociedade à medida que a domina e apropria. Em termos analíticos, ela é revelada através da decifração de seu espaço material, dos elementos concretos que o constituem. Abarca produção e a reprodução de cada formação social. A prática espacial é o que garante ao espaço continuidade e algum grau de coesão. Conforme Lefebvre, ela corresponde a um espaço coerente visto que se refere a um espaço prático-sensorial onde elementos concretos como: corpos, objetos e produtos coabitam objetivamente. Em termos do espaço social, e de cada membro de uma dada relação da sociedade com aquele espaço, Lefebvre entende que essa coesão implica um garantido nível de *competência* e um nível específico de *performance*[34]", termos que ele toma em sentido chomskiano [tradução minha][35] (p.33).

---

no longer a matter of the space of this or the space of that: rather, it is space in its totality or global aspect that needs not only to be subjected to analytic scrutiny (a procedure which is liable to furnish merely an infinite series of fragments and cross-sections subordinate to the analytic project), but also to be engendered by and within theoretical understanding. Theory reproduces generative process – by means of concatenation of concepts, to be sure, but in a very strong sense of the world: from within, not just from without (descriptively), and globally – that is, moving continually back and forth between past and present" (p. 37).

[34] Lefebvre toma os termos competência e performance de Chomsky. No entanto, adverte que isso não significa qualquer subordinação da teoria do espaço à linguística. À luz do modelo gerativo de Chomsky, a competência refere-se ao "conhecimento que um falante/ouvinte nativo ideal tem de sua língua", ao passo que

Nessa perspectiva, Lefebvre se pergunta o que é a prática espacial sob o neocapitalismo. Segundo ele, essa prática incorpora, no espaço concreto (espaço percebido), uma associação íntima entre a rotina diária dos indivíduos e a realidade urbana (as rotas e redes que ligam lugares separados para o trabalho, vida privada e lazer). Essa associação é paradoxal porque inclui a mais extrema separação entre os lugares que ela liga (p.38). Para o geógrafo, a *competência* espacial específica e a *performance* de cada membro da sociedade só pode ser avaliada empiricamente. Portanto, o geógrafo assevera que o estudo do espaço só pode ser feito com base na experiência espacial tal qual vivida pelos próprios usuários do espaço. Ao que parece, ainda que não formule explicitamente, Lefebvre orienta seu raciocínio sobre o espaço nos mesmos termos pelos quais alguns linguistas optam por abandonar uma ótica chomskiana da linguagem para adotar uma ótica enunciativo-discursiva, como, por exemplo, a bakhtiniana. Em outros termos, ou melhor, em termos familiares à LA, ele parece abandonar uma interpretação chomskiana em favor de uma interpretação enunciativo-discursiva no que se refere ao estudo do espaço.

A representação do espaço refere-se ao espaço conceituado, às concepções do espaço, tais como: o espaço dos cientistas, engenheiros, urbanistas, ou o espaço de "todos aqueles que identificam o que é vivido e o que é percebido com o que é concebido" [tradução minha][36] (p. 38); Essas representações podem incluir, por exemplo, os usos que se espera que sejam feitos de certos espaços, os quais são orientados por questões como idade, classe, gênero, etc. Elas certamente são abstratas, porém têm uma parte na prática espacial, na relação entre pessoas e elementos concretos no espaço. No caso dos arquitetos e engenheiros, moldarão deliberadamente a construção do próprio espaço físico. As representações do espaço correspondem a uma mistura de entendimento (*connaissance*) e ideologia, sendo sempre relativas ao processo de mudança, pois que estão sempre sendo submetidas à revisão. A representação do espaço liga-se às relações de produção e à ordem

---

a performance refere-se à "atividade do falante/ouvinte numa situação comunicativa concreta, sujeita a problemas como imperfeições, lapsos, etc.)". A teoria linguística, Segundo Chomsky, deveria ter como domínio próprio a competência e não a performance, que diria respeito a "como os processos mentais transformam o conhecimento linguístico (competência) em atuação" (BALIEIRO Jr., 2004, p. 177).

[35] "Spatial practice ensures continuity and some degree of cohesion. In terms of social space, and of each member of a given society`s relationship to that space, this cohesion implies a guaranteed level of competence and a specific level of performance" (p.33).

[36] "all of whom identify what is lived and what is perceived with what is conceived" (p. 38).

que essas relações impõem (conhecimentos, signos, códigos) (p. 33). Por essa razão, Lefebvre afirma que esse é o espaço dominante em qualquer sociedade (ou modo de produção).

O **espaço representacional** refere-se ao espaço tal como diretamente vivenciado através da associação de imagens e símbolos, sendo o espaço dos habitantes e usuários, mas também de alguns artistas, escritores ou filósofos que, ao o *descrevem*, aspiram fazer mais que descrever. "Esse é o espaço dominado, e consequentemente passivamente experimentado - que a imaginação tenta apropriar e mudar" (LEFEBVRE, 1991, p. 38). O espaço representacional incorpora simbolismos complexos, ligados ao lado clandestino ou oculto da vida social, bem como também à arte, a qual pode eventualmente vir a ser definida menos como um código do espaço do que como um código dos espaços representacionais. (p.33). Esse espaço encobre o espaço físico, fazendo uso simbólico de seus objetos. Por essa razão, tende a corresponder a sistemas parcialmente coerentes de signos e de símbolos não verbais (p.39).

Essas três dimensões são definidas por Lefebvre, respectivamente, como a tríade percebido-concebido-vivido. Sua intenção era chamar atenção para a tensão dialética que existe entre essas três dimensões constituintes e inter-relacionadas do espaço. Lefebvre toma a tríade como relação fundante da prática espacial para fugir aos antagonismos, oposições e contrastares que os binarismos impõem, e seus respectivos efeitos de eco, causa-consequência, repercussão. No entanto, adverte que a tríade perde a força se for tomada como um modelo abstrato, ou se não for possível apreender o concreto como distinto do imediato. O fato de propor conceber essas três dimensões como interconectadas não significa que juntas correspondam a um todo coerente; esse gesto corresponde mais a uma necessidade lógica e analítica do que uma correspondência à realidade empírica, onde o trânsito por esses três espaços jamais está livre de distúrbios e incoerências.

Lefebvre toma o corpo como referência para explicar os três momentos do espaço social, dado que a relação do sujeito com o espaço implica uma relação com o próprio corpo (1991; TUAN, 1977; MASSEY, 1994). No domínio do *espaço percebido*, por exemplo, a prática social pressupõe o uso do corpo, de seus membros, órgãos sensoriais e gestos. No que concerne o domínio do *espaço concebido*, as representações do corpo são

oriundas de conhecimento científico acumulado (fisiologia, anatomia, patologia, etc), atravessado pela ideologia, e da relação do corpo com a natureza e entorno social. Já em termos da relação do corpo com o *espaço vivido*, Lefebvre postula que tal relação pode ser altamente complexa e peculiar, pois a cultura entra em cena com sua iminência ilusória via simbolismos e via uma longa tradição judaico-cristão. Sob a pressão da moralidade imposta por essa tradição, por exemplo, a relação do sujeito com os órgãos sexuais pode resultar em um corpo que é casto ou castrado (LEFEBVRE, 1991, p. 40).

A tríade de Lefebvre foi posteriormente tomada por Soja (1996) como referência para a sua Trialética da Espacialidade. É com base nessas formulações que Soja define terceiros espaços como uma outra maneira de entender e agir para mudar a espacialidade da vida humana, uma forma diferente de consciência crítica espacial congruente com o novo sentido trazido pela afirmação da tríade espaço-história-sociedade. Soja chama essa nova consciência de *thirdspace* (terceiroespaço, sendo fiel à grafia do autor), uma noção que introduz uma possibilidade alternativa de pensarmos sobre o espaço que compreende o espaço material (primeiro espaço) e o espaço mental (segundo espaço) do dualismo tradicional, mas vai além dele em substância, significado e alcance.

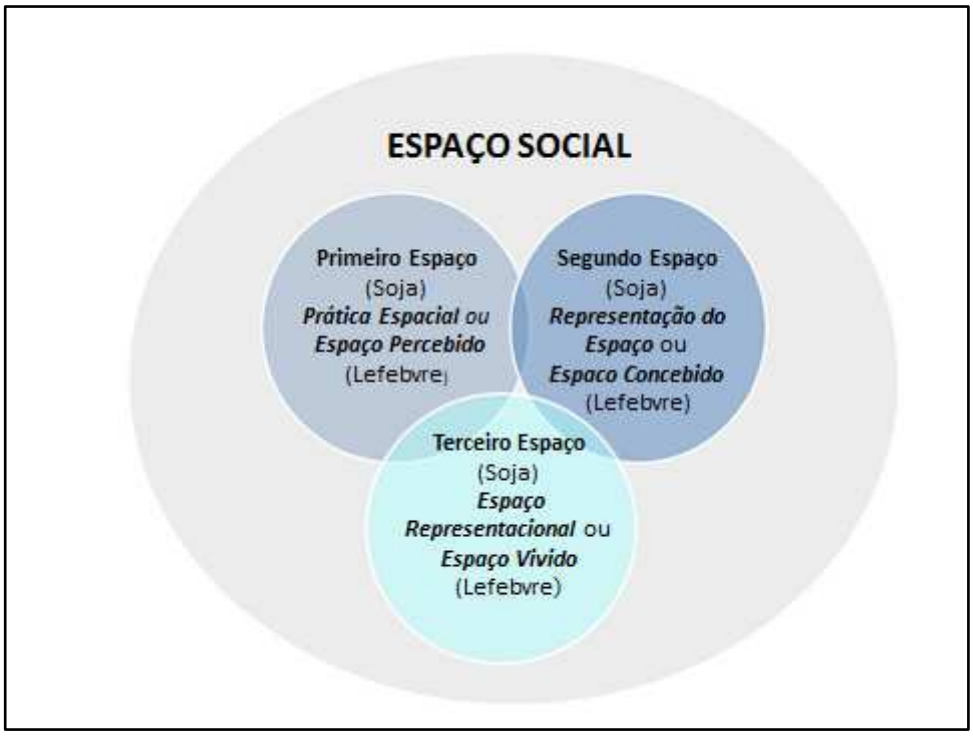


Figura 4: Trialética da Espacialidade

Para Soja (1996, p. 11), o terceiro espaço seria efeito de uma *thirding*-intersticialização[37] da imaginação espacial, ou seja, diria respeito à criação de uma outra maneira, ou método, de se pensar sobre o espaço que se baseia, primeiro, na materialidade concreta das formas espaciais e naquilo que pode ser empiricamente mapeado (perspectiva do **Primeiro Espaço**); segundo, nas representações mentais e cognitivas da espacialidade humana (perspectiva do **Segundo Espaço**) - porém indo muito além dessas duas perspectivas espaciais em termos de finalidade, substância e sentido. É por esse motivo que Soja (1996) entende que o **Terceiro Espaço** seria simultaneamente "real-e-imaginado" e algo mais.

[37] Entendo que não seja possível discutir a noção de terceiro espaço que apresento neste trabalho sem assumir e combater também os limites das línguas ditas puras e vistas como isoladas para a representação do meu objeto de estudo, ou de qualquer outro objeto. Nesse sentido, buscar uma tradução para "thirding" que se afigure como correspondência perfeita entre português e inglês é um contrasenso com o próprio conceito. A solução que, no momento, encontro, e que o gênero e a prática acadêmica me obrigam a tomar, é adotar a expressão bilíngue "*thirding*-intersticialização". Essa atitude seria algo que como uma solução transletrada, a qual se pretende aceitável neste contexto enunciativo.

Lefebvre assume que somos constantemente confrontados por espaços múltiplos e infinitos, uns sobrepostos aos outros, ou contidos uns dentro dos outros: espaços geográfico, demográfico, sociológico, ecológico, político, comercial, nacional, global, sem contar o espaço da natureza (físico), o espaço dos fluxos (energia, capital), e assim por diante. Os espaços vistos são espaços ilusórios no sentido de que turvam nossa capacidade de visualizar a dinâmica social da especialização, que nunca é nem primordialmente dada nem permanentemente fixa (SOJA, 1996, p. 150).

O fato de o espaço ser um produto social que abarca as relações entre indivíduos é ocultado por uma dupla ilusão que funciona dialogicamente (LEFEBVRE, 1991): a **ilusão da transparência**, segundo a qual o espaço aparece como inocente e totalmente inteligível, onde nada pode ser escondido ou dissimulado - Soja (1996) chama essa ilusão de **miopia**, uma vez que o indivíduo consegue enxergar o que está bem à frente de seus olhos, porém não além disso; e a **ilusão da opacidade**, que reforça a simplicidade natural do espaço, ao proclamar a existência de uma realidade substancial fora do sujeito – Soja chama essa ilusão de **hipermetropia,** dado que o indivíduo consegue enxergar tão além que o que está bem a sua frente acaba desaparecendo. Soja (2010) utiliza as expressões miopia e hipermetropia para criticar a dualismo epistemológico, das abordagens do materialismo-objetivo, que pressupõe a primazia existencial da matéria (Marx e Engels), e do subjetivismo idealista, que pressupõe a primazia do Eu objetivo (Descartes, Kant e Hegel), dominantes na Geografia.

Através da crítica à dupla ilusão, e da insistência de que qualquer forma de pensar sobre o espaço é sempre real e imaginada, física e mental, Soja afirma que Lefebvre pavimenta o caminho para a sua trialética da espacialidade. Logo, temos na obra de Lefebvre a articulação de duas tríades intrinsecamente relacionadas: uma que se refere à afirmação da natureza dinâmica e aberta do espaço social, que visa a conciliar as suas dimensões materiais, mentais e vivas; e outra que busca uma equivalência teórica, epistemológica e ontológica entre tempo, espaço e sociedade. Ambas as tríades vêm a ser chamadas por Soja (1996) de "trialética", como resultado do que ele denomina de "thirding-as-Othering". Soja utiliza o termo trialética para descrever não apenas uma tripla

dialética, mas também um modo de raciocínio dialético que é mais inerentemente espacial do que a dialética tradicional temporalmente definida de Marx e Engels (p. 10).

> "Thirding-as-Othering é muito mais do que uma síntese dialética ala Hegel ou Marx, que é bastante amparada na completude e sequenciamento temporal de tese/antítese/síntese. Thirding introduz uma escolha crítica "para-além-de" que fala e critica através de sua alteridade (...). A dialética espacializada não mais se apega à historicidade e ao tempo histórico, ou a um mecanismo temporal como tese-antítese-síntese ou afirmação-negação-negação da negação. Thirding produz o que pode ser chamado de trialética cumulativa, que é radicalmente aberta a alteridades adicionais, a uma contínua expansão do conhecimento espacial. (...) Não se espera que a crítica pare em três, para construir uma trindade sagrada, mas para continuar a construir, para seguir adiante, para continuamente expandir a produção do conhecimento para além do que é presentemente conhecido" [tradução minha][38] (SOJA, 1996, p. 60-61).

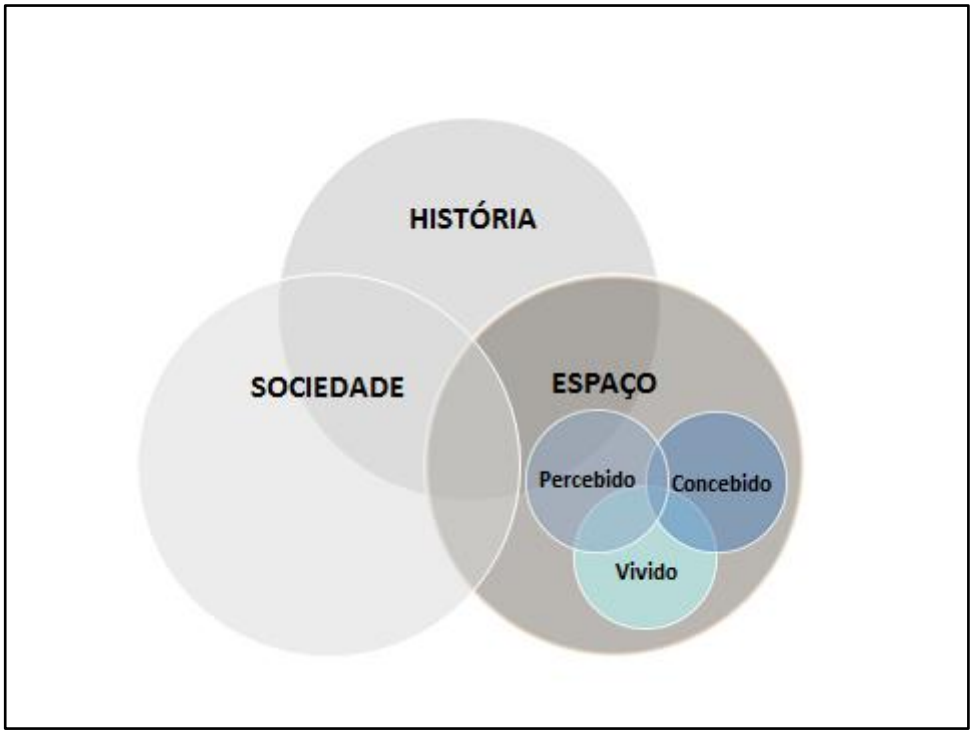


Figura 5: Trialéticas de Lefebvre

[38] "Thirding-as-Othering is much more than a dialectical synthesis à alla Hegel or Marx, which is too predicted on the completeness and temporal sequencing of thesis/antithesis/synthesis. Thirding introduces a critical 'other-than' choice that speaks and critiques through its otherness. The spatialized dialectic no longer clings to historicity and historical time, or to a temporal mechanism such as thesis-antithesis-synthesis or affirmation-negation-negation of negation. Thirding produces what might be called a cumulative trialectics that is radically open to additional otherness to a continuing expansion of spatial knowledge" (p. 60-61).

A trialética, ao fundar-se sobre um raciocínio tripartite, assume uma forma de antagonismo cujo ponto de síntese ou fechamento é inexistente, dado que impossível. Na trialética existe sempre um terceiro termo, o Outro, que rompe, desordena, e começa a reconstituir a oposição binária tradicional em uma-Outra que, ao mesmo tempo em que compreende os elementos do binário, é também mais do que somente a soma de suas partes (SOJA, 1996, p. 31). O terceiro termo é o Outro, com tudo o que esse termo implica: alteridade, a relação entre o presente e ou outro ausente, alteração-alienação. A noção de *Thirding-as-Othering* aparece na teoria espacial como uma estratégia crítica que visa a impedir qualquer forma de reducionismo entre termos, conceitos ou elementos, uma metodologia que:

> "ajuda a abrir os imaginários espaciais a novas formas de pensamento e atividade que respondem politicamente a todos os binarismos, a qualquer tentativa de confinar o pensamento e a ação política a apenas duas alternativas, através da interposição de um-Outro conjunto de escolhas" [tradução minha][39] (p. 5).

O terceiro espaço é o espaço vivo e aberto, onde espaços de diferentes tipos encontram-se simultaneamente, como no *Aleph* de Borges: o absoluto, abstrato, apropriado, arquitetônico, arquitetural, comportamental, corpóreo, capitalista, concebido, concreto, contraditório, cultural, diferenciado, dominado, dramatizado, epistemológico, familiar, fragmentado, fresco, geométrico, global, hierárquico, histórico, homogêneo, ideológico, imaginado, impossível, institucional, instrumental, recreativo, vivido, masculino, mental, natural, neutro, novo, opaco, orgânico, original, percebido, físico, plural, político, possível, puro, "real", representacional, repressivo, sensório, social, socialista, socializado, estatal, tradicional, transparente, verdadeiro, urbano, utópico, e da mulher (SOJA, 1996, p. 59)[40].

[39] "it helps to open spatial imaginaries to ways of thinking and acting politically that respond to all binarisms to any attempt to confine thought and political action to only two alternatives by interjecting na-Other set of choices" (p. 5).
[40] Soja descreve esses espaços de Lefebvre, com base na listagem deles organizada por Michael Dear.

O terceiro espaço, espaço vivo ou espaço representacional, é o espaço das paixões e afetos, das ações e situações vivas, por isso também é o espaço do tempo. Ou melhor, é o espaço dos tempos - dos *ritmos,* visto que o tempo, segundo Lefebvre, pode ser qualificado como direcional, situacional, ou relacional, pois que é essencialmente qualitativo, fluido, e dinâmico. Em suas formas mentais e materiais, o espaço vivo entrelaça-se com o tempo vivo para criar nossas biografias e geo-histórias. Nossas geografias, assim como nossas histórias, assumem forma material na medida em que as relações sociais tornam-se espaciais, sem com isso deixarem de ser criativamente representadas em imagens e ideias (SOJA, 2010, p. 18).

Devido à dimensão política que o terceiro espaço inaugura, Soja entende que sua exploração deve ser adicionalmente guiada por alguma forma de práxis potencialmente emancipatória, algum esforço conscientemente espacial de melhorar o mundo de alguma forma significativa. Nos limites deste trabalho, o gesto político que a perspectiva espacial me orienta a assumir tem a ver com o projeto teórico que estou a articular, cujo intuito maior refere-se a oferecer uma alternativa epistemológica que permita identificar empiricamente e validar outros espaços potencialmente educativos. Esses seriam espaços que legitimam outras vozes, outros corpos, outros saberes e identidades, enfim, outras formas de *ser* e de *"vir-a-ser* no mundo" (BIESTA, 2011), questão da qual tratarei mais adiante.

Segundo Soja (p. 68), por trás da noção de *thirding* que sustenta a sua trialética e a de Lefevbvre reside um projeto político explícito que dá preferência e atenção especial ao espaço vivo como uma localidade estratégica a partir da qual englobar, compreender e potencialmente transformar a prática espacial e a representação do espaço simultaneamente. Nesse sentido, o espaço vivo é também o terreno para a geração ou criação de contra-espaços: espaços de resistência à ordem dominante, que emergem precisamente de sua posição subordinada, periférica ou marginalizada. Enfim, esse é o espaço não tão somente das simultaneidades, mas um espaço de possibilidades infindas e, em última instância, o espaço das lutas sociais.

2.5 Mapeando o Desenvolvimento do Conceito de Terceiro Espaço - *Thirding*-Intersticialização nos Estudos da Linguagem

O conceito de *thirding*-intersticialização deriva da filosofia pós-kantiana do séc. XIX que tinha como objetivo tentar estabelecer uma unidade filosófica que buscasse conciliar dicotomias postas por Kant, tais como: razão teórica/razão prática, entendimento/sensibilidade, sujeito/objeto. De acordo com Kramsch (2009), o conceito de *thirding*-intersticialização (*thirdness*[41], no original) está imbricado nas ideias de terceiro espaço e terceira cultura, e tem sido proposto em várias disciplinas.

A autora identifica a Semiótica, marcadamente nas figuras de Barthes e Pierce, como a primeira área a propor o conceito de "thirdness", definindo-o como constitutivo do signo em si mesmo e de sua relação com outros signos, sejam verbais ou visuais. Em termos muito gerais, Barthes identifica o estilo como sendo a terceira dimensão da comunicação, chamada por ele de *signifiance*, em oposição a *signification*. Pierce, por sua vez, denomina *thirdness* a relação entre signos e significados, chamando atenção para a relatividade de ambos.

Da semiótica, o conceito em questão foi revisto nos estudos literários e culturais. Na teoria bakhtiniana, *thirding*-intersticialização ocorre na relação dialógica entre o *Self* e o Outro. O diálogo, nessa perspectiva, é visto como a relação tríade entre o *Self*, o Outro e a antecipação de quem seja esse Outro. Segundo Kramsch (2009), o interesse dos teóricos da educação por Bakhtin inscreve-se no potencial explicativo das teorias pós-estruturalistas, que enxergam os indivíduos construindo a realidade através da linguagem, ao mesmo tempo em que são também construídos por ela. Dentre esses teóricos pós-estruturalistas, encontra-se Bhabha (1998), nos Estudos Culturais, que com sua teoria do terceiro espaço da enunciação vem a complementar as teorias de Pierce e Bakhtin.

[41] Sobre a diferença entre os conceitos de "thirding" e "thirdness", entendo que o primeiro tem a ver com um processo que pode ser induzido pedagogicamente, enquanto o segundo refere-se a uma descrição dos fatos da cultura. Em outros termos, entendo que "thirding" se refere ao *processo* de abertura que caracteriza práticas do terceiro espaço, ao passo em que "thirdness" remete à condição resultante desse processo. Ainda assim, neste trabalho, tomo esses termos como sinônimos visto que ambos remetem à ideia de abertura e hidridismo que me interessa por ora focalizar.

Bhabha compreende que o pacto de comunicação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Tu designados no enunciado, já que a produção do sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um terceiro espaço, de dimensão cultural e histórica. Bhabha compreende que é o terceiro espaço, embora em si irrepresentável, "que constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultura não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outro modo" (1998, p. 98). Cabe ressaltar que o fato de o terceiro espaço ser em si irrepresentável não significa que não possamos discorrer sobre ele. Tomemos como exemplo a ideia de Deus em diversas culturas, uma entidade que não admite representação direta, mas À Qual é possível se fazer referência.

No que concerne à área de ensino de línguas estrangeiras, Kramsch (2009) aponta que a influência de Bhabha se deu no debate sobre o direito de falantes não nativos, ao se apropriarem do idioma, de dar-lhe sentidos e acentos próprios. Ou seja a adoção do conceito de *thirding*-intersticialização nesse campo vem a desafiar muitas dicotomias tradicionais (falante nativo/falante não-nativo; *Self*/Outro; língua materna/língua estrangeira, entre muitas outras), não no sentido de propor extingui-las ou "resolvê-las", mas sim ao propor a problematização dos polos dicotômicos como constitutivamente heteroglóssicos. Por entender que o aprendiz de línguas ocupa um lugar simbólico que está longe de ser unitário, estável, permanente e homogêneo, Kramsch (2009) utiliza os termos "terceira cultura" ou "terceiro lugar" para referir-se ao *locus* cultural do aprendiz de línguas e situá-lo em uma cultura bilíngue de oposição que se desenvolve nos interstícios de culturas monilíngues dominantes.

No contexto da teoria sócio-histórica, Vadeboncoeur *et al*. (2006) pontuam que o conceito de mediação como *thirding*-intersticialização foi central no projeto teórico de Vigotski de desafiar os dualismos estabelecidos pela psicologia comportamental predominante no início do séc. XX, principalmente no que se referia à distinção entre as esferas sociais e individuais da atividade psicológica humana. De acordo com os autores, a noção de mediação emerge como uma ferramenta crítica nas filosofias de Hegel e Marx no

sentido de superar a abstração do sujeito de seu meio, definindo-se como componente essencial à lógica dialética[42].

Apontam ainda que a estratégia metodológica de Vigotski para dar conta da contradição entre elementos binários (por exemplo: social x individual; sujeito x objeto; plano interpsicológico x plano intrapsicológico) foi encontrar um terceiro termo (mediação simbólica) que permitisse uma análise histórica do primeiro e do segundo termos a partir da ótica desse terceiro. "Essa espacialidade tríade sugeriu o papel chave da mediação como a terceira categoria a congregar dois opostos, sintetizando dois fenômenos aparentemente discrepantes, e assim rejeitando seus dualismos[43]" [tradução minha] (VADEBONCOEUR *et al*., 2006, p. 168).

Paulo Freire e Alex Kostogriz, teóricos da educação, também abordam o conceito de *thirding*-intersticialização sob prismas distintos. Segundo Kramsch (2009, p. 240), em Freire, é possível identificar *thirding*-intersticialização na afirmação do potencial emancipador do diálogo e nas práticas de construção coletiva para o desenvolvimento de uma consciência política dos oprimidos através da alfabetização[44]. Kramsch pontua que Kostogriz (2002), por sua vez, utiliza o termo *thirding-intersticialização* para referir-se ao desenvolvimento da competência intercultural de aprendizes, a partir de um modelo transcultural da espacialidade que visa à tomada de consciência das contradições e ambivalências em práticas de letramento e à consequente construção de comunidades de diferença na sala de aula. Retomarei a proposta de Kostogriz mais adiante.

O que esses autores parecem compartilhar é um entendimento de que a relação entre linguagem(ns) e cultura não é harmônica e estática, mas constituída em meio a heterogeneidades, hibridizações, fluidez e conflitos. O espaço da cultura não é um lugar de

[42] A dialética, pensamento basilar das filosofias de Hegel e, posteriormente, de Marx e Engels, compreende que o movimento de construção do real envolve a relação entre tese, antítese e síntese. A construção da realidade advém do antagonismo da tese e da antítese, cuja contradição deve ser superada pela síntese. A lógica da história, para Hegel, é a dialética, que se aplica ao desenvolvimento da história social, econômica e política e também ao desenvolvimento de ideias religiosas e filosóficas. (LAW, 2009).

[43] "This triadic spatiality suggested the key role of mediation as the third category in bringing two opposites together, synthesizing two seemingly disparate phenomena, and thereby rejecting their dualism".

[44] Apesar de Freire utilizar a palavra alfabetização, hoje compreendemos que o sentido se aproxima ao de letramento crítico.

pertencimento, mas um espaço simbólico e material vivo, rizomático[45] e pulsante, razão pela qual não sustenta a linearidade inerente a uma estrutura binária e dicotômica. A cultura tem a ver com formas de construção do espaço nas três dimensões discutidas.

2.6 A Virada Espacial nos Novos Estudos de Letramento

Como "geografias reais e imaginárias", Soja (2004) entende que os espaços modelam nossas vidas de várias formas, ora fortalecendo-as, ora oprimindo-as e constrangendo-as. As geografias nas quais vivemos, sejam elas construídas por nós ou no jogo de complexas relações de poder, têm efeitos negativos e positivos em nossas vidas, uma vez que as forças materiais e imaginárias que nelas atuam podem nos atrapalhar ou nos ajudar em tudo que fazemos em termos de dimensão individual ou coletiva (SOJA, 2010). Deste modo, é o fato de os espaços serem socialmente construídos, e por isso passíveis de serem transformados, que dá à produção do espaço uma dimensão prática, ideológica e política significativa. É essa dimensão que se mostra profícua e urgente na discussão sobre letramentos.

Na área de estudos aqui enfocada, assume-se que poucas pesquisas têm se ocupado em responder a como os processos de produção de sentido resultantes do engajamento em diferentes práticas de letramento produzem e são produzidos por processos espaciais (LEANDER, 2004). Dentre essas pesquisas, a seguir, destaco alguns trabalhos, focalizando especialmente como o espaço é construído e mobilizado em diferentes práticas de letramentos, a partir da emergência do que, sob perspectivas diversas, caracterizam-se como terceiro espaços. Meu objetivo é mostrar como as práticas de letramentos são também práticas espaciais (ou de espacialização, caso o intuito seja enfatizar os letramentos como produtores de espaços sociais) e como diferentes processos de significação articulam-se no amálgama de diferentes espaço-temporalidades.

[45] O modelo do rizoma constitui-se como nodal na teoria das multiplicidades de Deleuze e Guatarri (1997). Questiona o modelo arborescente cujo modo de operação dá-se por hierarquização e centralidade. A partir do modelo do rizoma, entende-se que os conceitos não são dados como hierarquizados, nem partem de um ponto central ao qual os demais conceitos devem remeter-se, mas organizam-se e desenvolvem-se reticularmente. Para Deleuze e Guatarri, ambos os modelos operariam em complementaridade, uma vez que pontos do rizomas podem transformar-se em árvores e vice-versa.

A perspectiva espacial nos novos estudos de letramento parte da premissa de que a interação de sala de aula produz e reproduz continuamente diferentes espaços e tempos sociais através da mobilização de textos, discursos, artefatos e corpos. Sheely e Leander (2004) propõem uma análise espacial para os estudos do letramento, a qual consiste em reconhecer o caráter continuamente cambiante do espaço e em questionar 'como', 'quando' e em que ele se transforma e como essas mudanças refletem e constroem *loci* de construção identitária, aprendizagem e desenvolvimento.

Moje (2004b), em "Powerful Spaces: Tracing the Out-of-School Literacy Spaces of Latino/a Youth", analisa as diferentes maneiras pelas quais sete adolescentes latinos de origem Mexicana enxergam os espaços de suas vidas cotidianas em uma grande área urbana nos Estados Unidos. A autora procura ilustrar como os espaços e lugares materiais modelam e refletem as práticas étnicas, identitárias, sociais e de letramento dos jovens em seus movimentos por entre esses espaços.

Baseando-se no fato de que as diferenças sociais, raciais, de gênero, entre outras, são articuladas de maneira específica em ambientes/cenários, lugares e espaços sociais particulares, através de variados textos e formas de representação, afirma que os espaços existem em relações hierárquicas, dialógicas e sobrepostas. No intuito de compreender como os adolescentes sentiam a experiência do espaço, com base em "Walking in the city", de De Certau (1993), Moje acompanhou os jovens pelo período de quatro anos, no trânsito pela cidade onde residiam, em passeios tanto a pé como de carro. Além disso, também se ocupou de observar as interações na comunidade e na sala de aula.

No estudo em questão, identidade é compreendida como uma forma de representação do *self* criada em atividades e relações particulares que ocorrem em determinados espaços (geográfico, social, eletrônico, mental, cultural) em pontos específicos do tempo. Essas formas de representação do *self*, por sua vez, são baseadas em "histórias de participação" (ROGERS, 2002) vividas em atividades, relações e espaços anteriores, e abarcam textos, linguagens e letramentos variados, modelados por Discursos[46] distintos.

[46] Gee estabele uma diferença entre discurso com "d" minúsculo e maiúsculo. O discurso consiste na língua, ao passo que Discursos são "formas de agir, interagir, valorar, pensar, crer, falar, e muitas vezes de ler e

Moje toma como referência as quatro categorias analíticas propostas por Gee (2000; 2001) para estudar identidades: identidades naturais; identidades institucionais, identidades discursivas e identidades de grupos de afinidades. A essas, acrescenta uma nova categoria – identidades espaço-temporais, versões do *self* que são representadas de acordo com o entendimento e relações entre diferentes espaços e períodos de tempo. Segundo Moje, enquanto Gee pode afirmar que o espaço e tempo são capturados em instituições, discursos e grupos de afinidades, teóricos como Lefebvre sugeririam que reduzir o espaço e o tempo apenas ao social e contextual diminui a possibilidade de examinar como as reais condições materiais, espaciais e físicas podem convocar ou constranger variadas representações do *self*, em pontos específicos do tempo (2004, p. 17).

Moje mostra que os espaços por onde os jovens circulam são definidos por experiências simultâneas de perigo e conforto, familiaridade e excitação, identificação com o outro e imputação de alteridade, hibridismo e Mexicanidade. Essas experiências, explica, medeiam as práticas de letramento e linguagem desses jovens, assim como os usos que fazem de textos, revelando que o espaço parece importar, especialmente, na forma como as pessoas representam a si mesmas. Segundo Moje, diferentes identidades étnicas entrecruzam-se com os modos como os posicionamentos espaciais permitem aos jovens desenvolver relações que apoiam ou contestam certas identificações.

No que se refere às construções que esses sujeitos fazem do espaço e aos modos como seus corpos são posicionados espacialmente, os resultados de Moje revelam que "diferentes espaços urbanos oferecem aos jovens tanto possibilidades como problemas à medida que eles tentam navegar e construir espaços de poder para eles mesmos" (2004, p. 19). Segundo o estudo, diferenças sociais, raciais, de gênero e outras são articuladas de modos particulares em ambientes, espaços e lugares particulares. Assim sendo, jovens latinos que vivem em diferentes espaços materiais e sociais criam representações

---

escrever, que são aceitas como instanciações de identidades particulares por grupos específicos (...) Discursos são 'formas de sermos no mundo'. São 'formas de vida'. São identidades socialmente situadas. São, portanto, sempre e em qualquer lugar produtos sociais de nossas histórias sociais" [tradução minha]."Discourses are ways of behaving, interacting, valuing, thinking, believing, speaking, and often reading and writing, that are accepted as instantiations of particular identities by specific groups (…) They are 'ways of being in the world'. Theys are 'forms of life'. They are socially situated identities. They are, thus, always and everywhere social products of social histories" (GEE, 2008, p. 3).

identitárias peculiares, apesar de compartilharem a mesma classe social, geração, e origem étnica. De acordo com a autora, a vida dos jovens investigados, ao mobilizar múltiplos espaços e identidades em suas circulações, articula-se nas fronteiras desses espaços. Apesar de Moje não referir-se a terceiros espaços explicitamente em seu texto, é possível ler esses espaços fronteiriços como as zonas de conflito onde o confronto entre as dimensões espaciais material (representada pelo espaço físico) e simbólica (representada pelos dos sentidos atribuídos aos significados e usos de cada espaço) inauguram um espaço Outro em que é possível aos jovens ressignificarem suas identidades e reposicionarem-se.

Gutiérrez *et al*. (1999) lançam um olhar interessante sobre o hibridismo, através do qual entendem que terceiros espaços emergem, ao o problematizarem tanto como uma ferramenta teórica para compreender a diversidade e a heterogeneidade inerente a sistemas de atividade e eventos de aprendizagem, como enquanto um princípio organizador da aprendizagem. Para Gutiérrez, o uso de uma multiplicidade e variedade de ferramentas mediacionais em sala de aula é capaz de promover a emergência de espaços discursivos híbridos, denominados terceiros espaços, os quais os autores definem como análogos a zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), em sentido vigotskiano. Tais espaços surgem de pontos de tensão e conflito em atividades de ensino, e acabam por transformá-las. São espaços nos quais discursos alternativos e concorrentes transformam o conflito e a diferença em ricas zonas de tensão, colaboração e criatividade e, portanto, de aprendizagem.

Em trabalho mais recente, oriundo de estudos empíricos desenvolvidos no Migrant Student Leadership Institute, na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, Gutiérrez (2008) mostra como o terceiro espaço é propositadamente construído por alunos migrantes como maneira de contestar práticas e saberes dominantes e construir letramentos que sejam significativos em seus contextos sócio-históricos de vida, de modo a facilitar a sua entrada em universidades americanas. Neste estudo, a autora justifica sua motivação para pensar o terceiro espaço tendo como referência suas observações das diferentes formas de participação e engajamento e das relações de poder presentes em sala de aula. Buscando ir além da análise estritamente temporal do desenrolar das práticas textuais, volta-se também para o papel das práticas corporais na produção de terceiros espaços,

propondo uma análise diacrônica das interações e das atividades de sala de aula que vise a apreender esse espaço como tendo múltiplos, sobrepostos e interconectados sistemas de atividade.

Para Gutierrez, o terceiro espaço, ao emergir de *scripts* e contra-*scripts* observados em sala de aula, caracteriza-se como um espaço de transformação capaz de promover a expansão da aprendizagem e de formas de conhecimento. Com base nisso, acredita que é preciso rever a noção de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) tal como originalmente proposta pela teoria vigotskiana, de modo que o conceito venha a abarcar não apenas a colaboração entre indivíduos, mas também a colaboração entre diferentes sistemas de atividade (TUOMI-GROM, 2003) .

Apesar de a noção de terceiro espaço de Gutiérrez ser significativa no sentido de que relativiza o espaço da ZDP, a autora não discute a natureza do que define como sistemas de atividade, nem o modo como o espaço é compreendido pela teoria sociocultural da qual o conceito deriva. Além disso, entendo estar subentendida no conceito de terceiro espaço de Gutiérrez muito mais uma tentativa de superação de desigualdades socioculturais e étnicas, com vistas a uma forma de assimilação cultural que vise a facilitar a entrada de alunos estrangeiros em universidades americanas, do que propriamente um projeto coletivo crítico que desafie as estruturas de poder que se articulam de modo a impor barreiras ao acesso desses alunos à universidade.

Leander (2004a) toma o conceito de cronotopo de Bakhtin (1981), segundo o qual o espaço e o tempo não são vistos como entidades *a priori*, mas como uma construção, a fim de entender como um grupo de adolescentes utiliza formas espaço-temporais particulares – cronotopos – para posicionarem discursivamente a si e aos outros em sala de aula. Com base em discussões étnicas e raciais sobre um texto trabalhado em sala de aula, o estudo revela como atores modelam discursivamente suas identidades, de maneira estratégica, transformando e laminando diversos cronotopos.

Através de um estudo etnográfico que abarca as interações entre indivíduos, o autor elucida a laminiação e produção de cronotopos como uma prática identitária rotineira. A noção de "laminação" é proposta como metáfora conceitual para explicar como os cronotopos se desenrolam nas interações como recursos sociais e culturais tipificados. Por

laminação, Leander busca sinalizar, com base em Goffman (1981): i) a maneira através da qual a interação produz múltiplos e co-presentes quadros para interação; ii) a maneira através da qual um determinado cronotopo, de um mundo figurado invocado, é justaposto e autorizado como um recurso para a interpretação de identidades em uma situação espaço-temporal específica (2004a, p. 190).

A partir disso, busca apreender discursivamente o trabalho invisível e as inter-relações dos diversos cronotopos presentes nas interações entre sujeitos. Assume que esses se referem à dinâmica cambiante e relacional da vida social, de modo que os sentidos do espaço social precisam ser constantemente reafirmados relacionalmente. Segundo Leander, quando os sujeitos se apropriam de certas posições na prática contínua de construção de identidade, apropriam-se também de determinados espaços e tempos que carregam possibilidades únicas de agência. O potencial transformador dessas formas espaço-temporais permite-nos lê-las e mapeá-las, neste estudo, como terceiros espaços.

Em outro trabalho, Leander (2004b) focaliza a interação verbal e corporal como uma janela para os processos espaço-temporais com o objetivo de produzir uma rica interpretação sobre como a produção histórica dos espaços sociais se torna visível nas interações que se dão em um determinado evento de letramento. Sua intenção é ilustrar como os indivíduos, no contexto escolar, são organizados e recrutados pelos espaços sociais em construção e, a partir das apropriações que fazem desse espaço, mostrar como esses espaços acabam sendo consequentemente transformados. Para tanto, Leander toma a relação trialética entre sociedade, história e espaço como um meio de interpretar como os sujeitos se posicionam. Ao falar em posicionamentos, refere-se também às atividades e artefatos que contribuem para a produção de identidades.

O trabalho de Leander ocupa-se de uma discussão, em sala de aula norte-americana, sobre um texto lido na disciplina de Estudos Americanos, entre um grupo de alunos do ensino fundamental (composto por jovens brancos e afrodescendentes) e dois professores americanos, na qual eram enfocadas questões de raça, linguagem e identidade cultural. Para análise discursiva das interações, utiliza textos de diferentes naturezas semióticas (textos verbais e não verbais e desenhos feitos pelos alunos).

Leander concentra-se, inicialmente, no posicionamento institucional, isto é, como um grupo específico de alunos articula-se como uma configuração social. Com esse intuito, traça a história espacial sobre como a escola vem a ser espacialmente concebida, percebida e vivida, tanto pelos membros de dentro quanto de fora da comunidade escolar. Em seguida, discute a relação entre pedagogia e construção identitária, ou seja, que tipo de pedagogia está se dando em termos espaciais, e quais posicionamentos identitários estão sendo promovidos. Por fim, volta-se à análise de como identidades particulares são construídas nos processos de interação, a saber, que tipos de identidades são representadas e reconhecidas.

O estudo revela como as identidades são produzidas nos interstícios de espaços sociais múltiplos, simultâneos e cambiantes. Em termos gerais, a autor conclui que formas de posicionamento institucionais, pedagógicas e interacionais não devem ser vistas como subsumindo uma a outra no espaço-tempo, ou como processos inteiramente separados, mas como interconectadas e concorrentes. Ou seja, instituições, pedagogias e identidades individuais e grupais são espacialmente co-constituídas e articuladas em terceiros espaços, em processos constantes de produção.

O trabalho de Leander, ao buscar compreender as práticas espaciais a partir das três dimensões do espaço propostas por Lefebvre (percebida, concebida e vivida), focaliza a dimensão material na (re)construção do espaço, dando destaque ao significado do posicionamento dos corpos dos alunos e à circulação de artefatos nesse processo. Creio que, por ilustrar a relação real e imaginada de constituição mútua entre corpos e espaço, o que Lefebvre trata como correspondendo à textura do espaço, o estudo de Leander representa um passo além em relação a outros trabalhos que se orientam por uma análise espacial apenas em termos simbólicos, na qual os corpos são representados como que desprovidos de matéria.

Wilson (2004), em um trabalho intitulado “Four Days and a Breakfast: Time, Space and Literacy/is in the Prison Community” se ocupa de compreender a inter-relação entre espaço, tempo e letramento(s) no contexto de uma prisão. Seu interesse principal é analisar como essa relação pode ser (re)configurada de maneira culturalmente apropriada e específica, especialmente no que concerne à preocupação dos presos em não se permitirem

"ter suas mentes encarceradas". Assumindo que o conflito entre a imposição de mundos e identidades institucionais e o desejo dos presos de terem um estilo de vida social e individualizado só pode ser resolvido através da criação de um terceiro espaço, Wilson afirma que tal espaço constitui e é constituído de um amálgama de letramentos institucionais e situados.

> "Por um lado, a prisão tenta empurrar os presos para um espaço institucional que prioriza letramentos institucionais, enquanto; por outro lado, os presos resistem, ao defender seu espaço pessoal com letramentos contextualizados que carregam traços de práticas e atividades do mundo exterior. Do que parece ser uma situação sem vitória, a tensão é resolvida pela seletiva amalgamação e colonização de letramento/s institucionais e situados que tanto constituem como são constitutivos de um terceiro espaço." [tradução minha][47] (2004, p. 70).

Deste modo, as habilidades letradas dos presos vêm a funcionar como ferramentas que possibilitam desafiar e romper com as formas institucionais simbólicas que lhes são impostas. Segundo Wilson, o terceiro espaço por onde os presos transitam depende, pois, da (re)configuração de espaços e letramentos institucionais internos, de tal forma que discutir textos burocráticos, ter conhecimento de livros e até mesmo escrever sobre o próprio corpo tornam-se parte integral de uma gama de práticas letradas que contribuem para a criação e manutenção de terceiros espaços. Além disso, Wilson mostra como o espaço da cadeia, desenhado para exercer controle institucional, acaba sendo colonizado, renomeado e reapropriado pelos presos como um lugar de vingança pessoal que reflete as regras sociais da vida marginal nas ruas.

A noção de terceiro espaço mobilizada por Wilson ancora-se em Bhabha, sendo útil para compreender contextos culturalmente sensíveis, portanto *loci* de crise e luta. A autora busca analisar as práticas letradas dos sujeitos em questão com base na definição de Discurso de Gee (1990), que inclui formas de estar no mundo que integram

[47] "On the one hand, prison tries to push prisoners into an institutional space which prioritizes institutional literacy, while, on the other hand, prosiners resist by defending their personal space with contextualized literacies that carry traces of outside world practices and activities. From what appears to be a no-win situation, the tension is resolved by the selective amalgamation and colonization of institutional and situated literacy/ies which both constitute and are constitutive of a third space" (p. 70).

palavras, atos, valores, crenças, atitudes, identidades sociais assim como gestos, olhares, posições corporais e roupas.

É nesse espaço de entremeio, terceiro espaço, que a noção de tempo é reapropriada pelos presos através do engajamento em diferentes práticas letradas, assumindo um caráter muito particular para cada um deles. O tempo do calendário acaba sendo reconfigurado, a fim de diminuir a ansiedade da espera. A contagem dos dias é traduzida pela contagem de cafés da manhã, a dos meses pela contagem das luas, por exemplo. Ademais, o cronograma de tarefas diárias dos presos, estratégia típica de controle institucional, é ressignificado como um conjunto de atividades de socialização e descontração, como bem define um dos presos ao referir-se ao momento do desjejum, quando então todos já devem ter feito suas camas, arrumado suas celas e feito a higiene matinal: "começar o dia com uma caneca de café" (WILSON, 2004, p.82).

Leander (2002) discute a atividade de construção de uma cabana no ambiente escolar para mostrar que os conflitos entre sistemas de atividade escolar e extraescolar podem criar espaços potencialmente produtivos para a aprendizagem e desenvolvimento de identidade, com base na teoria do espaço social (Lefebvre, 1991; Soja, 1989; 1996) e das teorias de sistemas de atividade (ENGESTROM, 1987; 2001; ENGESTROM, ENGESTROM & KARKKAINEN, 1995; PRIOR, 1998; RUSSEL, 1997). Leander assume que os conflitos entre contextos podem ser interpretados como espacialmente contingentes e produtores de espaços sociais.

Reconhecer a escola como um espaço produzido e produtor de espaços sociais supõe reconhecer que certas práticas escolares, como o "estudo de vocabulário", citado pelo autor, com todas as formas de atividade, práticas corporais e mediações materiais que as envolvem, ajudam a construir a sala de aula como um espaço de tarefas pré-planejadas e a moldar certas práticas e comportamentos como tipicamente escolares. Com base na trialética do espaço (LEFEBVRE, 1991; SOJA, 1996), Leander assume como prerrogativa que as dimensões simbólicas e materiais do espaço podem fornecer uma lente apurada para compreendermos e conceitualizarmos conflitos intersistêmicos e o desenvolvimento. Em sua análise, o autor considera todo espaço social como "terceiro espaço", e contrasta-o com o que seriam os construtos relativos ao primeiro e segundo espaços. Afirma que "o espaço

social é sempre heterogêneo e conflitante, e mais ou menos munido de potencial para a transformação da aprendizagem e identidade" (2002, p. 10).

A perspectiva espacial adotada nos estudos apresentados revela estratégias utilizadas pelas pessoas para atravessar e conectar diferentes espaços em seu cotidiano. Espaços como a sala de aula, a prisão, o bairro, com todos os seus subespaços, são desafiados enquanto contêiners estáticos e isolados e reposicionados como nós de uma complexa rede espacial da qual fazem parte não somente outros espaços, mas corpos, artefatos, letramentos e identidades. Esses estudos revelam os espaços singulares, subespaços ou microgeografias, encontrados nos espaços sociais analisados, cujas funções são diferentes, se não opostas umas às outras, o que Foucault define como heterotopias[48].

Todos esses trabalhos ganham uma importância ainda maior quando levamos em consideração os efeitos de espacialização das TDICs nas práticas cotidianas das pessoas. Ilustrativo nesse sentido é a recente análise de Buzato (2009b; 2012a; 2012b), na qual mostra como dois estudantes universitários, que são professores em formação, utilizam ativamente essas tecnologias para criar espaços subjetivos nos quais aprendizagem, lazer, crenças religiosas, posições ideológicas, etc são sustentadas por circulações reticulares de textos e corpos em uma vasta área física. Discorrei sobre esse estudo mais adiante.

2.7 A Pedagogia do Terceiro Espaço

Na seção anterior, elaborei uma resenha de estudos que focalizam letramentos a partir do viés espacial que o conceito de terceiro espaço inaugura. Nesta seção, no entanto, discorro especificamente sobre uma pedagogia para o trabalho com letramentos que se fundamenta nesse conceito. Minha intenção é mostrar como as teorias da Geografia até aqui apresentadas podem informar um discurso pedagógico alternativo, capaz de oferecer uma imaginação espacial mais aberta para pensarmos educação da perspectiva dos estudos de

[48] Em termos gerais, heterotopias remetem ao fato de que vivemos em uma série de relações que delineiam sítios não redutíveis uns aos outros. As heterotopias correspondem a espaços que estabelecem, com os outros espaços por elas designadas, relações de contradição, subversão e/ou neutralidade. Tratarei deste assunto mais adiante.

letramento. A Pedagogia do Terceiro Espaço (KOSTOGRIZ, 2002; 2004), uma proposta que considero ainda incipiente, para a qual buscarei contribuir em face dos achados de minha investigação empírica, representa o *locus* enunciativo a partir do qual penso educação neste trabalho.

A Pedagogia de Kostogriz (2006, p. 182) parte do entendimento de que a compreensão relacional do espaço, particularmente no que se refere à espacialidade da cultura, é a precondição para se pensar o espaço cultural em termos das tensões dialéticas entre segmentações e fluxos, dominação e resistência, repetição e novidade.

> "A relacionalidade espacial é a chave para compreender a identidade cultural de um lugar como dependente do Outro para o seu sentido. A produção do lugar e a produção do sentido nos encontros dialógicos da diferença são, no entanto, nunca exclusivamente contidas por uma ou por outra, mas ocorrem nas fronteiras, no processo de cruzamento de fronteiras, e em condições de incerteza e intensa busca por novos sentidos"[49] (KOSTOGRIZ, 2006, p. 182).

Quanto à dimensão espacial dos letramentos, Kostogriz (2004) afirma que letramento não é algo oriundo de lugares socioculturais com fronteiras geográficas e materiais bem definidas. Ao contrário, letramentos são fluidos e relacionais, ou seja, articulam-se em redes complexas, nas quais entram em jogo sistemas semióticos, midiáticos e culturais diversos e concorrentes. É nesse sentido que Kostogriz define letramento como uma prática semiótico-cultural oriunda da zona de contato e propõe que, em condições multiculturais, esse termo seja substituído por letramento transcultural.

Relacionando concepções monoculturais de letramento e práticas textuais locais, Kostogriz examina a complexa sobreposição de letramentos institucionalizados (letramentos escolares) e práticas textuais locais (letramentos domésticos e da comunidade) para tratar questões sociais, culturais e políticas envolvidas na educação de alunos migrantes na Austrália. Segundo o autor, é necessário conceber as práticas de letramento desses alunos como aquelas que envolvem um amplo leque de criatividade intercultural e

[49] "Spatial relationality is a key to understanding the identity of a cultural place as dependent on the Other for its meaning. Place-making and meaning-making in the dialogical encounters of differences are therefore never exclusively contained by one or another, but occur on the borders, in the process of border-crossing, and in conditions of uncertainty and intensive search for new meanings".

hibridização semiótica, a fim de desafiar os modelos tradicionais e culturalmente homogêneos de letramento que lhes são impostos e de apreender os padrões turbulentos de linguagem e apropriação de letramento que envolvem a educação de migrantes. Padrões esses que estão sendo formados não apenas em competitivos locais semiótico-culturais, mas também em dinâmicas socioculturais, envolvendo, inevitavelmente, deslocamentos e cruzamentos de fronteiras.

Orientado pela trialética de Soja, Kostogriz (2002; 2004) desenvolve um projeto educacional crítico para os letramentos nos novos tempos, denominado de "Pedagogia do Terceiroespaço[50]", que oferece novas formas de pensar sobre a construção (e reconstrução) da espacialidade e seu impacto na aprendizagem em salas de aula de comunidades multiculturais, com vistas a superar tanto a perspectiva multicultural conservadora quanto a liberal.

Ao mesmo tempo em que reconhece que a sala de aula permanecerá em grande medida como uma comunidade imaginada, a Pedagogia do Terceiro Espaço oferece uma perspectiva culturalmente responsiva no que diz respeito à participação de alunos provenientes de minorias em eventos de letramento. De acordo de Kostogriz, ela convida os professores a (re)imaginar as salas de aula como coletividades multivocais cujos esforços de leitura, escrita e interpretação devem muito às práticas de produção de sentido trazidas à escola por alunos provenientes de grupos culturais não hegemônicos.

Para tanto, Kostogriz propõe analisar e redesenhar a prática pedagógica a partir dos três espaços de Soja. O Primeiro Espaço refere-se ao domínio semiótico-material que envolve a construção de ambientes de ensino particulares, com toda sua gama de artefatos; o Segundo Espaço refere-se às representações semiótico-culturais dos conhecimentos e sentidos; e o Terceiro Espaço, compreendido como o espaço vivo, refere-se aos eventos dialógicos em práticas de letramentos, assim como às cambiantes ideias, eventos, aparências e sentidos que constituem tais práticas.

[50] Kostogriz utiliza em seu trabalho a grafia "terceiroespaço" em concordância com a grafia inglesa desse termo, conforme proposta por Soja (1996).

Esse espaço refere-se à introdução de uma terceira dimensão no que diz respeito à possibilidade de cruzar, borrar e traduzir fronteiras no processo de construção de identidades e sentidos textuais (2004, p. 06) em práticas de letramentos. Portanto, esse seria o espaço da ação real, onde conflitos emergentes entre os alunos tornam-se uma rica ferramenta para a aprendizagem, como também propõem Gutiérrez *et al*. (1999), Gutiérrez (2008) e Leander (2002).

Entendo que a abordagem trialética de Kostrogriz, ao caracterizar-se como um discurso pedagógico que traz à tona a dimensão espacial dos processos de construção de sentido, se faz produtiva para refletirmos sobre o caráter espacial peculiar das práticas de letramento que constituem um mundo cada vez mais marcado por processos transculturais, transnacionais e transmidiáticos, sobretudo em função ou por meio da massificação das TDICs (THOMAS *et al*., 2007; LEMKE, 2009). Um mundo onde não somente a experiência espacial torna-se problemática em virtude dos fenômenos de compressão espaço-temporal engendrados pelas TDICs, mas principalmente um mundo onde os espaços de interlocução e representação ampliam-se qualitativa e quantitativamente, para o bem e para o mal, e interpõem-se, potencializando a chance dos sujeitos de engajarem-se em diferentes cadeias enunciativas concomitantemente.

Espacializar a prática educativa, à luz dos argumentos de Kostogriz, tem a ver com abrir a imaginação espacial à esfera de possibilidades que a simultaneidade característica do espaço vivo autoriza. Essa reimaginação, se traduzida na legitimação do direito de voz àqueles cujas formas de produzir sentido não representam as práticas e discursos dominantes, é o que permite a emergência e sobreposição de histórias distintas. Em última instância, é o que permite a desconstrução de uma narrativa única, que justamente por ser a única, engessa e purifica a prática espacial, inviabilizando qualquer esforço pedagógico que se pretenda realmente multicultural e político.

2.7.1 De Volta à Padaria

No relato anedótico que abre este capítulo, narro a experiência que marcou minha incursão pela temática do espaço na área dos NEL. Minha intenção ao compartilhá-lo justifica-se por esse relato, de um evento aparentemente insignificante do cotidiano de

jovens de uma grande cidade da região metropolitana de São Paulo, trazer à tona a complexidade de nossas práticas espaciais e revelar o quanto estão imbuídas de sentidos nem sempre óbvios a um olhar ligeiro e menos apurado. Compreendo que tal evento é ilustrativo das experiências simbólicas e materiais que acontecem não apenas fora como também dentro das salas de aulas. Assim, convido-o (a) de volta à padaria.

A expressão "God Save Korea", escrita no estandarte improvisado pelos garotos, na mesa da padaria, estabelece uma relação intertextual com a expressão britânica "God Save the Queen", que batiza o hino da Grã-Bretanha e cujo significado é "Deus salve a Rainha!". Logo, partindo do fato de que os garotos estudavam na instituição de ensino de inglês "Cultura Inglesa", uma vez que portavam o respectivo material didático, suponho que esses jovens tenham tido contato com a referida expressão na aula de Inglês dessa escola, que tem como uma de suas missões o ensino de língua atrelado ao ensino de cultura.

Ao deparar-me com a cena descrita, imediatamente penso: ou esses meninos torcem para a seleção da Coréia do Norte, e fizeram um *détournement*[51] com o nome do hino britânico, ou eles estão fazendo uma tradução literal de "God Save the Queen", de modo a querer dizer "Que Deus salve a (pobre) Coréia!". Pelo fato de os meninos serem brasileiros e de estarem visivelmente animados com a participação da nossa seleção no jogo que se aproximava, acredito que, muito provavelmente, a última opção seja a verdadeira.

Compreendo que a prática dos meninos estabelece um *locus* intersticial, semiótico e cultural, no qual entram em embate vozes e representações do *self* e do Outro, língua e cultura de origem, língua e cultura de fora, assim como representações sobre o que significa ser falante e aluno de inglês, adolescente e torcedor da seleção nacional de futebol, em sala de aula e fora dela, em um movimento que resulta na abertura de um terceiro espaço no qual os sentidos são dialogicamente apropriados, ressemiotizados e ressignificados.

Os dias de jogo do Brasil durante as Copas do Mundo, tradicionalmente, remetem a uma espécie de suspensão do tempo e do espaço do quotidiano e promovem a

[51] "Detóurnement" significa a subversão criativa a antagônica de uma obra já existente, através de recombinações culturais.

abertura de um outro tempo e espaço em que o brasileiro é chamado a performar sua identidade nacional por meio de símbolos e de comportamentos ritualizados. No cenário patriótico que se impõe, os meninos são chamados a manifestarem sua "brasilianidade" e, mais do que isso, a marcá-la socialmente. No entanto, para esses garotos, ser brasileiro também significa estudar inglês na Cultura Inglesa.

O espaço simbólico que emerge da prática dos meninos não é nem o espaço do português, nem o do inglês, nem o espaço de sala de aula, nem somente o da padaria. Trata-se do espaço vivo, terceiro espaço, o *locus* onde todos esses espaços encontram-se simultaneamente. É nessa terceira dimensão, nesse terceiro espaço, que se faz possível um movimento simbólico cujo sentido só é apreensível se considerarmos a complexa dinâmica espacial que está em jogo naquela mesa de padaria. É nesse espaço vivo que ocorre a interpenetração e a interseção das dimensões materiais e simbólicas do espaço escolar da aula de inglês e do espaço não escolar, não institucional que configura a padaria. Entendo ser esse espaço que Kostogriz busca legitimar com sua filosofia.

Em cada um desses espaços somente alguns letramentos, sentidos, práticas e artefatos são validados e aceitos. Longe da vigilância institucional do professor, é a lata de azeite e o guardanapo de papel que concedem o suporte material, e indispensável, à construção do sentido da enunciação. O que interessa aqui não é a frase "God Save Korea" como correta ou não do ponto de vista da pragmática do idioma, mas essa enunciação como um o movimento dialógico e como uma prática simbólica transgressora e criativa.

2.8 A Pedagogia do Terceiro Espaço: Entre o "Ser no Espaço" e o "Vir a Ser no Mundo"

A suposta situacionalidade dos letramentos nada mais é do que um efeito ilusório de um jogo espacial complexo e não facilmente rastreável, sustentado no *interplay* de espaços com gêneses distintas, porém não antagônicas. A discussão sobre o espaço aponta para novas formas de pensarmos a relação entre prática pedagógica e letramentos. Quanto mais soubermos sobre as práticas letradas dos jovens, por entre os espaços onde circulam, entre os quais, vale destacar, os criados pelas circulações de textos e relacionamentos sociais nas TDICs, maiores serão nossas chances de pensarmos uma

pedagogia que funcione em seus espaços de vida, e não contra eles (MOJE, 2004, p. 37). Concordo com Moje quanto ao fato de ser papel da escola proporcionar oportunidades para que os jovens aprendam a navegar taticamente por entre diferentes espaços.

A Pedagogia de Kostogriz, nessa perspectiva, apresenta-se como uma proposta que, ao assumir a trialética do terceiro espaço como *locus* de ação pedagógica, rompe com a racionalidade escolar na qual as diferenças culturais e os conflitos simbólicos caminham sempre em direção a uma síntese ou assimilação de culturas, discursos e vozes. Trata-se de uma pedagogia da responsividade, cujo compromisso político é trazer ao mundo a voz única de cada ser individual como resposta ao que é diferente, não familiar, e ao que desafia nossas formas tradicionais de compreensão do mundo.

Em outros termos, a Pedagogia do Terceiro Espaço caracteriza-se como uma abordagem trialética que oferece uma nova forma de pensar sobre a (re)construção pedagógica da espacialidade e sobre as práticas letradas transculturais. Trata-se de uma perspectiva que se contrapõe ao hibridismo dialético que orienta estudos sobre os novos letramentos inspirados em uma a concepção de multiculturalismo do tipo liberal, como, por exemplo, a Pedagogia dos Multiletramentos do New London Group (1996). Diferentemente dessa abordagem, que sugere uma forma de hibridismo do tipo multi, que supõe que as diferenças se organizam espacialmente de forma coerente e não problemática, a perspectiva da Pedagogia do Terceiro Espaço baseia-se em uma forma de hibridismo trialético cujo ponto fixo de síntese ou fechamento é assumido como inexistente e impossível. Por isso, conjuga-se com o caráter fluido e relacional das práticas de letramento que caracterizam o momento atual.

É muito provável que alguns acusem a Pedagogia do Terceiro Espaço de ser excessivamente abstrata, de prescindir de um projeto teórico-prático efetivo e, principalmente, de não servir ao propósito de iniciar crianças e jovens no repertório oficial de práticas e formas de pensamento do qual a escola é a maior propagadora e defensora. É preciso esclarecer, no entanto, que por trás de tal crítica esconde-se um conflito de racionalidades.

Segundo Biesta (2006), o principal propósito da educação refere-se a como fazer os jovens aprenderem a falar com sua própria voz, o que não exclui ou nega o papel

da escola na reprodução de certos saberes pertencentes ao que a autora define como "Comunidade Racional", em oposição à "Outra Comunidade". A primeira preocupa-se com "o que" é dito, sua voz é uma voz representativa. Aprender refere-se à aquisição de saberes que estão fora do sujeito. A segunda preocupa-se com "quem" está falando, e, portanto, cada um fala na sua própria voz, de maneira única e sem precedentes (p.67). Aprender refere-se à responsividade, revelar-se e posicionar-se frente ao mundo.

Para Biesta, o desafio que se coloca à escola seria o de responder o quanto da "Outra Comunidade" é possível dentro do sistema educacional forjado pela "Comunidade Racional". O desafio refere-se, pois, a pensar uma educação que reconheça, legitime e fomente práticas do terceiro espaço, formas de *ser* no espaço, como alternativas para o "vir a ser no mundo". Biesta compreende esse "vir a ser no mundo" não em termos de autoexpressão, mas sim em termos de responder ao que ou quem o outro é. Nesse sentido, não se trata de substituir a racionalidade existente por outra, uma vez que as forças centrípetas que operam em nossa sociedade reorganizariam as práticas simbólicas em direção à monovocalidade. Trata-se, na verdade, de pensar mecanismos, estratégias e táticas de criar, na estratificação do espaço escolar, linhas de fuga que permitam práticas e sentidos outros escaparem, validando tais movimentos simbólicos como legítimos.

A questão que estou a colocar tem a ver com como pensarmos, no fechamento do espaço escolar, fechamentos outros, porém assumidamente provisórios, menos radicais, mas nem por isso consensuais, que propiciem novas aberturas e assumam positivamente os perigos e riscos da vida na fronteira (ROCHA, 2010; ROCHA e MACIEL, 2013). A vida na fronteira supõe assumir a margem, tal qual bell hooks (2000), como *locus* heteroglóssico de enunciação e de articulação crítica e solidária em relação aos Discursos (GEE, 1996) dominantes. Uma forma de marginalidade que não se impõe por antagonismo ou relações verticais de opressão, mas que é estrategicamente forjada como um espaço de abertura e possibilidades (Soja, 1996), com potencial também para resistência (MOJE, 2004; WILSON, 2004; GUTIÉRREZ, 2008).

A terceira dimensão que a Pedagogia do Terceiro Espaço busca validar oferece alternativas para formas de "vir a ser no mundo". No entanto, assim como a Outra Comunidade de que nos fala Biesta, a Pedagogia do Terceiro Espaço não é resultado de um

trabalho técnico e deliberado, que envolve a aplicação de técnicas e tecnologias. Isso porque:

> "nós não podemos fazer ou forçar nossos alunos a exporem-se ao que é outro, estranho e diferente. A única coisa que podemos fazer é certificarmo-nos de que existam pelo menos oportunidades na educação para encontrar e deparar-se com o que é diferente, estranho e outro, e também que existam oportunidades para que os nossos alunos realmente respondam, encontrem sua própria voz, sua própria maneira de falar" [tradução minha] (BIESTA, 2006, p. 69).

Do mesmo modo, não podemos controlar os movimentos de abertura de terceiros espaços que resultam de dinâmicas espaciais particulares, sobrepostas e concorrentes, nem podemos prever totalmente os processos de produção de sentido daí resultantes. Por esse motivo, não podemos esquecer de que a exploração desse espaço de criatividade transcultural não pode prescindir também de uma reflexão ética que se oriente sempre para o Outro.

Biesta afirma que precisamos reinventar uma linguagem para a educação que seja capaz de servir como uma alternativa para a linguagem do aprendizado fortemente orientada pelas leis do mercado, que monopoliza os discursos pedagógicos e norteia nossa forma de compreender os sujeitos e os processos de ensino de ensino-aprendizagem. A perspectiva espacial que buscarei articular ao longo deste trabalho alinha-se a esse compromisso teórico-político, ao reivindicar o papel do espaço na compreensão das práticas de letramento e ao apresentar uma metalinguagem que permite e valida novas formas de teorização, assim como outras abordagens, sobre a relação sociedade, história e espaço.

Capítulo 3. Espaço, Tempo e Lugar: Por uma Perspectiva Reticular

> "(...) Talvez seja mais o espaço do que o tempo que oculta de nós as consequências, mais a 'construção da geografia' do que a 'construção da história' que proporciona o mundo tático e teórico mais revelador. São essas a premissa e a promessa insistentes das geografias pós-modernas".
>
> (SOJA, 1989, p. 7)

> *"(...) - Uma tacinha do falso conhaque – ordenou – e você vai mergulhar no porão. Você já sabe, o decúbito dorsal é indispensável. E também o escuro, a imobilidade, certa acomodação ocular. Você se deita no piso de lajotas e fixa os olhos no décimo nono degrau da escada apropriada. Vou embora, baixo o alçapão e você fica sozinho. Algum roedor lhe dá medo, nenhum problema! Em poucos minutos você vê o Aleph. O microcosmo dos alquimistas e cabalistas, nosso concreto amigo proverbial, o multum in parvo!*
> *Já na sala de jantar, acrescentou:*
> *- É claro que, se você não o vir, sua incapacidade não vai invalidar meu testemunho(...)".*
>
> *(O Aleph , Jorge Luis Borges)*

No capítulo anterior, apontei que a espacialização problemática da sociedade tem sido mascarada pela "ilusão da opacidade" que reifica o espaço e induz a uma miopia que enxerga as formas materiais do espaço como fixas e não-dialéticas; e pela "ilusão da transparência", que enxerga o espaço como meramente representacional (LEFEBVRE, 1991; SOJA, 1996). Mostrei, com base em diferentes estudiosos, que a ciência tem, há séculos, oscilado entre essas visões deformadoras, cujos efeitos, respectivamente, se referem a estudar a espacialidade ou em termos de mensuração e descrição fenomênica (cartografia cartesiana) ou em termos intuitivos que ofuscam a construção social das geografias afetivas e da concretização das relações sociais (SOJA, 1996, p. 14). Romper com esse duplo vínculo, alega Soja (p.15), "implica uma luta ontológica pela restauração da espacialidade existencial significativa do ser e da consciência humana, pela composição de uma ontologia social em que o espaço tenha importância desde o mais remoto começo".

Em muitos debates filosóficos e sociológicos empreendidos no século XXI está o pressuposto de que o enquadramento espacial é uma maneira de apreender o tempo, a fim de analisar o fenômeno estruturalmente (MASSEY, 2005). É essa perspectiva que, por razões já apresentadas, nos permite, por exemplo, conceber e colocar sob escrutínio eventos de letramento como situações particulares localizadas no tempo e no espaço. Enquadramentos espaciais desse tipo, apesar de parecerem um gesto intuitivamente óbvio, têm implicações teóricas diversas, que se conectam a ideias tais como: de estrutura e sistema, de agência e estrutura, e de totalidade e completude.

Ao longo deste capítulo, discorrerei sobre essas implicações e sobre alguns dos teóricos mais recentes que contribuíram para delinear uma ciência crítica do espaço ou o que Soja (1989) veio a chamar de geografias pós-modernas. Como ponto comum entre o conjunto de estudos que apresentarei paira a crença de que o espaço está longe de ser aniquilado pelo tempo, como previu Marx e como asseveram profecias filosóficas mais recentes que consideram a fluidez um aforismo.

Na primeira parte do Capítulo, discorro sobre a relação tempo e espaço no movimento estruturalista, focalizando as implicações de seu esforço teórico em resgatar o espaço para o campo das Ciências Sociais. Em seguida, discorro sobre algumas teorias pós-modernas que buscam conciliar tempo espaço sob enfoques distintos, ao passo em que tocam em questões como poder e agência. Essas teorias servirão para pavimentar o caminho para a compreensão relacional do espaço social que estou articulando nesta tese. Nesse sentido, a distinção entre espaço e lugar que apresento, com base em Massey (2005), surge não como uma nova dicotomização, mas como um refinamento da imaginação espacial, possível porque tempo e espaço são tomados como mutuamente implicados.

3.1 O Espaço do Estruturalismo

O estruturalismo provavelmente seja a principal via de entrada para a reafirmação do espaço na teoria social crítica[52] no século XX (FOUCAULT, 1986; SOJA,

[52] "O desenvolvimento da teoria social crítica girou em torno da afirmação de uma história mutável, em oposição a perspectivas e práticas que mistificam a mutabilidade do mundo. O discurso histórico crítico se

1996; MASSEY, 2005). Isso porque o seu projeto epistemológico parece ter sido colocar o espaço, em vez do tempo, no centro da agenda intelectual. Massey (2005) afirma que, da perspectiva dos antropologistas, o objetivo do estruturalismo foi evitar transformar a geografia em uma narrativa histórica. Com esse intuito, os estruturalistas insistiram em conceber cada sociedade como uma estrutura por si própria. Para fugir da relação causal imbuída nas narrativas históricas e da ideia de uma progressão do selvagem para o civilizado, a saída foi voltar-se para os conceitos de estrutura, espaço e sincronia - "em vez de narrativa, estrutura; em vez de diacronia, sincronia; em vez de tempo, espaço" (MASSEY, 2005, p. 37). Foucault reconhece na simultaneidade a forma como o estruturalismo lidou com os fenômenos que, até então, eram tratados a partir do eixo progressivo da história.

> "Como sabemos, a história é a obsessão do século dezenove. Da temática do desenvolvimento e da suspensão da crise e do ciclo, o tema da pesada herança dos mortos e da ameaça da glaciação do mundo devido à incessante acumulação do passado depreende-se que o século dezenove encontrou a fonte dos seus recursos mitológicos no segundo princípio da termodinâmica. A nossa época talvez seja acima de tudo a época do espaço. Nós vivemos na época da simultaneidade: nós vivemos a época da justaposição, do próximo e do longínquo, do lado-a-lado e do disperso. Julgo que ocupamos um tempo no qual a nossa experiência do mundo se assemelha mais a uma rede que vai ligando pontos e se intersecta com a sua própria meada do que propriamente a uma vivência que vai se enriquecendo com o tempo. Poderíamos dizer, talvez, que os conflitos ideológicos que se traduzem nas polêmicas contemporâneas se opõem aos pios descendentes do tempo e aos estabelecidos habitantes do espaço. O estruturalismo, ou pelo menos aquilo que é agrupado sob este nome demasiadamente vago, não é mais que um esforço para estabelecer, entre aqueles elementos que poderiam ter sido associados num eixo temporal, um conjunto de relações que os faz parecer justapostos, contrapostos, implícitos uns pelos outros – em suma, o que faz aparecer esses elementos com uma determinada configuração. Na verdade, o estruturalismo não implica uma negação do tempo; mas acarreta uma certa maneira de lidar

coloca, portanto, contra as universalizações abstratas e transhistóricas (inclusive as noções de natureza humana geral, que explica tudo e nada ao mesmo tempo); contra os naturalismos, os empirismos e os positivismos que proclamam as determinações físicas da história, separadas das origens sociais; contra os fatalismos religiosos e ideológicos que projetam determinações e teleologias espirituais (mesmo quando são transmitidos revestindo-se da consciência humana); e contra toda e qualquer conceituação do mundo que congele a frangibilidade do tempo, a possibilidade de se 'quebrar' e refazer a história". (SOJA, 1989, p. 22).

> com aquilo a que chamamos tempo e com aquilo a que chamamos história". (FOUCAULT, 1986, p.1).

De acordo com Massey (2005), reconhecer que o Estruturalismo teria inaugurado uma perspectiva espacial na teoria social, conforme fizeram Soja (1989) e Foucault (1986), pode orientar-nos para uma compreensão equivocada do espaço. A autora afirma que o fato de que as estruturas dos estruturalistas são sincrônicas não significa que sejam necessariamente espaciais. Esses esquemas analíticos correspondem a estruturas atemporais, não cotemporais, defende. Desse modo, o trabalho dos estruturalistas não se ocupa de espacializar o tempo em uma multiplicidade discreta, mas de imaginar o espaço como um fechamento sincrônico. Na lógica do raciocínio estruturalista, o espaço é, portanto, assumido tanto como o oposto do tempo como que desprovido de temporalidade.

Os estruturalistas, portanto, equipararam suas estruturas atemporais ao espaço, que, em grande medida, acabou sendo assumido como a negação absoluta do tempo. A negação da dimensão histórica, em contrapartida, não significa que as mudanças e os movimentos dos fenômenos não fossem reconhecidos pelos estruturalistas. Na realidade, o que eles fizeram foi teorizar o mundo em termos de um modelo invariável de um lado, e de uma história variável de outro. A clássica distinção de Saussure entre *langue* e *parole* é um exemplo nesse sentido. Através dessa oposição, Saussure opôs o sistema da língua (entidade abstrata) aos usos do sistema (fala), ou seja, episódios comunicativos historicamente realizados. Conforme Massey, esse entendimento de que o tempo é história (nas suas várias formas) e de que o espaço se refere à estrutura sincrônica estática foi a primeira de tantas ramificações a moldar a maneira como concebemos o espaço.

Lefebvre foi refratário ao estruturalismo por considerá-lo negador da história em sua busca de estruturas atemporais e por privilegiar a noção de estrutura em detrimento de outros níveis de análise (DOSSE, 2007, p. 142). Contra o estruturalismo, opôs a dialética, o movimento. Dosse postula que apesar de estranho à reflexão estruturalista empreendida por Saussure, Lefebvre, como marxista crítico, "defende o pensamento dialético contra as diversas formas de estruturalismo: a de Bourdieu, que ele considera 'um sociólogo positivista', a de Foucault, 'que elimina do pensamento aspectos críticos', e a de

Althusser, ‘que tornava o marxismo rígido e roubava à dialética toda sua flexibilidade” (p. 143).

Massey aponta que a presumida espacialidade do estruturalismo, ainda que atemporal, deixou à nossa imaginação espacial o legado de conceber as estruturas como um conjunto de relações entre termos coexistentes. Uma das implicações potenciais desse entendimento é que não apenas podemos pensar o espaço em termos de relações, mas que também qualquer relação só pode ser completamente reconhecida através de um pensamento totalmente espacial (2005, p. 39). No entanto, à luz do estruturalismo, as inter-relações entre os elementos constituintes de um sistema dizem respeito a um conjunto fechado de estruturas.

O pressuposto do fechamento dos sistemas, por sua vez, toma da propriedade espacial a capacidade de justaposição de temporalidades/narrativas anteriormente desconectadas, que é precisamente a sua característica mais irruptiva, assim como toma a sua disposição para a abertura e constante inacabamento. Já o caráter estático desses sistemas fechados tem como pressuposto uma temporalidade homogênea que impede a possibilidade de construção relacional indispensável a interpretações anti-essencialistas (MASSEY, 2005, p. 38-39). São raciocínios dessa natureza, salienta Massey, que aniquilam qualquer possibilidade de criatividade (temporalidade) e, por conseguinte, de ação política.

Indo além em sua crítica, a autora cita as reflexões de Althusser sobre a história em Hegel. Para Massey, Althusser, do mesmo modo que Lévi-Strauss, estava interessado em uma compreensão mais complexa da história, capaz de conceber a coexistência de diferentes temporalidades. As noções hegelianas, desafiadas por esses autores, de uma história totalizada singular, em que cada parte é também expressão da totalidade, juntamente com a noção atemporal de sincronia dos estruturalistas, tiveram efeitos políticos determinantes para a imaginação espacial.

> “O espaço tem sido lido por muitos como apolítico porque é conceituado como um todo homogêneo; como o sistema fechado totalmente interconectado de uma estrutura sincrônica. Ele não é deslocado, e ‘deslocamento é a fonte da liberdade’ (Laclau, 1990, p. 60). Ele prescinde de contingência, que é a condição para aquela abertura que, por sua vez, é a pré-condição para a política. Além disso, aquela visão da coerência do

> espaço por sua vez, permite a existência de apenas uma história, uma voz, uma posição de fala. O espaço tem sido imaginado, persistentemente se muitas vezes apenas implicitamente, como a esfera da imobilidade. É o tempo e a história que reivindicaram a política como deles própria" [tradução minha][53] (MASSEY, 2005, p. 41-42).

É válido destacar que esse argumento de Massey permite-nos analisar em que medida a Pedagogia do New London Group (1996) é teoricamente frágil no que se refere ao potencial multicultural e emancipador que preconiza. Ao não problematizar o espaço, ou melhor, ao tratá-lo simplesmente como o pano de fundo homogêneo sobre o qual as diferenças se encontram, o New London não oferece outra possibilidade interpretativa que não a histórica para a compreensão e o trato das diferenças no contexto pedagógico. Não reconhecer o caráter híbrido, cambiante e justaposto da prática espacial inibe e torna teoricamente vulnerável qualquer tentativa legítima de promoção da multivocalidade e multiculturalidade.

No contexto da teoria de Saussure, Ilari (2007) postula que o caráter anti-historicista, anti-idealista e anti-humanista do estruturalismo repercutiu na supressão da fala como objeto de estudo e, consequentemente, no apagamento do sujeito da língua. Afirma que ao apresentar a *parole* como criações inteiramente livres, o estruturalismo supôs uma ideia de liberdade individual que não dizia respeito à prática social, e por essa razão se prestava a um papel de mascaramento ideológico (p.83).

> "(...) contra o historicismo, que é substancialmente uma consideração longitudinal da realidade, isto é, uma interpretação desta em termos de devir, desenvolvimento e progresso, o Estruturalismo afirma o primado de uma concepção transversal (cross section), isto é, de uma concepção que considera a própria realidade como um sistema relativamente constante e uniforme de relações. (...) Contra o idealismo, o Estruturalismo afirma a

[53] "Space has been read by many as a-political because it is conceptualized as a seamless whole; as the totally interconnected closed system of a synchronic structure. It is not dislocated, and 'dislocation is the source of freedom' (LACLAU, 1990, p. 60). It is lacking in the contingency which is the condition for that openness which, in turn, is the precondition for politics. Moreover, that view of the coherence of space, in turn, enables the existence of only one history, one voice, one speaking position. Space has been imagined, persistently if often only implicitly, as a sphere of immobility. It is time and history which have claimed 'politics' as their own" (MASSEY, 2005, p. 41-42).

> objetividade do sistema de relações, o qual, mesmo quando é concebido como construção científica, não é reduzido a um ato ou a uma função subjetiva, mas assume a função fundamental de explicar o maior número possível de fatos constatados. Enfim, contra o humanismo, o Estruturalismo afirma a prioridade do sistema em relação ao homem: das estruturas sociais em relação às escolhas individuais, da língua em relação ao falante singular e, em geral, da organização econômica ou política em relação às atitudes individuais, e apresenta a exigência de encontrar no sistema em que o indivíduo está inserido os limites e as condições dentro das quais pode mover-se para renovar ou transformar o próprio sistema" (NICOLA, 1982 *apud* ILARI, 2007, p. 83-84).

3.2 Espaço e Tempo em Geografias Pós-modernas

As contribuições mais promissoras em relação a teorizações sobre espaço e espacialidade, e consequentemente os desenvolvimentos mais significativos da imaginação geográfica derivam do que pode ser descrito como perspectiva pós-moderna radical (SOJA, 1996, p. 3). Por pós-modernismo, assume-se aqui a desconstrução e a estratégica reconstrução de antigas narrativas e epistemologias características do pensamento moderno, entre as quais se fazem especialmente interessantes ao escopo deste trabalho as formas de pensamento que separam espaço e tempo e as que separam humanos e não humanos de um mesmo plano ontológico (LATOUR, 1994).

3.2.1 *Michel de Certeau* – O Espaço das Táticas e Estratégias

Michel de Certeau surge como um dos intelectuais que tentam combater a estaticidade do estruturalismo, na tentativa de teorizar a prática social sob um viés que desse conta tanto das suas dimensões espaciais quanto temporais. Em seu famoso ensaio "Walking in the city" (1984), de Certeau desenvolve uma reflexão sobre o modo como um pedestre individualiza a estrutura imposta da cidade como um espaço planejado oficial. Ele contrasta a cidade panorâmica, vista de cima do "The World Trade Center", o espaço do arquiteto/urbanista/cartógrafo (o que Lefebvre chamaria de representação do espaço e Soja de segundo espaço) com as práticas espaciais que caracterizam os usos que os pedestres

fazem da cidade, o espaço tal como vivenciado por eles (espaço vivido para Lefebvre, e terceiro espaço para Soja).

De Certeau compreende que os passos do pedestre pelo espaço urbano correspondem a um tipo de apropriação tátil e cinestésica que dão forma à cidade. Os corpos que se movem pelas ruas compõem uma rede que abarca um conjunto de histórias que não possuem autor ou espectador. Segundo o teórico, os rastros do passeio do pedestre nos oferecem uma série de turnos e *tours* que podem ser comparados com figuras estilísticas e turnos frasais. Existe uma retórica desse andar, de modo que arte de compor uma trajetória encontra um equivalente na arte da interlocução .

Em analogia à distinção entre *langue* e *parole*, essa arte implica e combina estilos e usos. O estilo compreende a estrutura linguística que se manifesta no nível simbólico, refere-se à maneira fundamental de um indivíduo estar no mundo, conotando singularidade. O uso define o fenômeno social através do qual um sistema de comunicação se manifesta, refere-se a uma norma, ao que é socialmente instituído. Nesse sentido, tanto o estilo quanto o uso correspondem a uma forma de operar, seja falando ou andando. De Certeau aponta que o estilo envolve um peculiar processo simbólico, ao passo que o uso se refere aos elementos de um código. Ambos se intersectam para formar um estilo de uso, um modo de ser e um modo de operar.

Neste ensaio, de Certeau dá conta das estratégias e táticas no uso do espaço. Define a estratégia em relação a um lugar já construído, estático, dado, uma estrutura. Já as táticas são as práticas da vida diária que se engajam com essa estrutura. Para ele, as táticas transformam os lugares ordenados e regulados pelos poderes hegemônicos em espaços desregulados[54]. Segundo Crang (2011), em de Certeau, a estratégia reivindica o território e define o lugar; as táticas usam e subvertem esses lugares. A estratégia é a imposição do poder através da organização e disciplinamento do espaço, por exemplo, prescrevendo algumas atividades a certos lugares e proscrevendo outras a outros lugares. A tática é o uso do espaço a fim de convertê-lo para propósitos específicos (p. 108). Tal distinção acaba por introduzir no pensamento de de Certeau uma dicotomia não apenas entre agência e

[54] Farei uma discussão sobre a diferença entre espaço e lugar mais adiante.

estrutura, por um lado, e poder e resistência por outro, mas também entre espaço e tempo, ressoando a tradição que tenta criticar (MASSEY, 2005, p. 45).

Massey aponta que a noção de resistência se traduz em uma tentativa do autor em superar o impasse dos binarismos no estruturalismo, ao passo em que deixa as estruturas intactas e as define como espaciais. O poder aqui é imaginado como um bloco central contra o qual as pequenas táticas de resistência das pessoas se opõem. Contra a cidade, compreendida como sistema – estrutura sincrônica - de Certeau, romantiza a resistência móvel das táticas da vida cotidiana, representada pelas ruas. No estabelecimento dessa dicotomia, o autor toma a cidade como um sistema dado e autocoerente e desconsidera os mecanismos através dos quais o poder se mantém (2005, p. 46-47). Além disso, as táticas não são politicamente opositivas, nem formam uma resistência coerente. Elas são evasivas em relação às ordens do conhecimento dominante e não chegam a representar uma ordem alternativa (CRANG, 2011).

De acordo com Crang (2011, p. 109), quando de Certeau propõe que a cidade é melhor conhecida nos caminhos a pé do que vista de cima como um plano estático, ele se coloca contra as formas geométricas do conhecimento e ordenamento do espaço e toma como prerrogativa o fato de que as linguagens matemáticas e formas de conhecimento levam inexoravelmente a uma equivalência na maneira como os lugares são representados. Essas formas a partir das quais o espaço é ordenado e imposto aproximam-se do que Foucault define como disciplina panóptica.

3.2.2 *Michel Foucault* – O Espaço da Disciplina e das Heterotopias

Foucault (2009 [1975]) toma o modelo do panóptico de Benthan para explicar a sociedade disciplinar moderna que começou a se instaurar a partir do século XVIII. Com isso, pensa o poder de uma perspectiva espacial (FOUCAULT, 1979).

> "O panóptico é um dispositivo arquitetural que tem na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre, esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de

> lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um doente, um condenado, um operário ou um escolar. Pelo efeito da contraluz, pode-se perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções – trancar, privar de luz e esconder – só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas" (FOUCAULT, 2009 [1975], p. 190).

No contexto de expansão do capitalismo, o panóptico é, a exemplo da arquitetura das prisões, hospitais, fábricas e escolas, um dispositivo que automatiza e individualiza o poder e uma maquinaria que assegura a dissimetria e a diferença, ao mesmo tempo em que fabrica efeitos homogêneos de poder (FOUCAULT, 2009 [1975]). Inseridos na máquina panóptica, "somos investidos por seus efeitos de poder, que nós mesmos renovamos, pois somos suas engrenagens" (p. 205). Desses efeitos, Foucault entende que "uma sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia" (p. 192), na qual se dá um processo de individualização que se ampara na normatização do tempo e do espaço das práticas diárias dos indivíduos.

O arranjo do panóptico apresenta um modelo generalizável e polivalente em suas funções, é tanto disciplinador quanto produtivo. Ele define as relações de poder com a vida cotidiana dos indivíduos e engendra relações de disciplina que têm como alvo primeiro assujeitar seus corpos, de forma a torná-los dóceis, passíveis de serem submetidos, utilizados, aperfeiçoados; para, por fim, fazê-los produtivos.

Ao compreender que, na sociedade disciplinar, o modelo do panóptico fabrica o indivíduo segundo uma tática do corpo que modela comportamentos, Foucault reconhece uma ligação intrínseca entre espaço e poder. No planejamento do espaço urbano oficial de que nos fala de Certeau, em sua arquitetura imponente e zoneamento, teríamos, portanto, o centro de uma tecnologia que silenciosa e anonimamente disciplina os corpos, assujeitando os indivíduos, submetendo-os aos meandros do espaço urbano.

O interesse contínuo de Foucault em compreender como os sujeitos são produzidos e disciplinados pelos ambientes institucionais onde se encontram e em como as relações de poder de diferentes naturezas concretizadas nesses ambientes impactam suas

subjetividades, garantem ao teórico o título de praticante de uma "história espacial". Philo (2011) pontua que, por trazer à tona o papel do espaço no desenrolar da história, traçando as configurações espaciais que revelam como o poder e o conhecimento operam em inúmeros tratamentos dos que estão à margem da sociedade, Foucault foi capaz de mapear muitos dos mais questionáveis contornos do presente. Com isso, ele acabou articulando uma crítica ao projeto de uma história que tivesse como meta reconstruir a forma geral de uma civilização e as leis que representam a sua coesão.

Com base em Elden (2001), Philo defende que as histórias de Foucault não tratam do espaço simplesmente como uma outra dimensão de análise, mas tem no espaço uma peça fundamental da própria abordagem de estudo. Sendo assim, as histórias de Foucault foram espaciais não somente no sentido filosófico de terem oferecido uma concepção espacializada *a priori* dos fenômenos, nem porque ofereceram uma visão abrangente de concepções espaciais cambiantes (PHILO, 2011, p. 166), mas porque mais do que apenas escrever histórias sobre o espaço, Foucault escreveu histórias espaciais (ELDEN, 2001). No texto "De outros Espaços" (1986), o qual, segundo Soja (1996), foi desconhecido pelos estudiosos de Foucault e de Lefebvre por mais de 20 anos, Foucault apresenta o que seriam essas diferentes concepções espaciais. Este texto é ilustrativo do esforço teórico de Foucault em buscar conciliar a análise histórica com a análise espacial dos fenômenos.

Contrariando a representação do espaço social como um vácuo onde se colocam indivíduos e coisas, Foucault (1986) defende que vivemos numa série de relações que delineiam sítios irredutíveis uns aos outros, os quais não são passíveis de serem sobrepostos uns aos outros. De todos esses sítios, interessam especialmente a Foucault os que se relacionam com todos os outros, de uma forma que neutraliza ou inverte a rede de relações por si designadas, espelhadas e refletidas. Espaços que se encadeiam uns nos outros, mas, entretanto, contradizem todos os outros (p.24). São de dois tipos esses espaços: **utopias** e **heterotopias**.

As utopias são sítios que estabelecem uma relação invertida com o espaço da sociedade, apresentando-a numa forma aperfeiçoada ou totalmente alterada. Elas são sítios sem lugar real. Foucault cita o espelho como exemplo de uma utopia, um lugar virtual no

qual nos vemos onde estamos ausentes. Porém, afirma que o espelho é também uma heterotopia, dado que o espelho realmente existe, e estabelece uma contra-ação em relação ao lugar que eu ocupo. O espelho faz do lugar que ocupo, no momento em que vejo minha imagem nele refletida, um espaço a um só tempo absolutamente real, conectado a todo o espaço circundante, e também absolutamente irreal, uma vez que, para que esse espaço real seja percebido, é preciso atravessar o ponto virtual que está do lado de lá (p 24). Por essa razão, Foucault define as heterotopias como uma forma de constatação de que o espaço que vivemos é simultaneamente mítico e real.

Foucault divide as heterotopias em dois tipos**: heterotopias de crise** e **heterotopias de desvio**. Heterotopias de crise pertencem a sociedades mais primitivas, correspondem a lugares privilegiados, sagrados ou proibidos reservados àqueles que estão em uma situação de crise em relação ao restante da sociedade a que pertencem. O colégio interno e o serviço militar são um tipo de heterotopia habitada por adolescentes, assim como o é asilo de idosos. De acordo com Foucault, as heterotopias de crise têm desaparecido em nossa sociedade para darem lugar às heterotopias de desvio, aquelas onde são colocados os indivíduos cujos comportamentos são desviantes ou inconvenientes em relação ao restante da sociedade, por exemplo: prisão, hospital psiquiátrico. O asilo de idosos, ou casa de repouso, é tomado por Foucault como um exemplo de uma heterotopia que é tanto de crise quanto de desvio.

São cinco os princípios das heterotopias. O primeiro princípio: não há nenhuma cultura do mundo que deixe de criar as suas heterotopias. O segundo princípio: uma sociedade pode atribuir à heterotopia uma função diversa da original, à medida que sua história se desenvolve. Foucault cita o exemplo do cemitério na cultura ocidental, um espaço que, apesar de diverso de todos os outros, está intima e afetivamente ligado a todos os sítios e indivíduos da cidade. Até o século XVIII, o cemitério encontrava-se junto à igreja, no coração da cidade, e sua organização e disposição dos túmulos era orientada por toda uma hierarquia social.

Porém, nas civilizações modernas, com a decadência da igreja e o surgimento de uma incerteza em relação à ressurreição dos mortos e à imortalidade da alma, os restos do cadáver assumem uma importância antes não lhes atribuída, visto que os espólios do

corpo passam a ser encarados como o último vestígio da existência do indivíduo na terra. Com isso, inicia-se, no século dezenove, uma individualização da morte e a apropriação burguesa do cemitério, que logo é transferido do coração da cidade para os limites do perímetro urbano, devido a uma emergente obsessão que associa a morte à doença, tornando-se assim uma espécie de cidade-outra. (Foucault, 1986, p. 25).

O terceiro princípio das heterotopias refere-se ao fato de que a heterotopia consegue justapor num só espaço real vários espaços, sítios, que por si só seriam incompatíveis. É o que acontece no palco do teatro, ou nas telas de cinema, onde uma série de lugares se sucede, por exemplo. Quarto princípio: as heterotopias estão ligadas a pequenas parcelas de tempo, chamados de heterocronias. Foucault compreende que o auge funcional de uma heterotopia somente é alcançado quando ocorre uma certa ruptura com o desenvolvimento temporal. Voltando ao exemplo do cemitério, destaca que se trata de uma heterotopia que para o indivíduo tem seu início na peculiar heterocronia que é a perda da vida.

Quinto princípio: as heterotopias pressupõem um sistema de abertura e encerramento que as torna tanto herméticas como penetráveis. Elas não são, de um modo geral, acessíveis como um lugar público. Foucault afirma que a entrada nelas pode ser compulsória, como no caso das prisões, ou através de rituais e purificações que sancionam o direito de nelas adentrar, como acontece em cerimônias religiosas. O autor também aponta aquelas heterotopias somente aparentam aberturas, mas que, em realidade servem veladamente a exclusões, tal como acontece em motéis. Nesses espaços, argumenta, o sexo ilícito é abrigado e, ao mesmo tempo, escondido e isolado.

Como exemplo maior de heterotopia por excelência, Foucault cita o navio: “um navio é um pedaço flutuante de espaço, um lugar sem lugar, que existe por si só, que é fechado sobre si mesmo e que ao mesmo tempo é dado à infinitude do mar” (p. 27). De maneira análoga, Bauman (2001) pensa o shopping center – “templo do consumo”– como um lugar purificado em relação às diferenças e desordens de fora, dotado de uma liberdade e seguranças artificiais, diferente de todos os outros lugares ocupados na vida cotidiana da cidade, pois que não faz parte dela. Não é um mundo transformado, mas “um mundo completamente outro”, que se faz outro não porque reverte nega ou suspende as regras

vigentes do quotidiano, mas graças à "exibição do modo de ser que o cotidiano impede ou tenta em vão alcançar – e que poucas pessoas imaginam experimentar nos lugares que habitam normalmente" (p. 115).

Como último traço das heterotopias, Foucault alega que elas têm uma função específica ligada ao espaço que sobra, a qual se desdobra em dois polos extremos. O seu papel será o de criar um espaço ilusório que espelha todos os outros espaços reais, expondo-os como ainda mais ilusórios (exemplo dos bordéis); ou, então, será o de "criar um espaço outro, real, tão perfeito, meticuloso e organizado em desconformidade com os nossos espaços desarrumados e mal construídos" (p.7), como é o caso das colônias jesuítas ou dos shopping centers recém mencionados. Esses dois tipos de heterotopias, Foucault chama de **heterotopia de ilusão** e **heterotopia de compensação**, respectivamente.

Neste trabalho de Foucault, há um tipo de crítica ao historicismo que, sem tropeçar numa história destituída de espacialidade, ou substituí-la pelo espaço, busca relacionar a imaginação espacial e histórica através das noções de heterotopia e heterocronia. Segundo Soja (1996), Foucault preenche os sítios heterogêneos que chama de heterotopias com a trialética do espaço, conhecimento e poder. Lefebvre (1991, p. 3-4), no entanto, critica o fato de Foucault asseverar que o conhecimento é também o espaço no qual os sujeitos podem assumir uma posição a partir da qual falar sobre os objetos em que lidam no discurso. Para Lefebvre, Foucault jamais explica como superar a distância entre o domínio teórico (epistemológico) e o domínio prático. Isto é, entre o espaço mental e social, o espaço dos filósofos e das pessoas que lidam com as coisas materiais. Em outros termos, Lefebvre pensa que em Foucault o espaço mental "envelopa" o espaço físico e social.

3.2.3 *Massey & Haesbaert* - O Espaço das Multiplicidades

Massey (1994) aponta que em Foucault (1986) está implícito um contraste entre movimento temporal e a noção de espaço como conexões instantâneas entre coisas em um dado momento. Ela considera tal interpretação inadequada, dado que supõe uma separação entre tempo e espaço, inviável, conforme argumentei no início deste capítulo. Por trás desse tipo de lógica dicotômica, tem-se que apenas um dos termos da dicotomia (A) é definido

positivamente, de forma que o outro termo (não-A) é concebido como falta de A (MASSEY, 1992). Massey observa que comumente é o tempo que está na posição "A" e é o espaço que está na posição de "não-A", sendo o tempo definido como movimento, história e dinamismo, enquanto o espaço é simplesmente a ausência desses elementos (p. 41). À luz desse tipo de raciocínio, a espacialidade de um evento consiste na eliminação de sua temporalidade.

Para Massey, o movimento temporal é também espacial, visto que os elementos moventes têm relações espaciais entre si. De modo correlato, as interconexões espaciais que se configuram também só podem ser constituídas temporalmente. Sendo assim, o espaço não é estático, nem o tempo existe sem espaço. Ainda que tempo e espaço sejam diferentes, ambos não podem ser conceituados como a ausência um do outro (p. 264).

Na direção desses argumentos, Haesbaert (2009) também entende tempo e espaço como categorias indissociáveis. Alerta que a ideia de aniquilação de espaço pelo tempo, na verdade, refere-se mais a uma extensão ou distanciamento maior do espaço no tempo (por exemplo: acontecimentos em tempo real afetando áreas extremas ao redor do mundo) do que ao desaparecimento de um domínio sobre o outro. Em seu entendimento, nas sociedades globalizadas da modernidade tardia, ocorre um fenômeno de "desencaixe", que Giddens (1991, p. 29) define como "deslocamento"[55] das relações sociais de contextos locais de interação (p.157). Para Haesbaert, do mesmo modo que a desterritorialização engendrada pelo capitalismo global, longe de representar a derrocada dos territórios nacionais, é uma das faces de uma dinâmica conjunta de reterritorialização, o desencaixe na relação entre tempo e espaço representa uma das faces do processo de reencaixe, agora em outras bases histórico-geográficas (p.158).

Massey (1992) entende que, para desenvolver uma visão alternativa do espaço, é necessário nos afastarmos da ideia de sociedade como uma espécie de fatia tridimensional que se move através do tempo. A autora defende ser necessário conceituar o espaço como construído a partir de inter-relações, como a coexistência simultânea de inter-relações sociais e interações em todas as escalas espaciais, do nível mais local ao mais global. Para tanto, busca referência na física moderna de Einstein, para a qual o tempo configura-se

[55] "Lifting out".

como a quarta dimensão[56] da existência espacial dos fenômenos (1992). A fim de dar conta do caráter correlacionado do tempo e do espaço, propõe que se pense em termos de dimensões do espaço-tempo (1992; 1994; 2005).

No entanto, destaca que todo fenômeno, atividade ou relação possui uma forma espacial e uma localização espacial relativa. "O espaço é criado a partir de grandes enredamentos, de incríveis complexidades, de interligações e não interligações, e de redes de relações a cada escala do local ao global" [tradução minha][57] (1994, p. 265). O que faz o espaço visível nesse conjunto de relações é a simultaneidade. Porém, uma simultaneidade não estática, apesar de absoluta.

Conforme Massey, ver o espaço como um momento na interseção de uma configuração de relações sociais, em contraposição a uma interpretação absoluta, inibe qualquer entendimento do espaço como estático. Reitero que, para ela, não se trata de uma escolha entre fluxo (tempo) e uma superfície plana (espaço), à moda dos estruturalistas, visto que as relações sociais que criam o espaço são dinâmicas em sua própria natureza. Como resultado da postulação de que o espaço é fruto de relações sociais, Massey afirma que a esfera espacial não pode ser destituída de poder e simbolismo, ou seja, "de uma rede complexa de relações de dominância e subordinação, de solidariedade e cooperação" [tradução minha][58] (p. 271), o que ele denomina de "geometria de poder" (MASSEY, 1993).

Isso, por sua vez, significa que o espaço tem elementos tanto de ordem como de caos, termos esses que não devem ser encarados dicotomicamente. Segundo Massey, o espaço tem ordem em dois sentidos (p. 265): (1º) porque todas as localizações espaciais dos fenômenos são causadas; elas podem ser em princípio explicadas; (2º) porque elas são de fato sistemas espaciais, no sentido de conjuntos de fenômenos sociais nos quais arranjos espaciais (ou seja, posições mutuamente relativas, em vez de localizações absolutas) são parte da constituição do sistema. Como exemplo, cita a organização espacial de uma cadeia

[56] A geometria quadrimensional da Física Moderna opõe-se à geometria tridimensional da física clássica que entendia ser possível descrever o espaço a partir das dimensões: cima/baixo, frente/atrás, direita/esquerda.
[57] "Space is created out of the vast intricacies, the incredible complexities, of the interlocking and the non-interlocking, and the networks of relations at every scale from local to global" (p. 265).
[58] "A complex web of relations of domination and subordination, of solidarity and co-operation. This aspect of space has been referred to elsewhere as a kind of power-geometry" (p. 265).

de supermercados, com seus pontos de estocagem, distribuição e lojas de varejo, os quais estabelecem tanto localizações quanto relações sociais geograficamente distribuídas.

Já o elemento de caos é intrínseco ao espaço. Embora a localização de cada fenômeno (ou conjunto de fenômenos) possa ser diretamente causada, Massey defende que o posicionamento espacial de um fenômeno em relação a outro(s) não pode ser diretamente causado. Assim, o caos espacial resulta da justaposição ao acaso, "da natureza frequentemente paradoxal dos arranjos espaciais que resultam da operação de todas essas causalidades" [tradução minha][59] (p. 266).

No espaço, é possível mover-se em qualquer direção, em parte porque os elementos que estão espacialmente próximos não estão necessariamente conectados. Massey entende que essa propriedade reduz o espaço a um caos irrepresentável e tem implicações para pensarmos a noção de tempo, especialmente se ele for compreendido como coerente, unidirecional e não problemático. A forma espacial como efeito de justaposições tem poderes emergentes que podem alterar o curso futuro de muitas das histórias que a produziram. O espaço é, pois, uma das fontes da história e, consequentemente, da possibilidade de ação política (p. 268-269).

A relação entre tempo e espaço também está presente em Lefebvre (1991, p. 37), para quem a diacronia está sempre inscrita no espaço, deixando seus traços, seu *script*. Para Lefebvre o espaço é sempre presente, um todo imediato, atual, de associações e conexões. Contrariando qualquer entendimento que contraponha passado e diacrônico de presente e sincrônico, Haesbaert (2001, p.1) alinha-se à Massey ao enxergar o presente geográfico como "a condensação de múltiplas durações de um passado que se contrai e, ao mesmo tempo, como a abertura para um futuro de múltiplos caminhos e, assim, de múltiplas possibilidades".

Massey (2005) corrobora a sua compreensão do espaço como produto de inter-relações, em trabalho mais recente. Porém, estende sua discussão, ao defender o espaço como esfera da possibilidade de existência da multiplicidade, e potencialmente da multivocalidade. Por entender que o espaço está sempre em construção, conceitua-o,

[59] "the often paradoxical nature of the spatial arrangements which result from the operation of all these causalities" (p. 266).

portanto, como aberto e inacabado, sempre em devir. Para a autora, pensar o espaço dessa forma é um pré-requisito para a ideia política de abertura para o futuro. Futuro não no sentido de progresso, noção cujo desenvolvimento histórico já estaria com o trajeto traçado e o destino acertado, mas como um conjunto de possibilidades outras. É aqui que as noções de terceiro espaço (LEFEBVRE, 1991; SOJA, 1996) – espaço social: percebido-concebido-vivido, e terceiro espaço – *locus* de interstício e hibridismo (BHABHA, 1998), encontram-se.

Abrir o espaço, nesse sentido, significa, para Massey, abrir a Geografia e a discussão espacial em direção a um diálogo com as principais vertentes da política progressista contemporânea, como as teorias feministas, as teorias *queer* e as teorias pós-coloniais. Inspirando-se nessas teorias, defende o reconhecimento da contemporaneidade de múltiplas trajetórias em substituição à ideia de uma história universal, a qual, justamente por supor um espaço coerente e estático, tem como correlato a colocação de todas as diferenças em uma mesma linha do tempo. Massey aponta que reconhecer a heterogeneidade e a multiplicidade à sério só se faz possível através da consideração da espacialidade, que é a esfera que permite a contemporaneidade radical da diversidade e suas relações. Nas suas palavras, "trata-se de reconhecer a coexistência de outros, com trajetórias históricas próprias; trajetórias que se cruzam, se conectam e se desconectam, formando assim o espaço a partir dessas relações" (2005, p. 162-163).

Sobre o termo multiplicidade, Haesbaert (2011) destaca que sobrevalorizá-lo pode ocultar o desafio de encontrar novos caminhos em um espaço cujas regras são, em grande medida, ditadas pela lógica neoliberal dominante. Lógica essa que tem no discurso da mobilidade territorial e da aniquilação das fronteiras sociais, étnicas e culturais, uma estratégia de abertura de mercados (HAESBAERT e MONDARDO, 2010). Por outro lado, afirma que também não podemos ignorar as múltiplas trajetórias que o espaço nos coloca para a criação, para o novo.

Ao falar em inter-relações e conexões espaciais, Massey aponta que, na verdade, o que está sendo conectado no espaço-tempo não são elementos estáticos, mas trajetórias em processo, que se articulam num certo agora, mas que, ao seguirem suas trajetórias, podem desarticular-se adiante. Com base em Deleuze e Guattari (1995a; 1995b),

Haesbaert (2004) traduz essas trajetórias como movimentos de desreterritorialização, nos quais o novo ou alternativo surge no mundo a partir de momentos de desterritorialização, em que linhas de fuga nos levam à construção de novos agenciamentos, tanto no campo das práticas quanto das representações espaciais, que nada mais são do que reterritorializações sob outras bases.

Essa pluralidade e simultaneidade de trajetórias é denominada por Massey de "estórias-até-agora" (p. 33). São essas estórias que nos permitem ir da noção de espaço para a noção de **lugar**. O lugar seria, pois, o resultado de articulações de estórias-até-agora. Articulações que são sempre cambiantes e conjunturais, fazendo com que o lugar se forme como um aqui-agora, uma eventualidade, sempre aberto a novas conexões e desconexões. Desta forma, na efemeridade do lugar não há um ponto de partida original a ser recuperado ou uma posição que seja anterior à relação, visto que o aqui-agora é sempre um encontro sem precedentes na história, um terceiro espaço (SOJA, 1996).

O lugar é um encontro de trajetórias em processo (naturais e humanas). São trajetórias em processo porque se encontram no aqui-e-agora e vão se contaminar, uma passando a fazer parte da constituição da outra. Contudo, nunca vão chegar a formar um todo coerente e estável, mesmo porque o lugar nunca é fechado ao que vem da sua relação com outros lugares. Massey chama a constelação de processos que promovem o encontro de trajetórias entre o que previamente não era relacionado de "**evento-de-lugar**" (p. 141), conforme já apontado no capítulo 2. Trata-se de um *locus* cuja singularidade é capaz de gerar novas trajetórias e configurações. Para ela, a singularidade do lugar se dá no sentido de que não é possível alcançar regras eternas que o expliquem.

Ilustrativo desse sentido de espaço é o trabalho do artista holandês Escher, que se faz interessante como argumento visual neste contexto enunciativo. O jogo visual criado por Escher, ao produzir efeitos de ilusão de ótica, gera ciclos sem fim, levando o espectador de suas obras a novos e surpreendentes universos. À exemplo da figura 6, abaixo, a depender do ponto de entrada na obra, o observador é posicionado dentro e/ou fora, embaixo ou em cima dos espaços ali representados. Mais do que a realidade, interessa ao artista mundos impossíveis, que apenas pareçam reais No contexto da presente discussão, os universos mágicos e misteriosos de Escher nada mais são do que o espaço: uma

simultaneidade, articulando-se como lugar: uma eventualidade, sempre aberta a conexões e desconexões; uma inter-relação, sem ponto de partida original ou posição anterior à relação (MASSEY, 2005). Entendo que esse movimento de significação refere-se ao que Massey (2005) chama de "evento-de-lugar", sendo o lugar não pontos ou áreas distribuídos em um mapa, mas sempre integrações do tempo e do espaço.

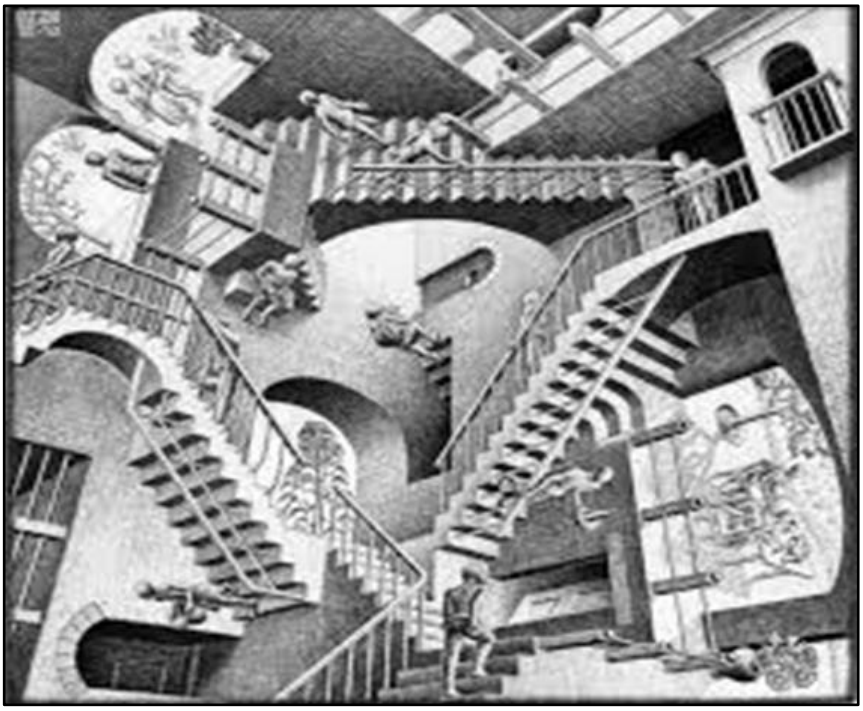


Figura 6: "Relatividade", Escher, 1953.

Reitero que é justamente esse aspecto que faz o lugar político, e nos demanda uma ética e responsabilidade de ter que enfrentar o evento "onde a situação é sem precedentes e o futuro é aberto". Massey compreende que tal desafio é, em contrapartida, acompanhado de questões políticas que se referem à identidade, mais especificamente, à impossibilidade do pressuposto de uma coerência anterior ou de uma identidade comunitária ou coletiva (p. 141). Nesse sentido, o que é especial sobre o lugar é precisamente o inevitável desafio de ter que negociar o aqui-e-agora; uma negociação que abarca elementos tanto humanos quanto não humanos (p. 140).

3.2.4 *Thrift* – O Espaço das Performances

Em conformidade com Massey (1994; 2005) e Haesbaert (2004), Thrift (2003) defende uma visão espacial relacional que se refere a abandonar a ideia de um espaço pré-existente, onde tudo está disposto e encaixado, pela ideia de um espaço que se submete à contínua construção através do potencial de agência dos elementos humanos e não humanos que se encontram em circulações mais ou menos organizadas. Thrift enxerga o espaço como co-produtor do mundo social, "o resultado de colonizações temporárias altamente problemáticas que dividem e conectam coisas em diferentes tipos de coletivos que são vagarosamente munidos com os meios que os rendem duráveis e sustentáveis" [tradução minha][60] (p. 95). Segundo o geógrafo, existem quatro maneiras para pensarmos o espaço: Primeiro Espaço – *Espaço de Medição*; Segundo Espaço – *Espaço de Desbloqueio*; Terceiro Espaço – *Espaço da Imagem*; Quarto Espaço – *Espaço do Lugar*[61] (p.98).

O Espaço de Medição tem a ver com a construção empírica do espaço, possível devido à nova experiência espacial no início do século XX, com advento do GPS atrelado aos sistemas de identificação por rádio, a partir da qual tudo pode ser localizado segundo padrões de medida. O Espaço de Desbloqueio corresponde a uma maneira de pensar o espaço como uma série de conexões cuidadosamente criadas, através das quais o que conhecemos como mundo interage. Essas conexões constituem caminhos que unem coisas bem diferentes. Coisas que, segundo Thrift, são difíceis de representar conceitualmente.

Aponta que é possível mapear, listar, descrever os meios através dos quais esses caminhos ordenam-se, mas que o desafio reside em criar espaços representacionais que sejam ligados a esses meios, mas que também sejam dotados de força analítica. Thrift defende que movidos por esse desafio, muitos geógrafos, em vez de tentarem estabelecer fronteiras em torno dos fluxos, têm buscado pensá-los como aquilo que constitui o próprio mundo. Entende que é preciso uma teoria que tome o movimento espaço-temporal como a origem, não o ponto final. Para tanto, ampara-se na Teoria Ator-Rede de Latour, uma vez que essa é uma teoria que busca traçar as circulações de sujeitos e objetos movendo-se

[60] "it is the outcome of a series of highly problematic temporary settlements that divide and connect things up to into different kinds of collectives which are slowly provided with the means which render them durable and sustainable" (p. 95).
[61] "Space of measurement, Unblocking Space, Image Space, Place Space", respectivamente.

juntos através de redes que têm poderes de criar espaços estáveis. Poderes esses que elas não teriam se os elementos que as constituem fossem tomados separadamente (p. 99).

O Espaço da Imagem assume que o crescimento da mídia de massas, em certa medida, produziu novas formas de apreensão do espaço que acabaram por mudar a nossa experiência espacial. O Espaço do lugar refere-se ao quarto tipo de espaço identificado por Thrift. De acordo com o autor, todos os teóricos que se ocupam do espaço parecem concordar que o lugar consiste em ritmos particulares de ser, que confirmam e naturalizam a existência de certos espaços. No entanto, Thrift assinala que um ponto não amplamente aceito é a questão do corpo na produção do espaço. Para o geógrafo, é difícil pensar o lugar fora do corpo. Reconhecendo a natureza sempre aberta e corpórea da prática espacial, afirma que:

> "na vida cotidiana o que é notável é como as pessoas são capazes de usar eventos sobre os quais elas normalmente têm muito pouco controle para abrir novos espaços nos quais elas podem se impor para se afirmarem, embora vagamente. Utilizando fala, gesto e, de maneira mais geral, movimentos corpóreos, elas são capazes de abrir bolsões de interação sobre os quais podem ter controle" [tradução minha][62] (p. 103).

Thrift afirma que atualmente há uma tentativa por parte dos geógrafos de conciliar essas quatro interpretações espaciais, as quais, nada mais são, do que tentativas de repensar o que constitui o poder, desde que ele seja compreendido para além da ideia de comando e controle. A Teoria Ator-Rede (LATOUR, 2005), sobre a qual discorrerei no próximo capítulo, representa uma dessas tentativas, uma vez que trata do exercício do poder por atores humanos e não humanos, articulados em rede. Ao analisar os sistemas de significação na constituição das práticas sociais, que incluem textos, linguagens e discursos, Thrift destaca a importância dos conhecimentos performativos e corpóreos, especialmente no que diz respeito aos afetos e emoções que modelam as intenções e comportamentos dos atores sociais (WARF, 2011, p. 410). Nesse sentido, defende uma equivalência do papel

[62] "in everyday life, what is striking is how people are able to use events over which they often have very little control to open up little spaces in which they can assert themselves, however faintly. Using talk, gesture and, more general, bodily movement, they can open up pockets of interaction over which they can have control" (p. 103).

agentivo desempenhado por sujeitos e objetos nos processos que resultam na constituição do social.

Capítulo 4. Espaço-temporalidade e Significação

> *"Desci rapidamente, farto de suas palavras insubstanciais. O porão, pouco mais amplo que a escada, tinha muito de poço. Procurei em vão com o olhar o baú de que Carlos Argentino me falou. Uns caixotes com garrafas e uns sacos de lona atravancavam um canto. Carlos pegou um saco, dobrou-o e o acomodou num lugar preciso.*
> *- O travesseiro é um pouco baixo – explicou –, mas, se eu o levantar um único centímetro, você não verá nem um pouquinho e vai ficar sem graça e envergonhado. Refestele no chão esse corpanzil e conte dezenove degraus.*
>
> *-Cumpri seus ridículos requisitos; por fim se foi. Fechou cautelosamente o alçapão; o escuro, apesar de uma fresta que depois descobri, chegou a me parecer total. Súbito compreendi o perigo que corria: havia me deixado soterrar por um louco, depois de tomar um veneno (...)".*
>
> *(O Aleph , Jorge Luis Borges)*

No capítulo 2, argumentei que o espaço é uma prática social marcada pela interligação dialética das dimensões material, mental e vivida (LEFEBVRE, 1991; SOJA, 1989; 1996). Apontei que essas três dimensões, tomadas conjuntamente, formam uma trialética que nos permite conceber o espaço social como um *terceiro espaço* (SOJA, 1996), um espaço de natureza aberta, híbrida e dialógica. O caráter agonístico do terceiro espaço (BHABHA, 1998) , por sua vez, transforma-o em um *locus* de criatividade, aprendizagem, hibridismo, disputa, e potencialmente de resistência. No contexto de estudos sobre letramentos, mostrei que é nesse espaço que os letramentos são ressignificados pelos sujeitos, e, desse modo, acabam por mobilizar, conectar e construir espaço-temporalidades que extrapolam a experiência local imediata das práticas sociais.

No capítulo 3, ampliei a discussão acerca do espaço social, apontando que espaço e tempo são intrinsecamente relacionados, ainda que distintos. O tempo não existe sem a espacialidade, nem o espaço sem a temporalidade (MASSEY, 1992; 1994; 2005; HAESBAERT, 2004); por essa razão, assumi fazer mais sentido pensarmos em termos de espaço-tempo, ou espaço-temporalidade. Dito isso, amparada em Massey (2005), defendi que o espaço é uma simultaneidade de trajetórias, sendo que é o fenômeno (ou evento) da

interligação de certas trajetórias, num determinado aqui-e-agora, que transforma o espaço em *lugar*. Apontei que essas trajetórias se constituem a partir da articulação de elementos humanos e não humanos.

Entendo que tal postulação nos coloca a necessidade de trazer para esta discussão uma fundamentação que permita abarcar a congregação de entidades de tipos distintos nos processos de produção espaço-temporal, tais como os humanos e não humanos, de que nos falam Massey (2005) e Thrift (2003), entre eles, as tecnologias, e que nos ofereça mecanismos para rastrear as trajetórias das quais o espaço resulta como um efeito. Além disso, tendo em vista que meu foco é compreender os letramentos como práticas de espaciliazação, considero relevante discutir teorias que se ocupem da relação entre processos de significação e espaço social.

Sendo assim, no presente capítulo, discorro sobre significação e espaço nos estudos da linguagem, com base em duas propostas centrais: a Geossemiótica (SCOLLON & SCOLLON, 2003) e a Análise de Nexos (SCOLLON & SCOLLON, 2004). No que se segue, introduzo a Teoria Ator-Rede de Latour (LATOUR, 2005; BUZATO, 2009; 2012a; 2012b), que considero especialmente interessante ao projeto teórico que estou delineando, já que, por mostrar que a produção do social inclui transportes e circulações materiais e semióticas, põe em evidência a relação reticular entre linguagem e espaço sob um ângulo compatível com a proposta espacial de Massey (2005), permitindo-nos analisar letramentos não como uma produção discursiva dentro de um contexto, mas como processos/práticas de significação que engendram e são engendrados em processos/práticas de espacialização (BRANDT & CLINTON, 2002; BARTON & HAMILTON, 2005; LEANDER & LOVVORN, 2006; BUZATO, 2009b; 2012a; 2012b). Com o intuito de explicar como se dão esses engendramentos, recorro à a noção de ressemiotização de Iedema (2001; 2003).

4.1 Da Paisagem Linguística à Paisagem Semiótica

Nos estudos da linguagem, a preocupação em entender a relação entre espaço (geográfico) e linguagem surge inicialmente na Sociolinguística, devido ao interesse dos estudiosos em investigar o sentido da visibilidade da inserção material de certas línguas em

determinados territórios ou regiões. O termo "paisagem linguística" (linguistic landscape) (LANDRY & BOURHIS, 1997) traduz esse interesse e remete à noção de que o território onde a língua está materialmente presente poder servir a funções informacionais e simbólicas, interferindo no comportamento linguístico, e também como indicador do poder e *status* das comunidades linguísticas que habitam determinado lugar. O lugar, no entanto, é considerado em sua forma física e objetiva, característica que Johnstone (2004) identifica como sendo comum aos estudos na Sociolinguística contemporânea, os quais agrupam e comparam falantes de acordo com sua localização física.

Influenciados pelos estudos oriundos da Geografia Humana[63] sobre espaço e lugar, alguns trabalhos na Sociolinguística se encarregam da indexicalidade linguística do contexto local (JOHNSTONE, 2004; 2010), através da análise de performances variadas de falantes, que refletem como certos dialetos tornam-se localmente imaginados. Dentre essas performances, estão, por exemplo, o uso de *slogans* no dialeto de determinada comunidade grafados em camisetas, cartões postais e *souvenirs* (JOHNSTONE *et al.*, 2006). Nesses trabalhos, a investigação sociolinguística das variações dialetais de certas localidades é acrescida de contribuições da perspectiva fenomenológica sobre o lugar, segundo a qual se entende que os falantes constroem o lugar na medida em que experimentam o espaço físico e social com vistas a propósitos específicos. Contribuições da análise do discurso e da etnografia também entram em cena para ajudar a elucidar o significado de dialetos locais para além de explicações que se pautem pelo sentido de lugar como território geográfico e político (JOHNSTONE, 2004).

Strout & Mpendukana (2009) criticam a noção restrita de espaço implícita no termo paisagem linguística e a acusam de não ser suficientemente abrangente para capturar a complexidade das mobilidades linguísticas transnacionais que caracterizam as sociedades multilíngues atuais. Propõem uma ressignificação da noção de paisagem linguística, com base tanto em um refinamento da noção de espaço que a subjaz quanto em uma etnografia material do multilinguismo. Contrapondo-se à noção estática e objetiva de espaço, os

[63] A Geografia Humana corresponde a um ramo da Geografia que se preocupa com a construção social do espaço e do lugar (JOHNSTONE, 2004).

autores concebem paisagens linguísticas como momentos semióticos associados à circulação social de discursos.

Na mesma direção, Kallen (2010, p. 42) propõe que paisagens linguísticas designam confluências complexas de sistemas observáveis no plano visual, mas que operam com certo grau de independência. Outros trabalhos nessa linha são Gorter (2006), Shohamy e Gorter (2009) e Jaworsky & Thurlow (2010). Strout & Jegels (a sair), cunham o termo "paisagens semióticas"[64] para referirem-se à complexa dinâmica do sentido, visto agora como não apenas linguístico, envolvida na construção do lugar. Segundo os autores, as paisagens semióticas apresentam uma natureza emergente, processual e performativa, refletindo a complexidade do lugar.

Strout e Jegels argumentam que um aspecto central da construção do lugar é a maneira como o afeto e o movimento pelo espaço são organizados, narrados e realizados interativamente, através de um engajamento direto ou indireto dos sujeitos com artefatos semióticos materialmente situados. Para os autores, esse reconhecimento demanda uma mudança metodológica que considere uma abordagem mais performativa para o estudo de paisagens semióticas. Por esse motivo, com base no trabalho do geógrafo Nigel Thrift (2007), defendem uma perspectiva não-representacional para o estudo do lugar, a partir da qual práticas corporais, afeto e a emoção possam ser encarados como aspectos chave na construção do lugar, e a própria noção de paisagem semiótica possa ser interpretada como um construto transmodal e corporal.

4.2 A Geossemiótica

Scollon & Scollon (2003) desenvolvem um projeto para o estudo da relação entre significação e espaço denominado de "Geossemiótica" (*Geosemiotics*), provavelmente o trabalho mais proeminente acerca desse tema, cuja influência é visível em Stroutt & Jegels (a sair), entre muitos outros (WHOLWEND *et al*., 2011; RAINBARD e ROWSELL, 2011; NICHOLS, 2011; PAHL e ALLAN, 2010; HULT, 2013). Os autores buscam ir além da análise da presença/ausência de códigos linguísticos situados no espaço

[64] "semiotic landscapes".

para agregar à análise dos signos linguísticos o estudo da sua materialidade, da multimodalidade e das interações entre sujeitos. Trata-se de uma teoria que reúne *insights* da geografia cultural, da comunicação e da sociologia para estudar o sentido social da locacionalização[65] material dos signos, discursos e ações no mundo vivido. O pressuposto primário da Geossemiótica é de que qualquer signo possui sentido graças à sua propriedade de indexicalidade: a propriedade de dependência contextual dos signos, conforme outrora apontado por Charles Pierce.

Isso significa que grande parte do sentido dos signos deriva de sua locacionalização física e concreta no mundo, daquilo que está para além da língua, incluindo o corpo dos indivíduos. Uma pessoa que esteja nua em uma praia é um banhista nudista, ao passo em que uma pessoa que esteja nua na privacidade do banheiro de sua casa é simplesmente uma pessoa preparando-se para tomar banho (SCOLLON & SCOLLON, 2003, p. 2). O interesse dessa teoria, portanto, centra-se nos modos através dos quais o sistema de signos da língua indexa outros sistemas semióticos para produzir sentido. Ao princípio da indexicalidade somam-se o princípio da dialogicalidade (*dialogicality*), que pressupõe existir uma relação interdiscursiva dialógica entre todos os signos, e o princípio da seleção (*selection*), que postula que qualquer ação oferece um conjunto de signos a partir dos quais o ator selecionará entre diferentes percursos de sentido potenciais.

A Geossemiótica assume que, em qualquer sítio de ação social, existem três principais sistemas de semiótica social interconectados: *ordem interacional*, *semiótica visual* e *semiótica do lugar*[66]. A *ordem interacional*, termo tomado de Goffman (1981), refere-se ao modo como os sujeitos formam arranjos sociais e interagem entre si. A *semiótica visual* apoia-se em Kress & Van Leeuwen (1996; 2001) e tem como foco todas as formas nas quais imagens visuais (textos, fotografias, pinturas, gráficos, entre outras) são produzidas como um todo visualmente coerente. Mais do que isso, interessa à semiótica visual entender como a ordem interacional é representada visualmente e, em contrapartida, como a locacionalização de símbolos visuais afeta a sua própria interpretação. Já a *semiótica do lugar*, em vez de indicar um sistema único, refere-se à grande agregação de

[65] "emplacement", conforme já utilizado no Capítulo 2.
[66] *interaction order*, *visual semiotics* e *place semiotics*, respectivamente.

sistemas semióticos cuja localização não está nos sujeitos (atores sociais) ou nos artefatos enquadrados da semiótica visual, mas em elementos que incluem a paisagem, a arquitetura, o planejamento urbano, etc.

À luz da teoria de Scollon e Scollon (p. 8), qualquer ação social acontece em alguma interseção da ordem interacional (uma conversa, um encontro, uma caminhada em um shopping, a leitura individual de um jornal em um café), ordem visual (o desenho, layout e produção de todos os signos, fotografias, livros, jornais, banners, etc) e semiótica do lugar (o ambiente construído sobre a paisagem natural onde a ação acontece).

Ao estudar essas três ordens em interação em um mesmo projeto teórico, focalizando a linguagem e o discurso na constituição da trama perene de indivíduos, objetos, tempo e espaço, o trabalho de Scollon e Scollon propõe-se singular, conforme apontam os próprios autores. A partir da perspectiva da geossemiótica, entendem ser possível estudar conjuntamente textos, interação social e o mundo material onde as ações humanas se realizam. Conforme Scollon e Scollon, podemos olhar para os discursos alocados [tradução minha] (*discourses in place*) no mundo material a partir de duas maneiras: De uma perspectiva centrípeta, veremos que qualquer lugar reúne um conjunto de discursos que produz um lugar particular como único e, consequentemente, autorizam ações únicas; De uma perspectiva centrífuga, veremos que o que quer que encontremos em um lugar particular está distribuído por outros tempos e lugares.

Para os autores, o estudo de sistemas de significação associados com a apresentação da língua no mundo material deve ser feito com base em 4 aspectos da materialidade física dos signos (2003, p. 130): a) fontes (*fonts*) – qualquer forma através das quais letras ou qualquer outro símbolo são produzidos, que incluem tamanho, formato e cor; b) material (*material*) – as substâncias físicas nas quais inscrições são feitas; c) estratificação (*layering*) – acréscimos ou extensões de uma inscrição em outra inscrição mais permanente; d) mudanças de estado (*state changes*) – significação criada através da mudanças de uma luz piscante para uma luz permanente, por exemplo.

Para sustentar o entendimento de que a indexicalidade, a ação e a identidade estão alocadas no espaço físico do nosso mundo material, os autores tomam como referência o trabalho do geógrafo sueco Torsten Hägerstrand (1978), para quem os

princípios através dos quais a ação humana pode relacionar-se ao lugar no tempo e espaço são:

1) a indivisibilidade do ser humano (e muitas outras entidades vivas e não vivas);
2) o comprimento limitado de cada vida humana (e muitas outras entidades, vivas e não vivas);
3) a habilidade limitada do ser humano (e muitas outras entidades indivisíveis) para tomar parte em mais de uma tarefa ao mesmo tempo;
4) o fato de que cada tarefa (ou atividade) tem uma duração;
5) o fato de que o movimento entre pontos no espaço consome tempo;
6) a limitada capacidade de embalagem/condicionamento do espaço;
7) o tamanho limitado do espaço terrestre exterior (quer olhemos para uma fazenda, uma cidade, um país ou para a terra como um todo); e
8) o fato de que cada situação é inevitavelmente enraizada no passado [tradução minha][67] (p. 8-9).

Ainda que Scollon e Scollon (2003) afirmem que o seu foco é mais preciso que o da geografia cultural, os princípios espaciais explicitados são bastante problemáticos porque supõem o espaço como depositário concreto e o tempo como único e unidirecional. Muitos desses princípios não se sustentam em um mundo em que imperam as TDICs, onde é possível estar em diversos lugares ao mesmo tempo e realizar inúmeras tarefas concomitantemente. Ao longo do trabalho de Scollon e Scollon parece haver certa ambiguidade na maneira como o lugar e espaço estão subentendidos, o que se justifica pela falta de uma explicitação mais aprofundada sobre o que os autores, de fato, entendem por espaço, contexto e lugar. Ora é feita alusão a uma noção de lugar como sítio concreto onde

[67] "1) the indivisibility of the human being (ando f many other entities living and non-living); 2) the limited length of each human life (and many other entities, living and non living); 3) the limited ability of the human being (and many other indivisible entities) to take part in more than one task at a time); 4) the fact that every task (or activity) has a duration; 5) the fact that movement between points in space consumes time; 6) the limited packing capacity of space; 7) the limited outer size of terrestrial space (whether we look at a farm, a city, a country or the Earth as a whole); and 8) the fact that every situation is inevitably rooted in past situations" (p.8-9).

se desenvolve a ação social; ora o lugar recebe uma conotação mais dialógica e aparece como algo que se aproxima da noção do espaço representacional de Lefebvre.

De qualquer modo, por carregar uma crítica a formas de se fazer análise do discurso em que o discurso é visto como que destituído de locacionalização material, a Geossemiótica é um trabalho emblemático na Linguística Aplicada. Ela representa um esforço teórico em expandir a relação entre linguagem e espaço e, consequentemente, contribui para a ampliação de nosso entendimento sobre a própria noção lugar, compreendido sob essa abordagem como uma interseção semiótica de discursos, materialidades e corpos.

A Geossemiótica tem servido de referencial para muitas investigações, especialmente de cunho etnográfico, que tomam a atividade focal como um agregado semiótico, ou uma trama de discursos locacionados, ocupando-se de entender como múltiplos contextos de aprendizagem (WHOLWEND *et al*., 2011; RAINBARD e ROWSELL, 2011), letramento (NICHOLS, 2011; PAHL e ALLAN, 2011) ou consumo (NIXON, 2011), conectam-se e criam uma experiência situada do lugar. No campo dos estudos de bilinguismo e multiculturalismo, os trabalhos que se pautam pela Geossemiótica costumam focalizar a problematização de paisagens linguísticas e semióticas em contextos política e culturalmente sensíveis (BACKHANS, 2006; LOU, 2007; PAHL e ALLAN, 2011; PAN, 2009; HULT, 2013) e a complexa dinâmica semiótica que envolve a construção do sentido de lugar (STROUT e JEGELS, 2013).

4.3 A Análise de Nexo

Um ano após a publicação do livro em que apresentam a Geossemiótica, Scollon e Scollon (2004) lançam a Análise de Nexo (*Nexus Analysis*), uma proposta que em grande medida se apoia no trabalho anterior. Em termos gerais, a Análise de Nexo é um modo de fazer análise etnográfica que se ocupa do estudo das maneiras pelas quais ideias ou objetos interconectam-se. Trata-se de uma orientação metodológica que serve para mapear os ciclos semióticos de pessoas, discursos, lugares e recursos mediacionais

envolvidos no e através dos momentos tidos como socioculturalmente relevantes para determinada situação, a fim de melhorá-la.

Em conformidade com os argumentos apresentados na Geossemiótica, Scollon e Scollon (2004) assumem que qualquer ação social é sustentada e se faz inteligível somente em relação a aspectos contextuais tidos como potencialmente relevantes. Esses aspectos se referem desde o papel de instituições e organizações mais amplas às histórias individuais dos sujeitos e discursos que perpassam suas vidas. Determinar quais aspectos do contexto são relevantes para os fenômenos em análise é, pois, objetivo da Análise de Nexo.

A noção de nexo implica um sistema de práticas e ações, equivalente ao que Lave e Wenger (1991) chamam de comunidade de prática, porém uma comunidade que emerge de maneira mais fluida, em virtude do que Latour (2001; 2005) entende por redes de humanos e não humanos (redes heterogêneas) (BARTON & HAMILTON, 2005). O nexo refere-se especificamente a nós ou pontos em que trajetórias históricas de pessoas, lugares, discursos, ideias e objetos encontram-se para permitir alguma ação que acaba por alterar as próprias trajetórias das quais derivam. A Análise de Nexo propõe-se a mapear as interseções dessas trajetórias, na medida em que elas facilitam alguma ação.

Para Scollon e Scollon (2004), são três os principais tipos de processos dos quais os nexos resultam: *discursos alocados* (discursos sócio-históricos em desenvolvimento, que boicotam ou facilitam a ação focal); *ordem interacional* (através da qual os sujeitos engam-se socialmente) e *corpo histórico*[68] (através do qual os hábitos sociais particulares são naturalizados). Segundo os autores, em cada nexo culminariam certos ciclos semióticos relevantes, com suas próprias escalas temporais e trajetórias que se movem em direção ao futuro, de tal forma que somente é possível estudar a ação examinando os ciclos que se interconectam num nexo para formá-la. Sendo assim, para mudar o curso de uma ação, é necessário mudar a maneira como esses ciclos relacionam-se.

Boa parte das análises sobre as quais a teoria se desenvolve é oriunda do trabalho de Scollon e Scollon no Alaska, entre as décadas de 1980 e 1990, que tinha como intuito pensar alternativas para que alunos nativos daquela região superassem as barreiras

[68] "discourses in place, interactional order e historical body", respectivamente.

interculturais que os impediam de ter acesso a instituições educacionais, médicas, entre outras agências governamentais. Naquele contexto, os autores perceberam que a análise de discurso tradicional não dava conta de explicar tais barreiras, nem de prover uma visão mais holística sobre os fenômenos.

Conforme Leander *et al*. (2010), Ron Scollon, até sua morte em 2009, estava ocupando-se mais diretamente de entender a mobilidade de discursos, corpos e materiais conectados através de espaços sociais expansivos. Apontam que em um último trabalho não publicado, Scollon (2008) estava considerando a "geografia do discurso" da montanha Ripinski, localizada no Alasca, com vistas a compreendê-la não apenas como um elemento concreto materialmente localizado, mas também como uma imagem que é estampada e carregada em garrafas de cerveja e *souvernirs* (camisetas, bonés, chaveiros) que circulam em novas combinações materiais e de signos, tornando-se transportadas por corpos humanos.

Ainda segundo os autores, da noção de agregado semiótico, tomada de Goffman (1981), esse último trabalho de Scollon passou a soar mais latouriano, refletindo uma tentativa do autor em tentar alcançar uma nova ordem ontológica entre signos e objetos em circulação. Nele, apontam que Scollon expressou o desejo de desenvolver um software conceitual que viesse a funcionar como um sistema de informação geográfica capaz de permitir ao analista mapear ações e discursos geograficamente distribuídos.

4.4 Teoria Ator-Rede: Espaço, Sentido e Agentividade

"I think time has come to modify what is meant by 'social`."
(LATOUR, 2005, p. 2)

A Teoria Ator-Rede (LATOUR, 1995) é uma abordagem filosófico-material que abarca sentido e espaço-temporalidade de uma perspectiva interessante ao presente trabalho, visto que tanto oferece um aparato conceitual para compreender a construção semiótica e material do espaço-tempo quanto sugere um método para rastrear a sua construção. Trata-se de uma teoria de base semiótica que nasce nos Estudos Sociais da

Ciência e Tecnologia, e tem como intuito mostrar como a produção dos fatos sociais inclui transportes e circulações de sujeitos, objetos, tecnologias, textos e discursos, que vão construindo espaço-temporalidades na medida em que se movimentam em rede. Pelo fato de que tudo o que constitui a ordem social está conectado em rede, à luz dessa teoria, entende-se não haver descontinuidade entre o global e o local, mas conexões por meio de dispositivos que os relacionam e estabilizam, chamados *objetos fronteiriços* (BUZATO, 2012).

A TAR é uma teoria espacial, embora não seja uma teoria do espaço, porque seu "objeto" de análise são as circulações e expansões que têm como o efeito uma determinada configuração relacional do social, razão pela qual é frequentemente citada por geógrafos contemporâneos (THRIFT, 2003; HAESBAERT, 2004; MASSEY, 2005) e pela vertente espacial dos Novos Estudos de Letramento (CLARKE, 2001; HAMILTON, 2001; BRANDT & CLINTON, 2002; BARTON & HAMILTON, 2005; LEANDER & LOVVORN, 2006; BUZATO, 2007a; 2007b; 2009; 2012a; 2012b).

Nesta seção, discorrei sobre os principais pressupostos e conceitos da TAR, os quais nortearão a minha análise e interpretação de dados no estudo empírico que apresento no Capítulo 6. Em seguida, apresentarei alguns trabalhos que buscam agregar essa perspectiva aos estudos de letramento e, assim, inauguram um viés alternativo para pensarmos a relação entre linguagem, letramentos e espaço-temporalidade.

4.4.1 Apontamentos sobre uma Sociologia das Translações

Nos estudos em Ciências Socais, dentre os quais se encontram os que se ocupam de práticas/eventos de letramento, o "social" é normalmente tomado como uma categoria que adjetiva os fenômenos sob escrutínio, um tipo de domínio específico. Os elementos, ou "ingredientes", utilizando as palavras de Latour (2005, p. 1), que entram em sua composição e definem o que entendemos por sociedade são a tal ponto tomados como seguros e não problemáticos que seus vestígios se tornam praticamente invisíveis. Apondo-se a esse entendimento, o trabalho de Latour propõe redefinir a noção de social, a partir de um empreendimento descritivo que torne possível traçar as conexões dos elementos que, uma vez reunidos, dão vida ao social e, em última escala, ao terceiro espaço (SOJA, 1996).

Contrariando a visão comumente aceita de que o social é algo homogêneo (relações entre atores humanos e estruturas materiais e simbólicas), Latour defende que o que designamos por social é, na realidade, uma "trilha de associações entre elementos heterogêneos"[69]. Esse sentido de social não designa uma coisa entre outras coisas, como uma ovelha preta entre outras ovelhas brancas, afirma Latour, mas um "tipo de conexão entre coisas que, em si mesmas, não são sociais" (2005, p. 5). Assumir o social como um conjunto de associações, em contrapartida, coloca aos teóricos e pesquisadores que dele tradicionalmente se encarregam, a necessidade de substituir seu objeto de estudo. Isso porque, segundo Latour, o que é chamado de explicação social se tornou uma maneira contra produtiva de interromper o movimento de associações, em vez de recuperá-lo (p.8).

No lugar de uma "sociologia do social", interessa a Latour uma "sociologia das associações", para a qual o *social* é interpretado como um movimento muito particular de reassociação e reunião de elementos, e a *sociedade* como um coletivo heterogêneo, isto é, as coisas, tanto quanto as pessoas, são atores sociais. Na perspectiva de Latour, a noção de coletivo serve para designar o projeto de agrupamento de novas entidades que, por não terem ainda sido agrupadas, não parecem feitas de matéria social (p.75).

Buzato (2012a) destaca que a TAR se aparenta com a sociologia fenomenológica de Gabriel Tarde e com a filosofia rizomática de Deleuze e Guatarri, sendo também compatível com a concepção foucaultiana de poder como rede. No entanto, ao contrário de Foucault, Latour, busca rastrear e mapear materialmente as circulações do poder, razão pela qual se define um filósofo material. Mapear as circulações do poder corresponde a oferecer um inventário de todas as entidades mobilizadas de modo a tornar certas assimetrias mais duradouras que outras. Para tanto, Latour (2005, p. 72) assevera que qualquer ciência do social não pode sequer começar a ser empreendida se não forem minuciosamente explicitados *quem* e o *que* participa de determinada ação, mesmo que isso signifique considerar elementos que chamaríamos, por falta de um termo mais apropriado, de *não humanos*.

[69] "a trail of associations between heterogeneous elements'".

Nesse sentido, a TAR propõe-se um método ou modo de apreensão do social (LATOUR, 1995). De acordo com Buzato, o termo que melhor captura a essência da TAR é "*materialismo relacional"* (LAW, 1992), "expressão que designa a asserção radical de que não existe 'o social' foras das redes heterogêneas que colocam em relação entidades humanas e não humanas" (p. 67). Isto é, para um sociólogo das associações, não existe uma sociedade ou "repositório de laços" com o qual se começar qualquer análise. Qualquer agrupamento denominado social é nada mais que um movimento de conexões e associações, sempre incertas e temporárias, que precisa ser continuado para que permaneça existindo (LATOUR, 2005, p. 37). Para TAR, a presença do social nunca pode ser simplesmente postulada, precisa der demonstrada a cada vez que se for afirmá-la, visto que o social só existe se tiver um veículo através do qual viajar e se deixar rastro (BUZATO, 2012a, p. 53).

Por serem constituídas de *atores* humanos e não humanos, as redes das quais a TAR se ocupa são sempre heterogêneas, sendo, pois, chamadas de *redes sociotécnicas*. Conforme Buzato (2012b, p. 787), uma rede heterogênea corresponde a uma prática social porque congrega entidades de tipos distintos (humanas e não humanas, concretas e abstratas, materiais e imateriais) que não possuem qualquer qualidade inerente, mas adquirem forma de acordo com as relações que estabelecem com outras entidades dispersas na rede. Isto é, entidades distintas trabalham e se definem por uma dinâmica relacional, razão pela qual se constituem como redes em si mesmas, ou melhor, atores-redes. O que conecta essas entidades em uma rede, ainda segundo o autor, são ações continuamente deslocadas e traduzidas na linguagem de cada um dos atore-redes relacionados.

A constituição dessas redes sustenta-se no *princípio da simetria generalizada*, o postulado basilar da teoria, segundo o qual não existe diferença de *status* entre humanos e não humanos. No entanto, isso não significa que essas entidades sejam iguais, ou que Latour esteja propondo a reconciliação da dicotomia sujeito/objeto, apenas que humanos e não humanos manifestam interesses, sendo, portanto, dotados de agentividade, e oferecem resistência.

Nesse sentido, Latour postula que interessa saber em relação a qualquer agente se ele faz diferença no curso da ação de algum outro agente. Não se trata, entretanto, de

buscar alguma relação de causa ou determinação entre agentes, tal como dizer que o martelo impõe a batida sobre o prego, mas de compreender em que medida os agentes autorizam, permitem, encorajam, sugerem, proíbem, bloqueiam certas ações. Na TAR:

> "enquanto os humanos têm racionalidade, animidade e volição, os não humanos têm durabilidade, tenacidade e substância material, o que lhes permite acolher a ação humana e torná-la perene e transportável (LATOUR, 1992; 1996), da mesma forma pode-se acrescentar que um pedaço de papel pode acolher, para transportar, a forma linguística de um enunciado, mesmo que seu significado mude radicalmente no novo contexto" (BUZATO, 2012a, p. 67).

Por entender que não existe um domínio social *a priori* que estabeleça relações de causalidade entre elementos, em vez de falar em interações entre humanos (atores) e não humanos (actantes), a TAR fala em *translações*: processos que envolvem desvios de rota no transporte e circulações de ações e articulações temporárias nas quais cada elemento expressa o interesse dos demais elementos em sua própria linguagem. A translação é uma relação que não transporta causalidade, mas induz dois mediadores a coexistirem, de forma que se parecer que uma causalidade está sendo transportada, isso serve de prova de que outros mediadores foram mobilizados para tornar tal deslocamento previsível (LATOUR, 2005, p. 108). Isso porque "nada impede que um ator (humano ou não humano) agregado ao empreendimento como intermediário passe a comportar-se como um mediador, pois, sendo todo ator uma rede, seus interesses podem conectá-lo a outras translações concorrentes" (BUZATO, 2012b, p. 798).

Para descrever uma translação, a TAR alega que é preciso eleger-se um ator-focal, que por meio da translação, tentará crescer e se fortalecer. O ator é jamais a origem de uma ação, mas "o alvo em movimento de um vasto conjunto de entidades pululando em sua direção" [tradução minha][70] (LATOUR, 2005, 46), razão pela qual todo ator é, de fato, um *ator-rede*. As translações envolvem quatro momentos: 1º) *problematização*; 2º) *persuasão*; 3º *alistamento*; 4º*) mobilização de aliados*.

[70] "the moving target of a vast array of entities swarming toward it" (p. 46).

Na *problematização*, o ator-focal define um problema a ser resolvido e convoca todas as entidades afetadas para uma espécie de *parlance*, "na qual, alegando ter a solução, coloca-se como *ponto de passagem obrigatório* (PPO) para onde os interesses dos demais devem convergir" (CALLON, 1986; LATOUR, 1988, 2000). Na *persuasão* (*intéressement*), o ator-focal busca excluir as vozes dissuasivas que tentam mobilizar os actantes convocados (*aliados*) a envolverem-se em outras translações; No *alistamento* (enrollment), os atores assumem a problematização da rede como sua, sendo convocados a negociar interesses em atividades interativas nas quais "são exibidas provas de força", que, se superadas, permitirão aos aliados fixarem-se definitivamente na posição a eles designada pelos PPO. Na mobilização dos aliados, "a rede terá sido expandida a tal ponto que, para que o ator-focal mantenha a translação e faça sua agentividade circular de modo coeso, terá que lançar mão de *móveis imutáveis":* representações formais que podem ser transportadas sem sofrer alterações. Os móveis imutáveis podem ser "acumulados, combinados, embaralhados e (re)despachados para todos os sítios envolvidos na rede (LATOUR, 1986, 2000, 2001)" (BUZATO, 2012a, p. 67-68).

Buzato destaca, com base em Law (2000), que uma translação será bem sucedida se for capaz de gerar a estabilidade relacional necessária para que o *quase-objeto* que dela resulta possa existir e circular no espaço euclidiano. Trata-se de um quase-objeto porque a caracterização do ator como tal é dependente dos vínculos que ele estabelece na rede, por isso na TAR os atores são sempre atores-redes. Já a translação será mal sucedida quando a quebra da comunicação entre os atores fizer "o empreendimento esfacelar-se antes de constituir um fato científico, dispositivo técnico ou instituição social" (p. 68).

Nos processos de translação que envolvem a construção das redes que resultam no que tomamos por social, quando o papel do actante for o de simplesmente transmitir a ação a ele designada, ele será chamado de *intermediário,* visto que foi domesticado para que preserve a estabilidade e ordem obtida na translação. Para Latour (2005, p. 39), o intermediário é aquilo que transporta sentido ou força sem transformação, algo que funciona como uma "caixa preta"[71] que esconde as muitas partes que a constituem internamente. Isto é, algo cujos processos internos não são relevantes para a rede como um

[71] "black box".

todo, e que pode ser tomado como uma unidade, pois cumpre seu papel de forma silenciosa e previsível. No entanto, quando o actante desviar a ação recebida em virtude de atender seus próprios interesses, ele será um *mediador*[72]. "Os mediadores transformam, traduzem, distorcem, e modificam o sentido ou os elementos que eles deveriam carregar" [tradução minha][73] (p.39). Por isso, mediadores são elementos, humanos ou não humanos, que desempenham um papel crucial nas constantes des-reorganizações da rede, por vezes "traindo" e por vezes sendo agregados à rede justamente para permitir que seja redirecionada. Eles têm a capacidade de reorganizar a rede, o que em contrapartida demandará do ator-focal mobilizar mais aliados e alistar um número maior de mediadores (LATOUR, 2005).

Buzato pontua ser interessante notar que um intermediário já domesticado pode, a qualquer momento, tornar-se um mediador. Processo esse que é chamado de *despontualização,* visível, por exemplo, quando um computador em perfeito funcionamento, operando, pois, como um fiel intermediário, dá qualquer pane, transformando-se assim (despontualizando-se) em um mediador (LATOUR, 2005). Nesse caso, Buzato (2012a, p. 68) afirma que para fazer com que o computador volte a funcionar como intermediário, seus interesses terão que ser, de alguma maneira, atendidos ou traduzidos pela ação de mais mediadores: pode-se baixar um antivírus, fazer atualizações ou até mesmo chamar alguém para prestar assistência técnica.

No campo dos estudos da linguagem, Buzato (2012a) destaca haver uma conexão entre a TAR e a semiótica da Escola de Paris, de onde são emprestados conceitos como o de *actante*, *debreagem (shifting-out)* e *figurativização.* Aponta que o conceito de debreagem é associado ao conceito de *delegação* que refere-se à maneira como "atores-rede empregam não-humanos que atuam silenciosamente em substituição ao trabalho de muitos humanos de modo que a ordem das associações seja mantida e a 'localidade' dos eventos produzida (LATOUR, 1992; 1996)" (p. 68). Em outros termos, o autor afirma que a delegação, é, essencialmente, uma forma de "perenizar as *performances* necessárias para a

[72] Mediador aqui não tem o mesmo sentido que o termo possui no contexto da Teoria da Atividade.
[73] "Mediators transform, translate, distort, and modify the meaning or the elements they are supposed to carry" (p. 39).

manutenção dos ordenamentos sociais a cada instante por meio de *programas de ação* inscritos em não humanos". Um exemplo de inscrição de uma ação humana em um não humano que atua como um delegado seria uma porta automática, que faz o trabalho de abrir e fechar através de um dispositivo que traduz a ação de um porteiro (BUZATO, 2012a), ou então uma câmera de segurança disposta em um estabelecimento comercial, cuja lente substitui o olhar vigilante do segurança ou policial.

Devido à agentividade de humanos e não humanos, a TAR entende existir uma continuidade ontológica entre o simbólico e o material, cultura e natureza e entre os próprios humanos e não humanos. A teoria postula uma concepção performativa do social (LATOUR, 2005), em que tanto o que tomamos por social quanto a subjetividade do humano, em vez de ser fruto de forças estruturais mais amplas, é vista como resultante das circulações. No caso da subjetividade, trata-se de circulações e disputas de elementos subjetificadores. Tal processo é denominado de *subjetivação*, e sempre deixa rastros – *subjetificadores*, que, se seguidos, permitem reconstituir o ator-rede. Como exemplo de subjetificadores, Buzato aponta:

> "os documentos civis que precisamos carregar conosco (e que podemos seguir de volta até uma delegacia ou cartório, e daí até a Constituição Federal), até os clichês que nos permitem emitir opiniões sobre fatos da atualidade (que podem ser seguidos até o jornal lido ou assistido pela manhã), as combinações particulares de cores, formas, materiais e *designs* que nos permitem saber como expressar ´o nosso estilo` na estação (rastreáveis até às revistas de moda), as maneiras como amamos e somos amados (romances), as estatísticas e cálculos do governo que nos permitem saber a que grupo social pertencemos, os exames e receitas médicas que nos contam se por enquanto somos sãos ou doentes, e assim por diante" (2012, p. 70).

Buzato destaca que o entendimento de que a subjetividade é um efeito de vínculos estabelecidos através das translações nas quais o sujeito se envolve, impacta a nossa compreensão sobre a possibilidade de emancipação ou opressão através do letramento. Nesse sentido, afirma que o que temos entendido por emancipação ou opressão pelo letramento seria interpretado, da ótica da TAR, como "troca de vínculos, de melhores para piores, no caso da opressão, e de piores para melhores, no caso da emancipação" (p.

70). No entanto, ressalta que isso não significa que elementos como gênero, classe, etnicidade, entre outros não possam ser tomados como subjetificadores. O que a TAR não autoriza, alega Buzato (2012b, p. 801-802), é que categorias sociológicas sejam tomadas como determinantes das ações dos atores, visto constituírem-se como efeitos de circulações.

4.4.2 A Teoria Ator-Rede o os Novos Estudos de Letramentos

A Teoria Ator-Rede tem servido de referencial teórico para alguns poucos estudos na área dos Novos Letramentos (CLARKE, 2001; BRANDT e CLINTON, 2002; BARTON e HAMILTON, 2005; LEANDER e LOVVORN, 2006; BUZATO, 2009a; 2012a; 2012b), contribuindo para que os letramentos sejam compreendidos como "agentes transcontextualizados e transcontextualizadores" (BRANDT e CLINTON, 2002), que produzem e organizam relações espaço-temporais (LEANDER e LOVVORN, 2006; BUZATO, 2009a; 2009b; 2012a; 2012b) e permitem aos sujeitos conectar produtivamente atividades letradas locais em diferentes contextos institucionais e temáticos (BUZATO, 2012a; 2012b).

Brandt & Clinton (2002) pontuam que uma contribuição de Latour que é especialmente significativa à perspectiva do letramento como prática social refere-se ao caminho que a TAR oferece para superarmos a divisão entre sujeito e objeto, característica do pensamento ocidental. Tal quebra nas teorias sociais sustenta dicotomias como micro x macro, agência x estrutura e local x global. Nessa direção, Barton e Hamilton (2005) afirmam que a atenção dada por Latour ao papel dos instrumentos, ferramentas e tecnologias na organização da sociedade, em especial no que concerne ao papel ativo e independente da ação humana desempenhado pelos objetos, tem consequências para a discussão de letramentos como prática social que sustenta o campo dos Novos Estudos de Letramento.

Asseveram que o entendimento de que os objetos medeiam nossa interação com outros lugares e outros tempos, acumulam investimento humano, e muitas vezes resistem a nossas vontades, pode servir como uma descrição acurada dos letramentos em sua manifestação histórica, material e especialmente tecnológica. Cabe destacar que na

perspectiva da TAR, mediação significa interferência na produção de um efeito da rede (seja como um *intermediário* ou como um *mediador*) (BUZATO, 2012a). Brandt & Clinton (2002) pontuam que o problema de não considerarmos o objeto de um evento de letramento como um participante ativo do contexto, ou de considerarmos os objetos apenas em termos de suas funções locais é que deixamos de vê-los como mediadores ativos que trazem sentidos de longe e oferecem resistência.

> "Trazer à cena os objetos, de acordo com Latour, nos permite entender que a sociedade existe em nenhum outro lugar a não ser nas situações locais, mas também entender que, com a ajuda dos objetos, muitos outros tipos diferentes de atividades podem estar acontecendo em e entre situações locais – incluindo agregação, globalização, coisificação, quebra e deslocamento" [tradução minha][74] (p. 346).

As autoras postulam a habilidade particular dos letramentos para integrar, transportar e serem transportados entre contextos, e, nesses movimentos, construir redes através do tempo e do espaço. À luz da TAR, tentam pensar ferramentas analíticas que possam explicar os letramentos como localmente situados, porém, ao mesmo tempo, como dispositivos que funcionam para deslocar o local. No entanto, não chegam a explicar empiricamente como os letramentos funcionam como redes, o que, por sua vez, buscam fazer Leander e Lovvorn (2006) e Buzato (2012a; 2012b). O esforço de Brandt e Clinton é no sentido de garantir às tecnologias do letramento certos atributos inegáveis, como a capacidade de viajar, de permanecer intacto, de ser visível e dotado de vida mesmo fora das interações dos eventos imediatos. Tais capacidades seriam oriundas da legibilidade e durabilidade da dimensão material do letramento (2002, p. 344).

No contexto das discussões de políticas de ensino, Clarke (2001) toma o pressuposto da TAR de que o poder é efeito das circulações em redes sociotécnicas para criticar as relações de poder que os modelos de letramento filiados aos Novos Estudos de

[74] "Bringing objects into play, according to Latour, allows us to understand that society exists nowhere else except in local situations but also to understand that, with the help of objects, lots of different kinds of activities can be going on in and across local situations – including aggregating, globalizing, objectifying, disrupting or dislocating" (p. 346).

Letramento buscam elucidar com base em forças socais que aturariam ostensiva e amplamente. Para Clarke (2002), a TAR oferece aos Novos Estudos de Letramento a possibilidade de que sejam superadas formas de conceitualização que tomam os eventos locais em relação a uma ordem social que existe "lá fora". Com base em Law (1992), pontua que o etnógrafo que trabalha fundamentado na TAR, ao invés de assumir estar observando os traços do sistema macrossocial em um contexto local, começa do pressuposto de que o local é tudo o que existe (p.111). Clarke (2002) assevera que a TAR oferece pontos de partida alternativos para que os modos semióticos através dos quais os sujeitos aprendem, se comunicam e se expressam em diferentes contextos sociais sejam investigados localmente. Defende que a TAR contribui para que os letramentos sejam encarados como meios materiais e simbólicos que servem para ordenar e classificar conhecimento e interação social. Em outros termos, isso é o mesmo que chamar um letramento de uma translação, como faz Buzato (2012a).

Assumindo que a translação tem como propósito unir entidades complexas em um único objetivo, de modo que sejam postas em circulação como algo dado, Clarke parte de um documento chamado "Habilidades para a vida"[75] para propor uma análise etnográfica que possa ser mapeada segundo as 4 fases da translação. O documento visa a recomendar uma estratégia nacional para melhorar as habilidades letradas e numéricas dos ingleses, em face da informação oficial de que "7 milhões de adultos na Inglaterra não conseguem ler e escrever no nível esperado de uma criança de 11 anos de idade". A entidade ou fato que Clarke propõe ser seguido nesse documento é a informação: "7 milhões de adultos cujos atributos representam uma ameaça à prosperidade nacional e à ordem social" (p.115).

A autora ocupa-se de analisar translações incitadas por tal fato, a fim de identificar como vários atores-redes são convocados e inscritos na translação, fazendo certos discursos e práticas circularem. Interessam-lhe nessas translações, especialmente, os pontos onde elementos dissuasivos pudessem sabotar o trabalho de atores na rede e introduzir a possibilidade de que as coisas fossem diferentes. Como referência, toma a análise de Hamilton (2001) sobre os procedimentos e resultados publicados na Pesquisa

[75] "Skills for Life".

Internacional de letramento de adultos, na qual revela que dados desse tipo são apenas um dos fatos produzidos em um processo de translação complexo, que mobiliza atores-redes vindos de longe, como: instituições internacionais, instrumentos de pesquisa, resultados estatísticos, professores, alunos, políticos e jornalistas.

Leander e Lovvorn (2006) apoiam-se na TAR para sustentar que os letramentos produzem e organizam relações espaço-temporais. Esse argumento desconstrói concepções que associam diferentes contextos a diferentes práticas. A fim de reverem os letramentos em relação ao espaço-tempo, propõem a noção de "redes de letramento[76]". Essa noção representa uma nova e expansiva metodologia para interpretar letramentos e as translações das quais participam. A noção serve como aparato para compreender como os textos são precedidos por fluxos de outros actantes e como acabam traduzindo esses fluxos em algo novo. É nesse sentido que um letramento é sempre uma translação, ou seja, é esse fluxo tradutório em que os actantes se traduzem mutuamente e tentam agregar seus interesses e, ao faze-lo, deslocam-se e criam espacialidades. Para os autores, as redes de letramentos seriam dotadas de cinco atributos de dimensões espaço-temporais (p. 293) [tradução minha] [77]:

> 1) **Translação** – *Como os textos se mantêm no lugar de, falam por ou parecem mobilizar corpos, objetos ou outros textos?*
> 2) **Heterogeneidade de representações espaço-temporais** – *Que espaço-tempos são representados pelos textos, e como essas representações são organizadas na atividade?*
> 3) **Movimentos e posições dos textos em circulação –** *Como é possível descrever a geografia social material dos textos na atividade? Os textos reúnem ou formam híbridos com outros atores na atividade?*

[76] "literacy networks".
[77] "**Translation**: How do texts stand in th eplace of, speak for, or appear to mobilize bodies, objects, or other texts? **Heterogeneity of space-time representations**: What space-time are represented by texts, and how are these representations organized in activity**? Movements and positions of texts in circulation:** How might one describe the social-material geography of texts in activity? Do texts combine or form hybrids with other actors in activity? **Rhythms and speeds of circulation**: What patterns and tempos of movement among texts and other actors are evident? **Network continuity:** How are the social-material relations to the texts that one is reading and writing more or less extended and continuous?" (p. 293)

4) **Ritmos e velocidades das circulações –** *Que padrões e tempos de movimento entre textos e outros atores são evidentes?*

5) **Continuidade da rede** - *Como são as relações sociais-materiais com os textos que o sujeito está lendo e escrevendo mais ou menos estendida e contínua?*

Com base nessas dimensões, analisam três redes de letramento diferentes, das quais participa um jovem adolescente, sendo duas redes da sala de aula e uma de jogos online para múltiplos jogadores[78]. Leander e Lovvorn interessam-se por interpretar o papel dos textos nas práticas em que seu ator-focal se engaja, ou seja, as configurações, circulações e translações dos textos em relação a outros atores/actantes presentes nas atividades. Com isso, entendem ser possível abarcar a função desempenhada pelos letramentos na definição das relações espaciais e temporais dos fluxos de atividade.

Em consonância com a posição assumida por Brandt e Clinton (2002), os autores asseveram que os pesquisadores que estudam letramentos dentro e fora da escola precisam desenvolver uma visão do social que inclua um entendimento sobre como uma ampla gama de atores (humanos, textos, tecnologias e objetos) são colocados em relação uns com os outros e como essas relações têm qualidades espaço-temporais únicas (2006, p. 293). Apontam que a noção de simetria entre humanos e não humanos se apresenta como um desafio a descrições mais convencionais da atividade social, identidade e aprendizagem, visto que letramento, na ótica da TAR, não é somente uma ferramenta que os humanos usam para mediar suas ações, mas um ator dotado de agentividade. Leander e Lovvorn (2006) alinham-se a Brandt e Clinton (2002) e Barton e Hamilton (2005), ao defenderem que letramentos sejam interpretados não apenas em seu sentido sociocultural, mas também técnico e material (Brandt e Clinton, 2002; Barton e Hamilton 2005).

Por reconhecerem que letramentos e textos participam na distribuição e organização de redes de aprendizagem e construção de identidade, Leander e Lovvorn (2006) entendem que a questão da continuidade da rede tem importância especial no que se refere ao desenho de ambientes de ensino que visem a sustentar o engajamento em certas

[78] "massively multiplayer online game".

atividades. Isto é, entendem que para que a aprendizagem seja eficaz é preciso que existam formas materialmente sustentáveis de engajamento.

Corroboro a posição de Buzato (2012b, p. 804) de que ainda que Leander e Lovvorn (2006) deem um passo à frente de Brandt & Clinton no sentido de mostrarem como os letramentos resultam da articulação de cadeias de humanos e não humanos, conectando as práticais "locais" a outros tempos e espaços, não se aprofundam na TAR para explicar os processos de ressemiotização sobre os quais as práticas por eles enfocadas se fundam.

Com base nos pressupostos da TAR, Buzato (2009a) propõe uma concepção alternativa para os letramentos digitais, não mais como tipos de letramentos contrapostos aos tradicionais, mas como redes complexas e heterogêneas que conectam práticas de letramento, textos, sujeitos, meios e habilidade que se agenciam, entrelaçam, contestam e modificam mútua e continuamente, por meio, virtude ou influência das TICS. Buzato (2012a), assumindo a continuidade entre o simbólico e o material proposta pela TAR, ocupa-se dos processos através dos quais atores humanos adquirem subjetividade como um efeito da circulação de elementos subjetificadores, entre os quais lhe interessam especialmente os letramentos. O foco de Buzato é compreender, na ótica relacional da TAR, como dois alunos estudantes universitários do curso de Letras de uma instituição pública mobilizam e são mobilizados pelo que o autor chama de "fornecedores de subjetificadores", no trânsito por entre diferentes espaços institucionais.

O autor ilustra como que textos e letramentos funcionam, nas redes de que seus atore-focais participam, como objetos fronteiriços que servem para estabilizar relações entre elementos concorrentes e conectar diferentes sítios. Com isso, revela que a subjetividade dos sujeitos é sustentada pela circulação de diferentes móveis imutáveis nos vários sítios de suas vidas. Por exemplo, no conjunto de subjetificadores de um dos atores-focais nota que conviviam, sem conflitos, discursos cristãos-evangélicos e pagãos-satanistas, graças ao que o autor identifica como uma extensa cadeia de mediadores (vinculados à literatura e aos jogos de RPG, especialmente) capazes de apaziguar controvérsias latentes.

Apesar de seus atores-focais serem estudantes de uma mesma universidade, compartilharem da mesma idade e de frequentarem o mesmo curso de Letras, além de viverem no "mesmo momento sócio-histórico", Buzato (p. 78) mostra que ambos estabeleciam relações muito particulares com os letramentos de que participavam (ainda que esses fossem praticamente os mesmos), as quais estavam ligadas à maneira como eram cooptados pelos diversos actantes que participavam de suas redes. Seus atores-focais são interpretados tanto como uma rede que conecta textos, máquinas, pessoas, crenças, lugares, etc, quanto como participantes de variados letramentos, compostos de elementos heterogêneos atuando uns sobre os outros (2012b, p. 797).

Com base em minuciosos relatos empíricos, o autor defende a necessidade de se questionar a noção de práticas de letramento como uma força ou modelo abstrato orientado por um plano estrutural que estaria separado de um plano da subjetividade. Segundo Buzato, esse questionamento é possível quando se repensa letramentos e sujeitos como redes de trabalho (*worknets*) físico e semiótico. Esse tipo de perspectiva, em suas palavras:

> "nos permitiria, entre outras coisas, problematizar a presença dos computadores e outros dispositivos digitais conectados, na escola e em outros espaços institucionais, para além das costumeiras questões relativas à capacitação, materiais didáticos e metodologias de ensino: abre-se a oportunidade de discussão franca sobre os programas de ação instalados e instaláveis na escola por meio de muitos delegados que a ela transportam ações e descrições de outros sítios" (2012b, p. 80).

Portanto, em lugar de separar sujeitos, linguagem e práticas em planos distintos, Buzato propõe letramento e subjetividades como translações vinculadas entre si e defende que a descrição de qualquer letramento, se conforme a TAR, torna possível dar conta de ao menos dois sítios que trabalham integrados por um (ou mais) objeto fronteiriço a fim produzir saberes globais que retornam aos atores locais como subjetificadores e competências que podem ser continuamente acessadas (p. 77).

Nesse sentido, em trabalho recente (2012a; 2012b), apura a noção de letramento proposta em 2009, em que coloca as circulações espaciotemporais[79] como elemento fundamental de gestação, expansão e manutenção de práticas sociais que chamamos de letramentos, alinhando-se a Brandt e Clinton (2002). Buzato expande essa noção para afirmar que letramento opera, de fato, como uma prática de espacialização, que permite aos sujeitos letrados des-recontextualizarem-se ao longo de cadeias de ressemiotização em que constroem representações de si e do mundo. Nos termos de Lefebvre, Buzato passa de uma noção de letramento como representação do espaço (ou espaço concebido) para uma noção de letramento como espaço representacional (ou vivido).

Como principal ganho desse tipo de abordagem, aponta: i) o esfacelamento do social como uma força ostensiva, "permitindo ao analista explicar os comportamentos dos atores por meio da estabilidade e extensão das conexões reais e entre entidades que definem seu papel e permitem que o poder circule por elas"; ii) a rejeição de processos de purificação que tendem a produzir descontinuidades entre cultura e natureza, indivíduo e sociedade, sociedade e tecnologia, e, por isso, pouco contribuem para explicar um mundo onde híbridos e ciborgues se fazem crescentemente presentes; iii) no âmbito específico do estudos do letramento, resgata o foco no papel dos objetos materiais e tecnologias envolvidos nas práticas de letramento (p, 81). Assim sendo, o trabalho de Buzato corrobora questões levantadas por estudos anteriores, porém avança em relação a todos eles, ao sustentar, para além do plano teórico, que ao se servir de um letramento, um sujeito letrado também serve a este letramento (2012b, p. 805).

4.5 Ressemiotização

A noção de ressemiotização refere-se a "como a produção do sentido muda de contexto para contexto, de prática para prática, ou de um estágio da prática para outro[80]", servindo a interesses particulares (IEDEMA, 2003, p. 41). Nesse processo, Iedema (2001, p. 33) destaca que toda ressemiotização: transporta sentido de um modo semiótico a outro

[79] Espaciotemporais ou espaço-temporais.
[80] "how meaning making shifts from context to context, from practice to practice, or from one stage of a practice to the next" (p. 41).

modo semiótico diferente, sendo que cada semiótica terá restrições e *affordances* específicas (o que se pode fazer com a língua não pode ser feito com a representação visual e vice-versa).

Além disso, argumenta que a transposição entre diferentes semióticas inevitavelmente introduz discrepâncias, sendo que a ressemiotização é um processo que não produz similitude, mas representa "um conjunto de múltiplos canais de direções[81]". A ressemiotização, portanto, possibilita ao analista uma compreensão temporalmente linear de cadeias semióticas; porém, o Iedema, em seu trabalho, não focaliza os processos paralelos de espacialização que vão sendo orquestrados nessas transposições semióticas, o que procurarei mostrar na análise do último evento que compõe o estudo empírico (Capítulo 6, evento 20).

Conforme argumentei, a noção de rede da TAR permite-nos conceber e apreender a prática espacial relacional e dinamicamente. O fato de as redes serem constituídas de elementos heterogêneos possibilita uma forma de análise semiótica que dá conta do terceiro espaço em sua dimensão tanto material (primeiro espaço) quanto simbólica (segundo espaço), sem que uma seja sobreposta à outra. Ao propor-se uma abordagem metodológica para o mapeamento das circulações que têm como efeito uma determinada articulação reticular do social, a TAR concilia a temporalidade das trajetórias com a espacialidade da rede no estudo das práticas espaciais. Por amparar-se no pressuposto de que todas as entidades que compõem uma rede são atores-redes, a teoria alude a uma forma de temporalidade espacial e de espacialidade temporal.

No estudo das redes sociotécnicas, Latour (2001; 2005) vai mostrar quais agentes carregam a história em cada circulação e como atores vão sendo traduzidos na linguagem de outros atores. De maneira análoga, Iedema (2001; 2003) vai chamar essas traduções de intersemioticidade[82], termo cuja origem está em Jakobson (1971) e referia-se especificamente à tradução de uma língua para outra. Para Iedema (2001), o conceito vai

[81] "a multi-channel set of directions" (p. 33).

incluir também as traduções que ocorrem entre diferentes sistemas semióticos e suas materialidades.

O autor identifica essa noção no conceito de *shifiting-out* (inspirada no conceito semiótico de debreagem) e delegação de Latour. Segundo Iedema, ambos os termos tentam capturar o que está em jogo, por exemplo, na mudança de sentido de uma solicitação oral para que alguém que entre num recinto feche a porta atrás de si, a um cartaz dizendo "Por favor, mantenha a porta fechada", até um dispositivo hidráulico de fechamento de porta (LATOUR, 1992). Iedema compreende que Latour está essencialmente preocupado com a intersemioticidade (*intersemioticity*) que subjaz o deslocamento da fala para escrita, e dessa para o dispositivo automático de fechar a porta. Indica que a delegação em Latour concerne à tradução de uma solicitação/pedido/demanda em realidades crescentemente mecânicas e fatuais (2001, p.25). Em resumo, nos termos de Latour, a ressemiotização tem a ver com as translações que se referem às mudanças intersemióticas em uma rede sociotécnica (IEDEMA, 2003, p. 42). Tais mudanças, acrescento, são inevitavelmente reespacializadoras.

No contexto da TAR, Iedema afirma que fatos são criados não apenas através da estabilização e reificação de sentidos linguísticos. A esses processos agrega-se a transposição dos fatos em materiais duráveis, como: textos impressos, estruturas arquitetônicas e até mesmo a própria organização espacial do ambiente, as quais correspondem ao primeiro espaço. Iedema argumenta que o processo social de construção de fatos é entendido como funcionando para além da dimensão face-a-face para incluir as maneiras nas quais produzimos as estruturas que constituem o espaço social, aquilo que Lefebvre identifica como sendo a textura do espaço.

Iedema (2001) toma como objeto de sua análise um projeto específico de planejamento organizacional de um hospital psiquiátrico, no qual se ocupa de compreender a progressiva ressemiotização do sentido organizacional em relação à esfera interativa dos sujeitos, onde relações e posicionamentos são estabelecidos progressivamente, enquanto identidades e compreensões de mundo são confrontadas e negociadas. Isto é, focaliza como o projeto gradualmente se move dos movimentos temporais de produção de sentido, como a

fala e o gesto, em direção a formas de produção de sentido mais duráveis e extensíveis no espaço, como relatórios impressos, desenhos, e, por último, prédios.

Mapeando as diferentes etapas desse processo de ressemiotização, o trabalho de Iedema considerou, por exemplo, como questões conflitantes no plano de interação oral foram estabilizadas através de estruturas escolhas gramaticais específicas, de forma a dificultar a sua recuperação na arena de interlocução. Também elucidou como formas especializadas de falar e escrever foram ressemiotizadas de acordo com os limites e possibilidades do desenho do projeto arquitetônico do hospital. Com base nesses achados, Iedema (2001, p. 36) postula que é através de processos de ressemiotização que conhecimentos, técnicas, tecnologias, práticas sociais e culturais, assim como conhecimentos corporificados, são transpostos e reificados pelos sujeitos. A abordagem de Iedema se aproxima da Análise de Nexos de Scollon e Scollon (2004) no que se refere a entender os ciclos semióticos que caracterizam determinadas trajetórias de sentido.

Em resumo, enquanto Scollon e Scollon (2003; 2004) ilustram a indissociabilidade dos fluxos de espaço e tempo com os fluxos de interação social e os percursos de sentido possíveis para uma análise espacial da significação, a TAR oferece a possibilidade de estender a significação para além do discurso ou da semiose em si, permitindo fundir espacialização com tradução/significação por meio do conceito de translação. Finalmente, o conceito de ressemiotização permite-nos supor ser possível representar e compreender o modo como isso acontece observando as perdas e ganhos semióticos e de mobilidade e durabilidade envolvidos na passagem dos significados entre diferentes suportes e semióticas. Com isso, temos um conjunto de princípios, procedimentos e ferramentas de análise que podem ser associados a qualquer estudo empírico, como o que irei apresentar mais adiante.

Capítulo 5. A Construção do Estudo

> "Pesquisar em LA é como pesquisar petróleo no mar: precisamos abandonar o conforto de caminhar em terra firme, com balizas enterradas no chão, e aprender a navegar, assestando nossos instrumentos em plataformas móveis. A dificuldade numa plataforma móvel é manter o rumo, um rumo que não é o da linguística, nem da psicologia, nem da antropologia, nem de qualquer outra ciência com a qual nos avizinhamos, tem um rumo que é o da LA".
>
> (LEFFA, 2001, p. 4-5)

> *"Senti um confuso mal-estar que procurei atribuir à rigidez, e não à ação de um narcótico. Fechei os olhos, tornei a abri-los. Então vi o Aleph(...)".*
>
> *(O Aleph , Jorge Luis Borges)*

5.1 Pressupostos Norteadores

O presente trabalho filia-se ao movimento que convencionalmente veio a ser caracterizado de "Virada Espacial" nos Novos Estudos de Letramento (LEANDER, 2002a; 2002b; 2004; LEANDER & SHEEHY, 2004), apresentado no Capítulo 2. Trata-se de uma corrente de estudos ainda pouco conhecida, e menos ainda difundida, no Brasil, no entanto, congruente com a vertente de estudos críticos interdisciplinares que caracterizam a Linguística Aplicada brasileira (LEFFA, 2001; SIGNORINI e CAVALCANTI, 2004; MOITA LOPES, 2008; FABRÍCIO, 2008; SCHEIFER, 2013). Nesta pesquisa, proponho estudar letramentos como práticas de espacialização (BUZATO, 2012a; 2012b) através de um diálogo entre teorias do espaço (LEFEBVRE, 1991; SOJA, 1996; MASSEY, 2005) e uma teoria sobre práticas semióticas (IEDEMA, 2001; 2003), utilizando como ponte uma abordagem filosófico-material que permite vincular espaço-temporalidade e significação para além do que convencionalmente entendemos como discurso (LATOUR, 1999; 2005). Em função da natureza teórica desta articulação, esta pesquisa assume um caráter inovador no contexto das discussões em nossa área, e, consequentemente, assumidamente exploratório.

Como objetivo central, esta tese se propõe *a formular teoricamente, de forma adequada ao cenário dos Novos Estudos de Letramentos, a relação entre espaço-temporalidade, processos de significação e prática social, e a testar o poder explicativo dessa perspectiva através de um estudo empírico*. Até aqui, os capítulos teóricos buscaram delinear o arcabouço conceitual que servirá de referência para a análise de cunho etnográfico que apresentarei na sequência. Da exploração teórica acerca de espaço-temporalidade, letramentos e prática social, empreendida nos capítulos anteriores, destaco os seguintes pressupostos:

i) O espaço é uma construção social – uma prática espacial - que abarca uma dimensão material concreta, uma dimensão simbólica e uma dimensão vivida. Essa última é o que garante ao espaço a sua natureza aberta, dialógica e política;
ii) Todo espaço é um terceiro espaço;
iii) Espaço e tempo não existem como elementos dissociados, ainda que diferentes, um está implicado no outro;
iv) Práticas de espacialização são práticas sociais que resultam na construção de espaço-temporalidade; tais práticas são indissociáveis de processos de significação em que discursos são traduzidos/ressemiotizados em diferentes materialidades;
v) As tecnologias do letramento têm papel agentivo nas práticas de que fazem parte;
vi) Os letramentos, enquanto práticas sociais, são produzidos por e criadores de espaço-temporalidades, operando, portanto, como práticas de espacialização;
vii) O lugar corresponde a uma inter-relação, num aqui-e-agora, de trajetórias em processo formadas de entidades humanas e não humanas. O espaço corresponde ao conjunto dessas inter-relações.

5.2 Pergunta de Pesquisa

A partir dos pressupostos explicitados, e tomadas as propiciações e os limites dos dados disponíveis, elegi a seguinte pergunta de pesquisa para o estudo empírico:

Como se dá o processo de espacialização em cada um dos eventos de letramento selecionados?

5.3 O Percurso da Pesquisa

Quando decidi estudar letramentos e espaço-temporalidade tinha em mente analisar como crianças do quinto ano Ensino Fundamental I, de uma instituição escolar privada do interior do Rio Grande do Sul, construíam sentido em suas práticas letradas através de espaços físicos e digitais. Como espaço físico, presumia os sítios concretos que frequentam diariamente em suas rotinas de vida, como: a escola, a casa, o curso de idiomas, o clube, a residência de amigos. Por espaço digital, presumia todo o universo semiótico nos quais navegam em seus computadores pessoais, vídeo games e *tablets*, tanto fora quanto dentro do ambiente escolar. Minha intenção era escolher dois ou três atores-focais e segui-los por entre os referidos espaços, por um tempo determinado, de modo a mapear suas circulações e práticas. Esse mapeamento aconteceria presencialmente, acompanhando as crianças, na medida do possível, pelos espaços que frequentam no dia-a-dia, e também virtualmente, através do acompanhamento de suas atividades *online* a partir de um *software* de monitoramento, que seria instalado em seus computadores mediante autorização.

No intuito de selecionar meus sujeitos de pesquisa, desenvolvi entrevistas semiestruturadas com o grupo de alunos e seus pais. Como critérios de seleção, considerei sujeitos que: (1) habitassem regularmente o universo digital e *online*; e (2) tivessem seus próprios computadores, o que facilitaria o monitoramento virtual. Além disso, precisava de sujeitos cujos pais consentissem que eu acompanhasse a rotina de seus filhos ao longo de algumas semanas.

Já de saída, fiquei surpresa com o fato de que a maioria das crianças não tinha computador próprio, mas utilizava o computador "da casa", e frequentemente seguia um cronograma de horários para utilizá-lo. Em conversa informal, muitas crianças me contaram que regularmente eram proibidas de utilizar o computador como castigo por mau comportamento, às vezes por um período de uma semana ou mais. É válido destacar que, conforme apurei nos questionários, as práticas letradas das crianças não eram tão multimídia como imaginava. A maioria dizia utilizar o computador de maneira mais instrumental, basicamente para fazer pesquisas escolares. Algumas alegavam jogar vídeo game de vez em quando e poucas tinham conta em redes sociais ou endereço de *email*. Ademais, poucas crianças tinham celular próprio. Acredito que tais características se justifiquem, principalmente, em virtude delas terem, naquela ocasião, entre 9 e 10 anos, uma idade em que os pais temem os riscos da exposição no universo virtual.

Ainda assim, consegui dois alunos que se encaixaram no perfil que buscava. No entanto, a proposta de segui-los presencialmente se mostrou inviável para os seus responsáveis, forçando-me a desistir dessa ideia. Como alternativa, propus fazer apenas o monitoramento virtual e o acompanhamento dentro do espaço da escola, proposta com a qual os pais concordaram. A essa altura, meu objetivo passou a ser fazer uma análise em que pudesse contrastar os letramentos do espaço escolar com os letramentos dos espaços virtuais pelos quais as crianças navegavam. Ao longo do período de dois meses (maio e junho de 2012), recebi relatórios periódicos das atividades virtuais das crianças, que me eram enviados pelos próprios sujeitos, através de uma ferramenta do *software* de monitoramento *online*. Com base nesses registros, fazia entrevistas presenciais informais, em que buscava esclarecer questões que considerava mais relevantes.

Por algumas semanas, fiz observações e registros em vídeo e áudio das atividades de sala de aula. Nessas ocasiões, recolhia, com o consentimento e ajuda da professora, o material didático que era distribuído e produzido pelos alunos. Também acompanhei e registrei a realização de algumas atividades no laboratório de informática da escola, nas quais me interessavam especialmente os letramentos digitais das crianças e o modo como eles relacionavam-se com os letramentos ditos tradicionais típicos de suas rotinas escolares.

Durante esse período de observações na escola, tive a chance de acompanhar o projeto pedagógico interdisciplinar que orientava as atividades didáticas ao longo de boa parte daquele trimestre. Foi, no entanto, alguns meses após ter concluído a coleta de dados, quando estava realizando um estágio de dourado sanduíche nos EUA, que percebi que os inúmeros eventos de letramento referentes a esse projeto revelavam cadeias de ressemiotização que produziam experiências espaço-temporais significativas àquele contexto de ensino, porém não evidentes. Tais cadeias mostraram-se tão instigantes que acabei decidindo focalizá-las em detrimento do objetivo do anterior.

Deste modo, o presente estudo centra-se nos processos de significação, ou movimentos de ressemiotização (IEDEMA, 2001; 2003), que caracterizam um projeto interdisciplinar desenvolvido em uma sala de aula do quinto ano do ensino fundamental. Meu foco específico são os diferentes eventos de letramento que compõem o referido projeto, a partir dos quais buscarei analisar a relação entre movimentos de significação e espaço-temporalidade.

5.4 O Contexto do Estudo

A escola está localizada em uma cidade de médio porte do interior do RS. Trata-se de uma pequena escola privada de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, que pertence a minha família há 45 anos. A escola foi fundada por minha avó, assim que ela se aposentou da função de diretora do jardim de infância de uma instituição pública da cidade, após uma vida inteira de trabalho. Ela acreditava que um adulto só conseguiria ser bem sucedido em todas as esferas de sua vida se tivesse tido uma infância feliz e rica em experiências de mundo. Assim, criou a escola com base nessa filosofia. Após o falecimento de minha avó, há duas décadas, minha mãe, também professora, assumiu a direção da escola, posição que ocupa até hoje.

A escola tem como diferencial privilegiar salas de aula com um número reduzido de alunos, numa média de 10 a 15 crianças por classe. Paralelamente às atividades escolares regulares, são oferecidos curso de inglês, computação e futebol de salão, em caráter extraclasse. Todos os professores têm seu trabalho constantemente monitorado pela

coordenadora pedagógica, que realiza reuniões de orientação individuais e coletivas semanalmente, a fim de checar e ajudar na construção dos planos de aula.

A proposta pedagógica da escola funciona com base em uma pedagogia de projetos. Durante o ano letivo, dividido em três trimestres, são desenvolvidos vários projetos interdisciplinares, da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, planejados pela coordenadora e pela diretora. Normalmente, partem de histórias da literatura infantil, que servem de núcleo temático e fio condutor entre as disciplinas do currículo de cada ano escolar. Eles podem tanto envolver a escola inteira quanto serem restritos a anos escolares específicos. Ao final desses projetos, é comum acontecerem apresentações ou oficinas para os pais das crianças, no espaço físico de sala de aula. Nesses momentos, os pais são, muitas vezes, convidados a participarem das atividades, interagindo com seus filhos em experiências de aprendizagem, como por exemplo: jogos educativos de natureza diversa, narração de histórias ou debates. Tais ocasiões são conduzidas pela professora, e normalmente contam com a presença da coordenadora pedagógica e da diretora da escola. Esses eventos têm o objetivo de divulgar o trabalho desenvolvido junto às crianças durante o ano letivo.

5.5 Os Participantes

O grupo estudado é uma sala de aula do quinto ano do Ensino Fundamental I, composta de 10 alunos e uma única professora, responsável por ministrar todas as disciplinas do currículo, com exceção de Educação Física. As aulas ocorrem no período matutino, entre às 8h e 12h, de segunda a sexta-feira e em dois sábados por mês. A sala de aula do quinto ano apresenta um *layout* típico, com um quadro negro à frente e carteiras dispostas umas atrás das outras. Cada aluno tem um lugar específico, que foi estabelecido por um contrato social implícito. Porém, é comum a professora trocar de lugar aqueles que estejam conversando demais ou "fazendo bagunça". É válido notar que a escola não impõe um padrão específico para a arrumação da sala. A depender de cada professor e de cada atividade, os professores são autorizados a organizar o espaço físico como desejarem. O

uso do uniforme escolar é obrigatório para todas as crianças, sendo que os meninos vestem um abrigo azul e as meninas um abrigo vermelho.

Esse grupo corresponde à classe mais velha da escola, sendo que a maioria das crianças estuda nesta instituição desde o Maternal. Por esse motivo, ao final do quinto ano, é comum acontecerem celebrações que festejam o encerramento desse ciclo do Ensino Fundamental. Esse momento costuma ser um marco na vida das crianças, visto que, para muitas, representa um rompimento com o lugar onde foram criadas desde pequenas, e também a entrada em uma nova fase de seu processo de escolarização, em que não apenas partem para estudar em escolas maiores como também passam a ter um professor para cada disciplina.

A classe é formada por 10 meninos, entre 9 e 10 anos de idade, todos brancos e de nacionalidade brasileira. O perfil socioeconômico de suas famílias pode ser considerado de classe média à média alta. A professora é uma mulher em torno dos seus 50 anos, com longa experiência no magistério, formada em Pedagogia. Antes desta escola, a professora trabalhou por muitos anos em um tradicional colégio de freiras da cidade, que veio a ser vendido para uma grande rede de escolas que se instalou recentemente no município. Atrelo a essa experiência o hábito que a professora tem de rezar frequentemente com as crianças, gesto ao qual a escola não faz resistência, e que também não parece representar um problema para os alunos e seus pais.

Além disso, é também muito visível em sua prática uma preocupação e empenho em moralizar comportamentos considerados inadequados. Insultos e agressões entre colegas, blasfêmias, gestos individualistas, desacato à professora e demais funcionários da escola, quando acontecem, são alvo de repreensões e conversas. Porém, sempre de forma muito amorosa e respeitosa. Por outro lado, atitudes positivas por parte das crianças, que vão desde um comentário bem colocado durante uma discussão ou exercício a um gesto de altruísmo entre colegas, são sempre valorizados e reforçados pela professora.

Creio ser relevante destacar que a professora leciona com muita dedicação e entusiasmo, o que fica evidente em seu trato com os alunos e seu empenho em jamais deixar passar qualquer oportunidade, por menor que seja, de promover o que considera

aprendizagem. Ela esforça-se para não subestimar a capacidade de reflexão das crianças. Durante o período de minhas observações, testemunhei seu esforço recente em tentar conectar a sua sala de aula ao mundo digital em um contexto escolar cujas configurações espaciais, materiais e ideológicas pouco contribuíam para isso.

5.6 A Situação Enfocada: um Projeto Interdisciplinar

Constitui-se em um projeto literário acerca da história de Robin Hood, que agregava atividades nas disciplinas de Português, Geografia e Estudos Sociais, especialmente. O projeto foi desenvolvido entre os meses de junho e julho de 2012 e tinha como objetivo central trabalhar criticamente com o tema da sustentabilidade, tendo como mote a história de Robin Hood.

No primeiro momento do projeto, os alunos assistiram, na escola, a uma adaptação cinematográfica da história de Robin Hood, protagonizada por Mel Gibson. Num segundo momento, a professora organizou a "hora do conto" para a leitura de uma versão de Robin Hood adaptada para pré-adolescentes. Em conversa informal, ela me explicou que escolheu esta história por achar que a temática agradaria a uma classe composta só de meninos. Uma vez por semana, ao final do turno escolar, a professora sentava as crianças em uma roda e lia em voz alta trechos da obra, que eram seguidos por conversas sobre o momento histórico em que se passava a narrativa, o perfil social dos personagens e as características geográficas de Sherwood. Tomando como mote essa história, as crianças foram levadas a refletir sobre a vida na floresta de Sherwood e a vincular as suas reflexões à agenda da Rio +20 (Conferência da Organização das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável), que estava acontecendo naquele momento no Brasil.

Nesse sentido, a professora levou-os a traçar um paralelo entre a Floresta de Sherwood e a Floresta Amazônica, destacando as maneiras como os seus habitantes viviam no passado e como vivem na atualidade dos recursos providos pela natureza. Assistindo vídeos, fazendo pesquisas na internet e estudando sobre problemas ambientais causados pelos seres humanos, as crianças entraram no tema da sustentabilidade, a partir do qual

começaram a pensar sobre como é possível fazer do planeta um lugar ecologicamente mais viável.

Engajada nessa discussão, a classe passou a acompanhar em casa, seguindo orientações da professora, as notícias da Rio +20 que chegavam de mídias variadas (tv, jornal, internet, rádio, revistas). Frequentemente, as crianças eram solicitadas a reportar oralmente as últimas informações da Conferência. Sendo assim, passaram a interessar-se pelo rádio como um meio de comunicação popular que chega a lugares longínquos, através do qual muitas notícias da Rio+20 também estavam sendo veiculadas. É válido ressaltar que no programa de Geografia para aquele período do ano estava previsto o estudo sobre os desenvolvimentos tecnológicos e urbanos que marcam "Os tempos modernos".

Os alunos, então, estudaram a história do rádio no mundo e no Brasil e, posteriormente, visitaram uma emissora local. Lá, foram recebidos pelo gerente da rádio, que ciceroneou o grupo pelas dependências da emissora e conversou sobre o seu funcionamento. Durante a visita, as crianças fizeram várias perguntas e tomaram nota do que acharam mais interessante, conforme tinham sido orientadas. De volta à escola, escreveram um relatório sobre o passeio, com o auxílio da professora.

Após essa atividade, a professora e os alunos planejaram a criação de um estúdio de rádio em sala de aula. Nele os alunos reproduziriam um dia de programação de uma emissora fictícia, em forma de uma apresentação teatral para os pais. Faziam parte da programação da emissora: um capítulo da radionovela Robin Hood, comerciais de empresas locais e um programa de variedades. A radionovela correspondeu a uma adaptação contemporânea de um dos capítulos da história Robin Hood, lida no início do projeto. Os comerciais faziam referência a estabelecimentos comerciais locais. O programa de variedades consistia em um bate-papo sobre o tema sustentabilidade no contexto do município das crianças. O debate contou com a participação dos pais, que foram convidados, pela professora, a manifestar suas opiniões e a dar depoimentos pessoais sobre o assunto. À convite da classe, estava presente o gerente da emissora visitada, que acabou postando uma nota da atividade no site da rádio. A coordenadora pedagógica e a diretora também assistiram à apresentação.

O roteiro da peça foi escrito pela professora. Ela também coordenou os ensaios, que consistiam num treino da leitura do texto. Um dos alunos ficou responsável por pesquisar na internet a trilha e efeitos sonoros que fariam parte da radionovela e do restante da programação da emissora. Cada aluno tinha um papel na apresentação. Como se tratava de um estúdio de rádio, de modo que o veículo da mensagem era a fala das crianças, a professora permitiu que os textos fossem lidos no dia da peça. Essa atividade foi realizada em sala de aula, no final de uma manhã, e concluiu os trabalhos do projeto pedagógico.

Discorrerei detalhadamente sobre as diferentes etapas do projeto à medida que for fazendo os recortes para a análise.

5.7 Paradigma de Pesquisa

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa interpretativista, filiada à tradição etnometodológica dos estudos de letramento. Em termos genéricos, a pesquisa qualitativa "é uma atividade situada que localiza o observador no mundo", consistindo em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade à experiência social ao transformá-la numa série de representações (DENZIN & LINCOLN, 2006, p. 17). A pesquisa qualitativa ressalta a natureza socialmente construída do mundo e também a íntima relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo e as limitações situacionais que influenciam a investigação.

Na tradição da etnometodologia, a pesquisa interpretativa assume que o ator social não é orientado exclusivamente por um sistema de normas sociais internalizadas, mas guia suas ações de acordo com as relações que empreende com outros indivíduos em seu meio, os quais auxiliam na identificação do seu papel social (BUZATO, 2007, p. 179). No que diz respeito ao papel do pesquisador, isso implica vê-lo como um ator no cenário de investigação, cuja presença precisa ser considerada como um elemento que contribui para a construção daquilo que ele toma por seu objeto de estudo.

A abordagem interpretativa que subjaz a pesquisa qualitativa significa que o pesquisador estuda os fenômenos em seus próprios cenários, de forma a apreender os sentidos que lhes são socialmente conferidos.

> "O objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função de instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana" (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 70).

Na busca por tal compreensão, é comum serem adotadas práticas interpretativas variadas, de modo a permitir que os fenômenos sejam apreendidos em toda a sua complexidade. Segundo Denzin & Lincoln, a diversidade de práticas metodológicas que marca a pesquisa qualitativa permite-nos defini-la como *soft science,* termo que engloba áreas de estudos para as quais o estabelecimento de critérios de investigação precisos é mais difícil, como aquelas que se encarregam de interpretar o comportamento humano e a sociedade (p. 18).

Nesse contexto científico, o pesquisador é frequentemente visto como um *bricoleur* – um confeccionador de colchas ou improvisador de jazz, que, se utilizando de uma diversidade de práticas metodológicas, costura pedaços da realidade de modo a produzir uma *bricolage* – "uma construção emergente que sofre mudanças e adquire novas formas à medida que se acrescentam diferentes instrumentos, métodos e técnicas de representação e interpretação a esse quebra-cabeça" (DENZIN e LINCOLN, 2006, p. 18 *apud* WEINSTEIN & WEINSTEIN, 1991, p. 161).

5.8 Geração de Dados

Os dados deste estudo foram gerados em 22 visitas à referida escola entre os meses de maio, junho e julho de 2012. Nessas ocasiões, com consentimento da escola, professora e pais, acompanhava o grupo focal em suas atividades pedagógicas, do início ao término do turno escolar. Em sala, permanecia sentada no fundo do recinto por todo o período de aula, onde alocava o tripé com a câmera de vídeo, de modo a captar uma imagem panorâmica das crianças. Quando considerava alguma interação específica significativa do ponto de vista dos processos de significação, mudava o enfoque da câmera

e fazia aproximações visuais através do dispositivo de *zoom*. Também utilizei um microfone especial para a captura de sons de fundo, o que facilitou o registro de turnos de fala sobrepostos e conversas paralelas.

Minha presença tornou-se logo natural para os alunos. Durante quase todo o tempo eles se mantinham sentados de costas para mim, de forma que acabavam esquecendo que eu os estava observando. Nas idas ao laboratório de informática e na saída de campo, acompanhei as crianças com a câmera em punho e mantive o critério de fazer aproximações no foco da imagem sempre que considerava algum evento interessante. Nos períodos de intervalo, conversava com a professora e com as crianças sobre as atividades que eram realizadas em sala. Nesses momentos, recolhia depoimentos informais e materiais didáticos.

Para a geração de dados, foram utilizados instrumentos típicos de pesquisas qualitativo-interpretativistas, a saber:

- Questionários semiestruturados, realizados com os alunos e seus pais, no intuito de fazer um diagnóstico do perfil cultural do grupo de crianças;
- Entrevistas casuais, não estruturadas, realizadas com alunos, pais de alunos e professora, que tinham por função esclarecer, especialmente, questões quanto ao uso das TDICs dentro e fora da escola;
- Observações da rotina de sala de sala de aula;
- Gravações em vídeo e áudio das observações (somando um total de mais de 80h de gravações);
- Notas de campo das observações e conversas informais com os sujeitos envolvidos na pesquisa;
- Coleta de artefatos em campo, tais como: planos de trabalho, atividades escritas produzidas pelos alunos, cópias de livros didáticos e de caderno de alunos.

5.9 Análise dos Dados

A análise dos dados visou a responder a pergunta de pesquisa a partir de uma ótica orientada pela Teoria Ator-Rede, que consiste em tecer uma narrativa ou fazer um relato de uma translação, seguindo-se os rastros deixados por um ator-focal. Segundo a teoria, a rede não é o que está sendo narrado, mas a própria ferramenta de descrição (LATOUR, 2005, p. 131). Amparada nos pressupostos e conceitos da TAR explicitados no Capítulo 4, tomei o projeto interdisciplinar como uma grande translação liderada pela professora, cujos atores-focais são os elementos participantes dos eventos de letramento que elegi como mais significativos. A partir disso, busquei olhar as diferentes escalas dessa translação no intuito de identificar cadeias de ressemiotização específicas. Nesse processo, levei em conta a circulação e o papel de humanos e não humanos. Isso tornou possível identificar *quem* e o *que* está agindo para que os sentidos sejam construídos, fixados e/ou apagados.

Para fins de análise, a sequência dos principais momentos (eventos ou conjunto de eventos de letramento) que marcaram o desenvolvimento do projeto, do início ao fim, foi classificada em quatro etapas:

- **PLANEJAMENTO:** Refere-se à elaboração do projeto pela professora e coordenadora pedagógica da escola, através da escolha do tema, objetivo e atividades;
- **LANÇAMENTO:** Refere-se à introdução do projeto em sala de aula, à atividade que busca engajar os alunos na temática do trabalho;
- **DESENVOLVIMENTO:** Refere-se ao conjunto de atividades pedagógicas que foram desenvolvidas com os alunos, entre o período de junho e julho de 2012.
- **CONCLUSÃO:** Refere-se à atividade teatral, apresentada aos pais, conclusiva do projeto.

Em cada etapa, foi feito um levantamento dos: **atores humanos** (sujeitos envolvidos) e **não humanos** envolvidos (textos escritos e verbais/enunciados e

tecnologias/artefatos) e **ações** (o que está acontecendo, as circunstâncias materiais e simbólicas, os espaços e os tempos), conforme a tabela a seguir. Detalhes precisos sobre a ordem cronológica dos eventos não são tomados, nesta análise, como um fator significativo, pois que o foco são os ritmos que marcam as trajetórias de produção de sentido, uma temporalidade que não corresponde ao tempo do relógio e do calendário. Maiores detalhes sobre os eventos serão fornecidos nos recortes feitos para a análise, no Capítulo 6.

Tabela 1 - Eventos de Letramento que compõem o Projeto

	PLANEJAMENTO	LANÇAMENTO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
ATORES HUMANOS	➢ Professora; ➢ Coordenadora Pedagógica.	➢ Professora; ➢ Alunos.	➢ Professora; ➢ Alunos; ➢ Coordenadora Pedagógica; ➢ Pais; ➢ Funcionários da Emissora de Rádio (radialista e gerente da rádio).	➢ Professora; ➢ Alunos; ➢ Coordenadora Pedagógica; ➢ Diretora da escola; ➢ Pais; ➢ Gerente da emissora de rádio.
AÇÕES	**(1) Escrita do projeto interdisciplinar**: No setor de coordenação pedagógica, são estabelecidos os objetivos e atividades a serem desenvolvidas, com base nos temas "Meio Ambiente" e "Tempos Modernos", referentes aos capítulos do livro de Ciências e Geografia que deveriam ser cobertos ao longo daquele período). O projeto é digitado pela professora. Uma matriz	**(2) Apresentação do Filme Robin Hood:** Em sala de aula, alunos assistem ao filme "Robin Hood".	**(3) Hora do Conto:** Início da Leitura em voz alta da História de Robin Hood, em sala de aula, ao final do período de atividades. Os capítulos do texto são lidos progressivamente. A professora propõe uma reflexão sobre como era a vida na floresta de Sherwood na Idade Média e sobre como é a vida atualmente na Floresta Amazônica ("Há somente animais na floresta? Há também pessoas morando na floresta? Que tipo de pessoas? De que tipo de atividades sobrevivem as pessoas que moram na floresta? Qual o impacto ambiental dessas atividades na floresta?"). Com base nessas	**(20) Apresentação Final:** Em sala de aula, alunos apresentam uma peça teatral em que simulam uma emissora de rádio local. Há um cenário sugerindo tratar-se de uma emissora . As crianças estão vestidas como se fossem jornalistas. Todos participam da apresentação, inclusive a

	é entregue à coordenação, para que seja anexada ao arquivo de projetos pedagógicos, uma pasta em que ficam registradas todas as atividades realizadas na escola.		reflexões, o tema sustentabilidade é introduzido; **(4) Correção da Tarefa de Geografia:** Em sala, professora corrige oralmente a tarefa, com a participação das crianças. No meio da atividade, surge uma dúvida em relação ao tema da lição. A professora busca, então, construir uma resposta para essa dúvida com os alunos; **(5) Trabalho de pesquisa na internet:** Nos computadores do laboratório de informática, em duplas, alunos pesquisam sobre áreas degradadas, com o objetivo final de produzir Power Points e apresentá-los oralmente ao resto do grupo. Para iniciar a pesquisa, a professora solicita aos alunos que escrevam a expressão "áreas degradas" no Google Imagens. Crianças navegam por diversos sites aleatoriamente e selecionam imagens e trechos de textos, através da ferramenta "Copiar-Colar", para montarem seus slides. A professora move-se pela sala auxiliando os alunos em suas buscas e dando orientações sobre como utilizar o programa Power Point. Algumas crianças entram em sites que não tem a ver com a atividade quando não estão sob o olhar da professora. Problemas de ordem técnica surgem; **(6) Apresentação de Power Points:** No laboratório de informática, alunos apresentam os slides com suas pesquisas sobre áreas degradadas para a classe. Eles falam sobre o que pesquisaram, lendo parte dos trechos que compõem os slides; **(7) Atividades no livro didático de Ciências:** Alunos realizam exercícios escritos em sala, sobre o tema "Tempos Modernos", em seus livros didáticos, cada um em seu lugar. Discussão oral com base em exercício do livro didático. Atividade de discussão em pares,	professora que faz as vozes femininas. Antes do início da atividade, a professora fala aos pais sobre o projeto interdisciplinar desenvolvido. A diretora e a coordenadora da escola assistem ao trabalho silenciosamente.

			proposta pelo livro, é realizada com a classe toda, sob orientação da professora, que coordena os turnos na discussão e faz perguntas às crianças. Nem todos se engajam na atividade; **(8) Apresentação de vídeo 1:** No laboratório de informática, alunos assistem ao vídeo "Projeto Amazônia", do canal Globo News, sentados em frente a um dos computadores. Professora solicita que tomem nota, em seus cadernos, das informações veiculadas para, posteriormente, escreverem uma produção textual sobre o que assistiram; **(9) Escrita de produção textual:** Em sala de aula, alunos escrevem produção textual sobre o vídeo "Projeto Amazônia", com base nas anotações que fizeram. Professora orienta que o texto deve ter entre 15 e 20 linhas ; **(10) Apresentação de vídeo2**: No laboratório de informática, alunos assistem ao vídeo "O que cada um pode fazer pelo meio ambiente?", do Programa Globo Ciência, sentados de frente para um dos computadores. Em seguida, a professora estabelece um breve diálogo com as crianças sobre o tema do vídeo; **(11) Leitura de texto:** Em sala de aula, cada aluno lê um trecho do texto "Sete Prioridades da ONU". A leitura é seguida de uma discussão coordenada pela professora. Na lousa, a professora elabora com os alunos os compromissos da classe para com o meio ambiente; **(12) Entrega de autorizações para a visita à rádio:** Em sala de aula, professora entrega bilhetes aos alunos, solicitando aos seus pais que autorizem a saída de campo à emissora de rádio local. A professora pede aos alunos que colem as	

			solicitações nas agendas da escola, e lembra-os de que devem trazer a permissão assinada por seus responsáveis para poderem ir ao passeio. *A agenda consiste em um instrumento de comunicação entre pais e escola. É através dela que são envidados recados importantes, tanto da parte dos pais quanto da escola; **(13) A história do Rádio:** Em sala, a professora liga um aparelho de rádio sintonizado na emissora que a classe irá visitar. Ela indaga os alunos sobre as estações que eles conhecem. Em seguida, introduz o livro das invenções, no qual é narrada a história do rádio. Convida alunos a fazerem inferências sobre o período de existência do rádio; **(14) Saída de campo - Visita à emissora de rádio:** Em sala de aula, a professora entrega aos alunos um mapa fotocopiado do centro da cidade. Ela informa o endereço da rádio e solicita que eles identifiquem o local da emissora e da escola no mapa , pensando caminhos possíveis para se chegar de um ponto a outro (*Em Geografia, as crianças estão estudando ruas paralelas e concorrentes). Antes de saírem para o passeio, a professora orienta a classe a tomar nota sobre o que observarem durante a visita. Os alunos deslocam-se até a emissora em condução fretada, acompanhados da coordenadora da escola e da professora. No trajeto de carro, a professora solicita que as crianças digam o nome das ruas por onde estão passando. Todos estão munidos de caderno e caneta, e alguns também de máquinas fotográficas. Na rádio, as crianças são recebidas pelo gerente da emissora, que as conduz na visita, provendo explicações sobre o funcionamento e programação da rádio e também sobre a diferença entre os sinais AM e FM. O grupo assiste à transmissão de um programa ao vivo;	

(15) Escrita de relatório: De volta à sala de aula, a professora sintoniza novamente na estação de rádio local e retoma o significado de AM e FM, conforme explicado pelo gerente da emissora. A professora conversa com as crianças sobre o que acharam da visita. Cada aluno lê em voz alta as suas anotações. Todos comentam as anotações uns dos outros. A professora escreve na lousa uma lista de perguntas que visam a orientar a escrita das produções textuais. As crianças escrevem seus relatos individualmente, em uma folha oficial da escola para produções textuais;

(16) Elaboração de Mural: Em sala de aula, um dos alunos conta que viu no site da rádio um *post* sobre a visita que fizeram no dia anterior. Ele imprime o texto e entrega-o à professora. O menino organiza os comentários dos colegas ao final da folha. O layout sugere uma seção de comentários típica de páginas de jornalismo da web. A professora, em resposta ao aluno, propõe que a classe faça um mural para a postagem das opiniões sobre o passeio. É estabelecido como critério de avaliação que os alunos desenhem de 0 a 5 estrelas em seus comentários. Os alunos escrevem suas avaliações em tiras de papel, que são coladas no mural. Nos textos, além do sistema de estrelas sugerido, as crianças desenham o polegar para cima indicativo da marca "like" do Facebook. E escrevem "XXX curtiu isso";

(17) Leitura de história em Quadrinhos: No laboratório de informática, alunos assistem à história em quadrinhos "A maior riqueza do mundo", do personagem Papa Capim, em formato de apresentação de Power Point. A história é narrada pela professora. As crianças olham os slides sentados de frente para um dos computadores do

			laboratório. A professora anuncia que a história será retomada na avaliação de Filosofia e Ensino Religioso. Trata-se de uma avaliação escrita e oral informal, mas que tem como função cumprir com uma das exigências do currículo da escola; **(18) Leitura da "Carta do Cacique Seattle":** O texto refere-se a uma carta escrita por um nativo, a um dos presidentes dos EUA, em defesa da preservação do meio ambiente. Professora retoma a pergunta referente ao vídeo do personagem Papa-Capim: "Qual a maior riqueza do mundo?" Leitura feita oralmente em sala. Cada aluno lê um trecho do texto por vez. Em seguida, discussão sobre a mensagem do cacique, sob orientação da professora, que coordena quem toma os turnos na discussão. Professora pede aos alunos que colem o texto no caderno; **(19) Ensaio:** Em sala de aula, os alunos ensaiam para a apresentação da radionovela lendo o script do texto escrito pela professora;	
ATORES NÃO HUMANOS	➢ Projeto Escrito; ➢ Livro Didático de Geografia; ➢ Pasta de Projetos Pedagógicos.	➢ Filme do Robin Hood;	➢ Carta Cacique Seatle; ➢ Livro de Geografia; ➢ Computador; ➢ Cartaz; ➢ Site/Internet; ➢ Rádio; ➢ Caderno; ➢ Agenda escolar; ➢ Bilhete dirigido aos pais; ➢ Mural; ➢ Livro/História Robin Hood; ➢ Roupas (fantasias); ➢ Cenário; ➢ Script da Radionovela; ➢ Lousa; ➢ Programa Power Point; ➢ Produções textuais diversas; ➢ Máquina Fotográfica; ➢ Aparelho de rádio.	

Da sequência de 20 principais eventos que caracterizam o projeto interdisciplinar, foram selecionados para análise aqueles eventos que: **(1)** envolviam deslocamentos espaciais significativos; **(2)** incluíam alguma relação com práticas referentes às TDICs; **(3)** podiam ser interpretados com base em categorias espaciais. Essa seleção resultou num total de 5 eventos, correspondentes às etapas de desenvolvimento e conclusão do projeto:

Tabela 2 – Seleção de Eventos para análise

	EVENTOS selecionados para análise
DESENVOLVIMENTO	(4) Correção da Tarefa de Geografia (14) Saída de campo – Visita à Emissora de Rádio; (15) Escrita de relatório; (16) Elaboração de Mural;
CONCLUSÃO	(20) Apresentação Final

Para a análise que empreendo no próximo capítulo, tomarei os **atores humanos** e **não humanos** e as **ações** de cada um dos 5 eventos selecionados, a partir dos quais buscarei tecer um relato detalhado sobre cadeias de ressemiotização implicadas nas praticas

de espacialização que ocorrem nesses eventos. Somando ao percurso descritivo, desenvolvi uma metodologia para o mapeamento do que denomino de "espaço retórico", que consiste na criação de referenciais gráficos que permitam uma visualização das trajetórias de significação que orientam a direção dos sentidos nos embates discursivos característicos do terceiro espaço. Entendo que esses mapas semântico-enunciativos funcionam como argumentos visuais cujo poder descritivo e analítico agrega à análise um raciocínio espacial alternativo (e complementar) à linearidade da narrativa escrita. Por outro lado, reconheço que se tratam de representações. Sendo assim, como toda representação, correspondem a uma tentativa de territorializar, logo reificar, o vivido.

CAPÍTULO 6. Análise dos Dados e Discussão dos Resultados

> *"Chego, agora, ao centro inefável de meu relato; começa, aqui, meu desespero de escritor. Toda linguagem é um alfabeto de símbolos cujo exercício pressupõe um passado que os interlocutores compartilham; como transmitir aos outros o infinito Aleph que minha temerosa memória mal consegue abarcar? Os místicos, em transe análogo, multiplicam os emblemas: para significar a divindade, um persa fala de um pássaro que de alguma forma é todos os pássaros; Alanus de Insulis, de uma esfera cujo centro está em toda parte e a circunferência em nenhuma; Ezequiel, de um anjo de quatro faces que ao mesmo tempo se volta para o oriente e para o ocidente, para o norte e para o sul. (Não em vão remorso essas inconcebíveis analogias alguma relação têm com o Aleph.) Os deuses não me negariam, talvez, o achado de uma imagem equivalente, mas este informe ficaria contaminado de literatura, de falsidade. Além disso, o problema central é insolúvel: a enumeração, mesmo parcial, de um conjunto infinito. Naquele instante gigantesco, vi milhões de atos deleitáveis ou atrozes; nenhum me assombrou tanto como o fato de todos ocuparem o mesmo ponto, sem superposição e sem transparência. O que meus olhos viram foi simultâneo: o que transcreverei, sucessivo, porque a linguagem o é. Algo, contudo, recuperarei (...)".*
>
> *(O Aleph , Jorge Luis Borges)*

6.1 A Problematização

Na Teoria Ator-Rede, a problematização equivale ao momento zero da narrativa: o momento em que o ator-focal propõe uma visão do problema que deve ser resolvido a todos os atores potencialmente prontos para se agregarem ao empreendimento, prometendo que, se eles seguirem a sua visão, cada um terá os próprios problemas resolvidos. No caso do projeto interdisciplinar focalizado nesta pesquisa, tomei como momento zero a situação em que a professora e a coordenadora pedagógica traçam o projeto, que tem como intuito maior formar crianças, futuros cidadãos, ecologicamente mais responsáveis.

Neste momento, elas têm de atender às exigências do currículo oficial (que incluem uma gama de conteúdos e objetivos), às disposições do calendário escolar anual, às expectativas dos pais, à abordagem do material didático, ao cronograma das diferentes disciplinas obrigatórias, à distribuição das horas de atividades em cada turno escolar, à agenda da Rio +20, ao desejo de diversão das crianças, à proposta pedagógica e aos interesses de *marketing* da escola, entre outros Nessa miríade de interesses em jogo, cada um dos atores envolvidos na translação (alunos, pais, diretora, coordenadora pedagógica, ecologistas, autores de livros didáticos, etc.) vai tendo seus próprios interesses persuadidos pelo ator-focal (a professora). A maestria do ator-focal se dá no sentido de aliar tais interesses aos seus − promover uma mentalidade sustentável nas crianças, convencendo todos os atores envolvidos a fazer o que está propondo. Com isso, os demais atores da rede, ao acharem estar atendendo seus próprios interesses, estão, na realidade, atendendo aos interesses do ator-focal.

Na análise que se segue, tratarei de analisar quais os atores que vão sendo convocados e persuadidos para atuar de modo a produzir esses sujeitos ecologicamente corretos (por exemplo: livro didático, filme e história do Robin Hood, exercício, reportagens, produções textuais), e como esse empreendimento é realizado. Do mesmo modo, interessa-me entender como a professora (ator-focal) afasta as vozes e atores que dissuadem o interesse que move a sua translação, convocando os demais atores da rede para outras translações. Isso equivale a entender a constituição e contínua renegociação dessa rede como processos sucessivos de (re)espacialização. Isto é, movimentos e transições entre espaços que, ao se darem, promovem aberturas e fechamentos que se relacionam com a criação de espaços potencialmente significativos a situações de aprendizagem, o que, nos termos da teoria sociocultural, seria definido como zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKI, 1998).

É válido notar que a formação de uma consciência sobre sustentabilidade ecológica é uma problematização local, que se dá na pequena escala da sala de aula, mas que ganha relevância localmente porque vinculada, em uma escala muito maior, à questão da "sustentabilidade" planetária como uma problematização que teria como ator-focal a ONU, o Banco Mundial, Greenpeace e outras macro-entidades globais. Na escala da escola,

essa problematização tem a ver com embutir nas crianças esse conjunto de valores e atitudes que correspondem, numa escala global, a um discurso sobre sustentabilidade. Mais do que isso, tem a ver com como fazer os alunos tomarem como próprios um interesse que é, de fato, circulado globalmente a partir dessas instituições que constituem nós poderosos de grandes translações geopolíticas e socioeconômicas.

6.2 Análise dos Eventos de Letramentos

Nesta seção, apresento a análise dos eventos selecionados conforme os critérios já explicitados no capítulo anterior. O estudo dos eventos está organizado na seguinte sequência: i) **descrição de cada evento** (contextualização e elencamento dos atores e ações); ii) **movimentos de ressemiotização** (quais atores foram mobilizados e com que papel, e quais são as perdas, ganhos e desvios de significação ao longo da translação); iii) **espacializações** (nos movimentos de ressemiotização descritos, que dinâmica espacial é engendrada). Entendo que essa sequência, ao permitir, primeiramente, identificar e discorrer sobre os processos semióticos que estão sendo engendrados, torna mais elucidativa a articulação das práticas de espacialização nos eventos sob escrutínio.

Na análise que se segue, utilizarei "**P**" para referir-me à professora, "**A**" seguido de números de 1 a 10 (A1, A2 e assim por diante) para referir-me a alunos específicos, e "As" para fazer menção a todo o grupo de alunos. Outros sujeitos que venham a entrar em cena nos eventos descritos serão mencionados no início de cada evento. Os textos escritos pelos alunos, quando necessário, foram transcritos seguindo a ortografia empregada por eles, no intuito de viabilizar uma melhor resolução gráfica. Ressalto, no entanto, que reconheço que tais transcrições, em alguma medida, capturam um certo embate entre o espaço vivido e o representado.

6.2.1 Evento (4) - Correção da Tarefa de Geografia

6.2.1.1 Descrição do Evento

Contextualização: Em sala, professora corrige oralmente a tarefa, com a participação das crianças. No meio da atividade, surge uma dúvida em relação ao tema da lição. A professora, então, busca construir uma resposta com os alunos.

Atores humanos focalizados: Crianças(As) e professora (P).

Ações: Em sala de aula, todos os alunos sentados em suas carteiras com o livro didático aberto à sua frente. A professora coordena a correção oral da tarefa de Geografia, realizada no livro didático. Ela solicita a participação dos alunos e move-se pela sala, checando o que escreveram. Um dos alunos, com base nas informações do próprio exercício, pergunta como é possível estar fazendo mais calor em um lugar onde está chovendo do que em um lugar onde está fazendo sol. A professora lança a questão para o resto da classe, escrevendo-a na lousa: "*Existe relação entre o frio e as chuvas, e o calor e as chuvas?"* Apoiando-se nas informações fornecidas pelo material didático, que incluem figuras, números e legendas, ela induz as crianças a levantarem hipóteses. As reflexões, por fim, levam o grupo a construir o argumento de que o Brasil é um país tropical.

Atores não humanos focalizados: livro didático, lousa e giz, mapas, escalas, pontos cardeais, legendas, números.



Figura 7: Correção oral de exercício de Geografia

6.2.1.2 Movimentos de Ressemiotização

Excerto 1a

1. **P:** O mapa mostra várias figuras e temos uma legenda: Solzinho...? (lendo no livro didático)
2. **A3:** Solzinho: céu claro. Sol se escondendo nas nuvens: parcialmente nublado, sol na nuvem: nublado, nuvem com chuva: pancadas de chuva.
3. **P:** Diante dessa legenda, dá para a gente ter uma ideia de neste dia aqui como é que estava se comportando o tempo?
4. **A6:** (levanta o braço)
5. **A1:** (levanta o braço): Professora, tem uma coisa muito estranha!
6. **P:** (dirige-se a A6): A6?
7. **A6:** Olha aqui (apontando para o mapa no livro didático): Em São Luís, que é lá em cima, com pancadas de chuva dá de 26 a 33 graus e a aqui dá de 5 a 19 graus com céu claro. Por que que isso é normal? (abre os braços em gesto de indagação).

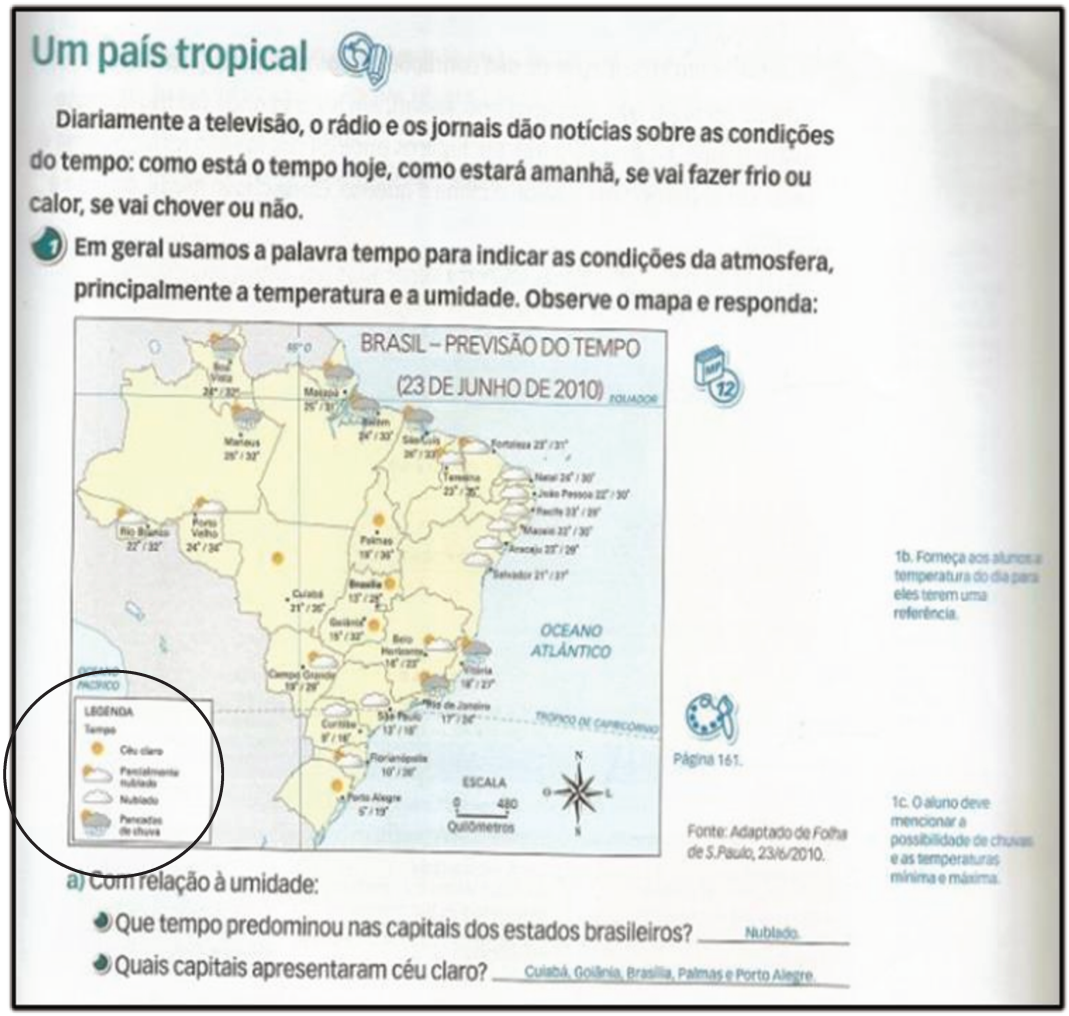


Figura 8: Mapa da previsão do tempo no Brasil / Livro didático de Geografia

No evento em foco, o livro didático de Geografia é o mediador convocado pela professora para atender à problematização. No entanto, como bom mediador, ele acaba desviando a ação em alguma medida e encaminhando o discurso para uma questão mais geral referente ao clima, que a professora sintetiza por meio da pergunta "*Existe relação entre o frio e as chuvas, e o calor e as chuvas?*".

Nesse evento, temos o seguinte percurso de ressemiotização em destaque: um mapa com legendas referentes à previsão do tempo (figura 8) é ressemiotizado como pergunta oral do aluno, e então reformulado, ainda como pergunta oral pela professora, que em seguida a ressemiotiza como pergunta escrita na lousa. A partir dessa pergunta, são

formuladas oralmente, outra vez, um conjunto de hipóteses, que, agregadas, culminam na construção do fato (em forma de afirmação) de que "o Brasil é um país tropical".

Livro didático (mapa do clima no Brasil) >> Pergunta oral do aluno >> Pergunta oral da professora >> Pergunta escrita na lousa >> Hipóteses >> afirmação final

No excerto1a, vemos que o aluno, a partir do mapa, um elemento plurissemiótico e não linear, formula a pergunta "*Em São Luís, que é lá em cima, com pancadas de chuva dá de 26 a 33 graus e a aqui dá de 5 a 19 graus com céu claro. Por que que isso é normal?"* (linha 7), em seus próprios termos e com base nas informações concretas fornecidas pelo mapa e pela sua experiência local. Ele tanto se apoia na convenção numérica estabelecida referente à temperatura em graus Celsius e no conjunto de ícones (sol, nuvem, chuva) quanto no seu espaço vivido. Como habitante do extremo sul do RS, um lugar onde o vento frio vindo dos pampas gaúchos sopra impiedosamente o ano inteiro, sabe que a chuva é frequentemente seguida de uma queda na temperatura atmosférica. A partir de sua experiência vivida, o "normal" para A6 seria fazer frio em um lugar onde esteja chovendo. Ademais, a questão que o aluno coloca se dá espacialmente em termos de aqui/embaixo (RS) e lá/em cima (MA). É daqui debaixo (RS) que ele olha e interpreta o clima de lá de cima (MA). Sua afirmação só faz sentido porque 33 graus, em sua região, é considerado um índice bastante alto em relação à média anual de temperatura atmosférica, ao contrário do Maranhão, onde faz calor o ano inteiro.



Figura 9: A6 levanta os braços em sinal de exclamação

Excerto 1b

8. **P:** Por que será? Que interessante! Olha aqui...
9. **A3:** Porque faz mais frio embaixo e em cima mais calor?
10. **P:** Então, existe relação entre o frio e a chuva e calor e chuva? (mexe a mão em sinal de alternância)
11. **A3:** Se esquentar muito passa a ser chuva?
12. **P:** Quem é que queria.. A1 que que você queria perguntar?
13. **A1:** É isso aí, cara, tipo assim, quanto mais chove, parece mais calor.
14. **P:** Olha aqui que interessante o que o A6.. (dirige-se à lousa para escrever)
15. **A2:** A6? E o A1?
16. **P:** O A6 colocou a pergunta e o A1 reforçando.
17. **A2:** óbvio, né!
18. **P:** Vou deixar aqui (lousa). É rascunho. Deixa eu anotar aqui de laranja para ninguém sair.. A pergunta é (escreve na lousa enquanto fala): Existe relação entre o frio e as chuvas e o calor... (continua a escrever) Será, hein, gente? Vamos dar uma olhadinha no mapa. Será que existe em outro local no Brasil esta relação? Vamos dar uma olhada lá... Então, olha ali no Nordeste, virando ali no Nordeste, está nublado e as temperaturas estão altas ou baixas?
19. **As:** Alta!

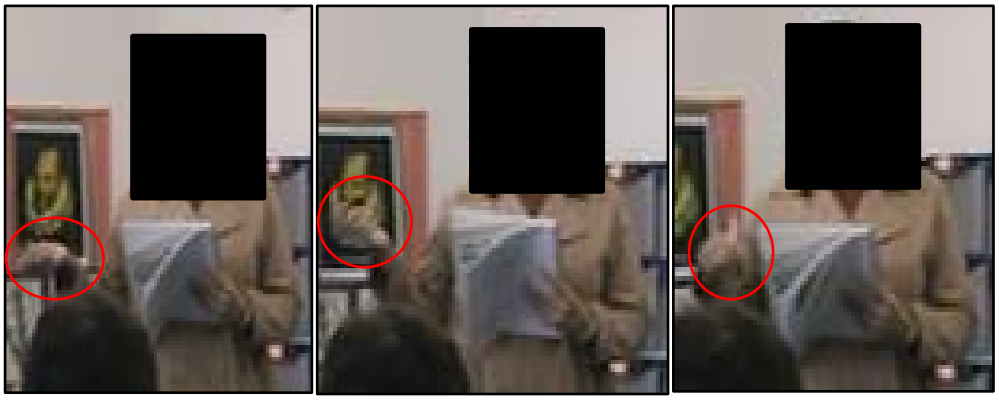


Figura 10: Gesto indicando alternância entre frio/chuvas x calor/chuvas

O que A6 questiona ser "normal", na realidade, é a relação entre clima e tempo subentendida no exercício do material didático. Para responder à sua dúvida (excerto 1b), a professora simplifica a questão em termos binários: chuva x temperatura, devolvendo a pergunta à classe, porém de forma menos hesitante que na fala do aluno: sem a sua entonação individual, sem o tom pessoal da pergunta originalmente feita, sem a multiplicidade de possibilidades semióticas produzida pela combinação de números, cores, palavras, formas, e ícones do mapa e suas várias significações. Assim, a professora simplifica e, ao mesmo tempo, institucionaliza a pergunta. Ela elimina a exclamação e

indignação da fala do aluno, expressa no gesto em que ele levanta os braços para cima (figura 9), e transforma a pergunta em objeto de curiosidade da classe.

Com o gestual da mão (figura 10), que se move de um lado a outro, e com a colocação dos argumentos em termos binários (excerto 1b, linha 10), várias outras possibilidades são excluídas, por exemplo, vozes que venham a se referir a um possível erro no material didático, ou talvez a suposição dos meninos de que nem sempre o tempo pode ser previsto, ou ainda o comentário de que fenômenos como o tempo nem sempre são "normais". Isso vai de encontro às grandes controvérsias em que estão envolvidos os climatologistas, hoje em dia. Especialmente sobre se o que vem acontecendo com o clima é "normal" ou se é efeito da ação do homem sobre o meio ambiente. Em alguma medida, os discursos que circulam acerca da sustentabilidade já tomam o homem como culpado e induzem a uma ética que é justamente o que a professora assume como missão imbutir nos meninos. Com a mão e os binarismos, ela exclui toda essa controvérsia e vai tentando sustentar a sua própria estratégia do projeto.

Ao reformular a pergunta do aluno, a professora altera o léxico e suprime os referentes específicos e concretos da fala de A6, substituindo-os por termos genéricos e mais abstratos. Por exemplo (figura 11), “26 a 33 graus” transformam-se em “calor” e “5 a 19 graus” em “frio”. Essa dicotomização entre calor e frio enquanto grandezas físicas abstratas encerra qualquer possibilidade de relativização e qualquer risco de ambiguidade. O "descolamento" do concreto e situado para o abstrato descontextualizado se completa com a eliminação da dêixis via supressão dos advérbios “lá” e “aqui” e do adjunto adverbial “em cima”. Essa estratégia linguística suspende o enunciado de A6 do espaço vivido e promove uma abstração que traz a classe para a dimensão da representação do espaço. Com isso, a professora eleva a pergunta a uma escala mais ampla que a sala de aula, no intuito de chegar à escala global que ela parece querer atingir com o conceito de sustentabilidade. O que era a voz do aluno transforma-se, agora, na voz da professora, que se coloca como um ponto de passagem obrigatório (PPO), para onde os interesses intelectuais momentâneos de todos os alunos devem convergir, uma vez que é a sua voz que sanciona os sentidos válidos em sala de aula, especialmente aqueles que podem vir a se transformar em aprendizagem.

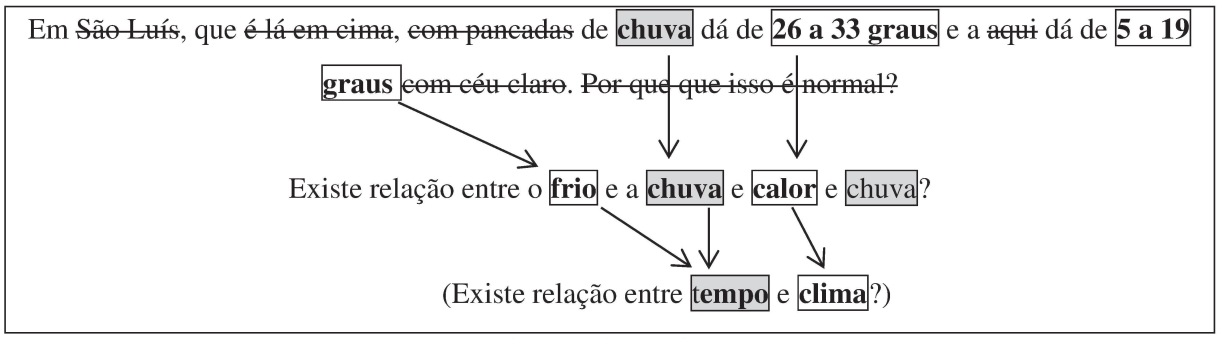


Figura 11 – Reformulação a

A lousa entra em cena como um ator que é convocado como aliado pela professora para fixar no tempo e no espaço o sentido cuja trajetória material vem do mapa no livro didático, passa pela voz da criança e depois pela voz da professora. Por estar colocada à frente das carteiras dos alunos, a lousa é o principal ponto focal da sala. É ali que são feitos os registros importantes que interessam ao coletivo. Neste evento, até o sentido assumir a materialidade de texto escrito em giz, era o corpo da professora, de pé em frente às carteiras, que constituía o ponto de atenção na sala, e seus gestos, entoação e olhar os delegados encarregados de segurar a atenção dos meninos. Por estar escrito, o enunciado é continuamente repetido visualmente, assume e sustenta o papel da voz da professora no ato de enunciação da pergunta, e o estende indefinidamente no tempo e no espaço. Dito de outra forma, em termos da TAR, o enunciado escrito na lousa torna-se um delegado que permite ao PPO (a professora) mobilizar os demais atores à distância e por certo tempo.

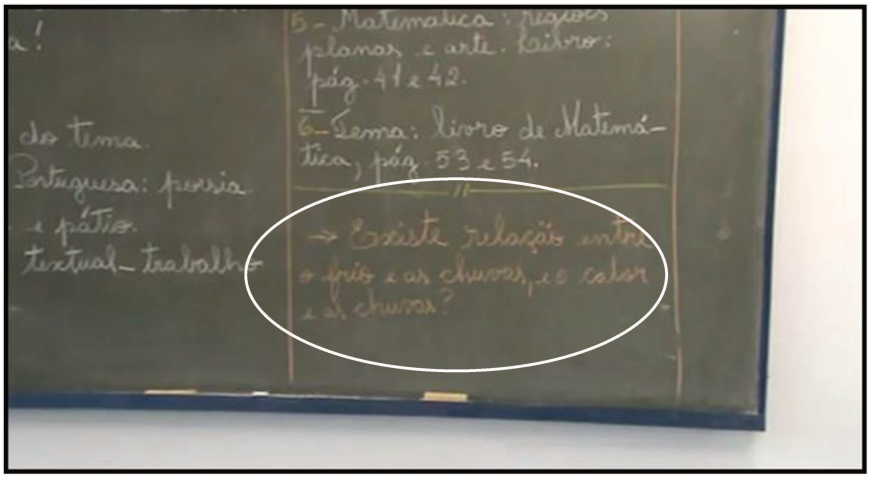


Figura 12: Problema escrito na lousa

Quando ressemiotiza o enunciado, a professora não apenas reforça sua posição como PPO, mas institucionaliza a questão, por alocá-la no espaço oficial da lousa, transformando-a em conteúdo legítimo de sala de aula. Já à cor laranja do giz (em que está escrito: "Existe relação entre o frio e as chuvas, e o calor e as chuvas?") cabe a função de alertar, tal qual a luz amarela de um semáforo, para o fato de que aquele enunciado é, por enquanto, um rascunho, um enunciado ainda não autorizado a ser registrado nos cadernos e circulado fora do espaço da sala de aula, (excerto 1b, linha 18). Isto porque a pergunta aconteceu inesperadamente no espaço vivido de sala de aula, e sua resposta permanece em aberto, ainda não se fixou no espaço mental das crianças, não se transformou em conteúdo. A cor laranja do giz entra no processo de ressemiotização para o enunciado escrito, da mesma forma que um elemento paralinguístico qualquer, tal como determinado tom de voz ou expressão facial, poderia entrar no enunciado falado, isto é, como um mediador material para certa apreciação orientacional (LEMKE, 2002) sobre o conteúdo do enunciado.

Excerto 1c

20. **P:** Vamos lá, em Manaus, peguem o avião aí de vocês. Manaus está? (classe acompanha no livro didático)
21. **As:** Chovendo.
22. **P:** Temperatura alta o baixa?
23. **A2:** Alta, bem alta.
24. **P:** Agora vamos pegar nosso aviãozinho até Boa Vista.
25. **A2:** Tá chovendo e tá 24 graus.
26. **P:** Alta ou baixa?
27. **As:** Alta.
28. **P:** Vamos ver aqui, vamos descer um pouquinho para Porto Velho.
29. **A2:** Tá nublado.
30. **A3:** Não, parcialmente nublado.
31. **P:** Parcialmente nublado, opa! Vamos descer um pouquinho mais, vamos lá para Cuiabá.
32. **A2:** Sol!
33. **P:** Cuiabá, sol, 21 a 35 graus. Vamos ao Rio de Janeiro.
34. **A4:** 17 com 24 graus.
35. **A5:** Professora, para quem mora lá deve adorar chuva.
36. **P:** (professora olha para o aluno e segue falando) Comparando Rio de Janeiro e Cuiabá, onde é que está mais quente?
37. **A2:** Cuiabá, não sei...
38. **As:** Cuiabá!
39. **P:** Cuiabá está fazendo 21 a 35 graus e...
40. **A2:** Tá sol.
41. **P:** Sol! E no Rio de Janeiro 17 a 24 está chovendo.
42. **A1:** (levanta a mão) Professora, agora imagina... (professora continua a falar) professora...

43. **P:** Então será que existe relação entre o frio e as chuvas, o calor e as chuvas? Acho que a gente vai ter que aprofundar isso aqui.
44. **A2:** Ah, não... pesquisa!
45. **A3:** (levanta a mão, solicitando o turno) Professora, eu tenho uma hipótese!
46. **P:** Um de cada vez. A1, fala.
47. **A1:** São Luís tá chovendo, a chuva faz às vezes ficar mais, o maior frio, imagina sem chuva, como iria ficar?
48. **P:** Nossa... A3?
49. **A2:** Vai ter uma pesquisa?
50. **P:** (responde que não mexendo a cabeça) A2, Isso aqui é um pouquinho complexo (aponta para a pergunta escrita na lousa, que gerou a discussão).

Da lousa, a classe volta-se novamente para o mapa. Conforme ilustrado no excerto 1c, a professora busca construir com aos alunos, amparada nas informações apresentadas no livro, uma resposta à questão problema, checando a relação tempo/temperatura em diferentes cidades brasileiras. Neste momento, se fazem pertinentes apenas as informações que cabem nas categorias calor/frio, em contraste com a ocorrência de chuvas. A informação de que o tempo em Porto Velho está "nublado", por um momento, ameaça romper a translação, uma vez que não se encaixa na proposição da professora. Isso fica evidente na interjeição "opa" (linha 31) por ela utilizada, indicativa de surpresa e/ou hesitação. A3 corrobora a informação de que o tempo está nublado, e ainda utiliza o advérbio "parcialmente" (linha 30). Temos, então, o vocábulo nublado, em certa medida, relativizando a noção de chuva, e o vocábulo parcialmente relativizando a noção de nublado. Nisso, dá-se a possibilidade de uma abertura de sentido que coloca em risco a translação em curso. Para evitar que a translação se rompa, a professora desconsidera a pertinência desse dado para a elaboração do raciocínio e parte para o próximo exemplo (linha 31).

Cuiabá e Rio de Janeiro aparecem em seguida como atores que dificultam a construção da relação entre chuva e temperatura alta que a professora parecia tentar estabelecer ao citar os exemplos de Manaus (excerto 1c, linha 20) e Boa Vista (excerto 1c, linha 24), orientando o raciocínio das crianças a ir da constatação do tempo à constatação do clima, no intuito de tentar estabelecer uma relação de causa/consequência que possivelmente responda à questão inicial. Somente nesses exemplos (tabela 3, abaixo) ocorre uma descontextualização do dado numérico e do ícone do tempo apresentados pelo mapa, de forma que esses elementos são promovidos ao espaço mental das crianças em

termos da noção abstrata de clima quente (temperatura alta). Nesse percurso, o comentário de A5 sobre o Rio de Janeiro (linha 35) chama a classe para uma outra translação; porém, não é ratificado pela professora, pois que não passa pela sua voz.

Tabela 3: Recortes do Excerto 1c

P:Manaus	**P:**Boa Vista	**P:**Porto Velho	**P**:Cuiabá	**P:**Rio de Janeiro	**P**:Comparando Rio de Janeiro e Cuiabá, onde é que está mais quente?
As:**Chovendo**	**A2:**Tá **chovendo** e tá 24 graus.	**A2:**Tá nublado **A3**: Não parcialmente nublado	**A2**:Sol	**A4:**17 com 24 graus.	**As:** Cuiabá! **P:** Cuiabá está fazendo 21 a 35 graus e... **A2:** Tá sol.
P: Temperatura alta ou baixa?	**P:** Alta ou baixa?	**P:**Parcialmente nublado, opa! Vamos descer um pouquinho para Cuiabá.	**P:**Cuiabá, sol, 21 a 35 graus. Vamos ao Rio de Janeiro.		**P:** Sol! E no Rio de Janeiro 17 a 24 está chovendo.
As: **Alta**	**As:** **Alta**				**P:**Então será que existe relação entre o **frio e as chuvas**, o **calor e as chuvas**? Acho que a gente vai ter que aprofundar isso aqui.

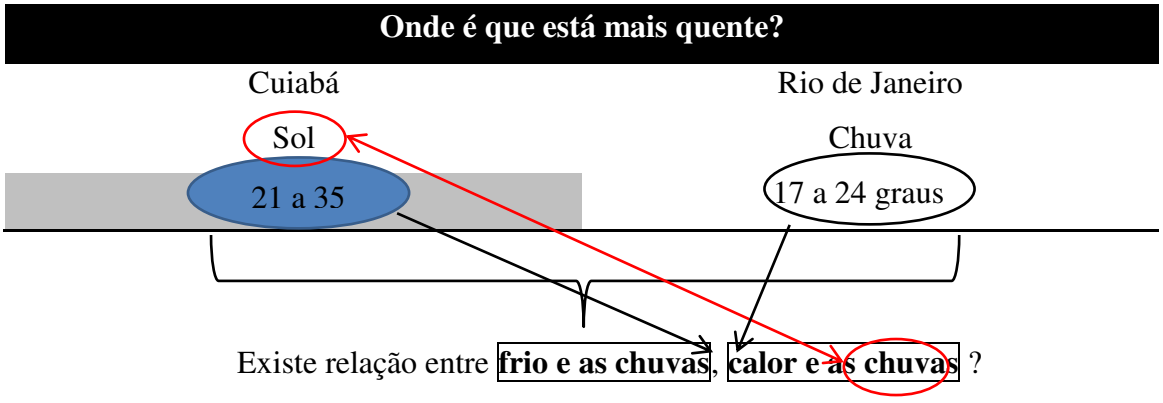


Figura 13: Reformulação b

Com o objetivo de orientar o pensamento das crianças para uma resposta à questão inicial, a comparação que a professora tenta fazer entre Cuiabá e Rio de Janeiro (excerto 1c, linha 36) se apresenta como problemática. Nesse momento, ela solicita à classe que verifique "onde está mais quente". Essa pergunta é problemática por dois motivos: 1º) porque exclui a variável chuva que orienta a questão problema; 2º) porque o advérbio "mais" relativiza o adjetivo "quente", que, agora, não cabe não binarismo calor x frio colocado anteriormente. Ainda que em Cuiabá esteja mais quente que no Rio de Janeiro, lá o tempo está ensolarado. Esse dado, portanto, não permite que as informações sobre o tempo em Cuiabá funcionem como mediadores que inscrevam as crianças na translação da professora. Cuiabá não pode ser associado ao bloco dos lugares onde faz *frio e chuva*, nem ao bloco dos lugares onde faz *calor e chuva* (figura 13). O vocábulo "então", antecedendo a pergunta "existe relação entre frio e chuvas, calor e chuvas?" (excerto 1c, linha 43), sinaliza uma tentativa da professora de resgatar ou resumir um sentido que, ao que tudo indica, não passou a fazer parte do espaço mental das crianças.

Excerto 1d

51. **P:** (Dirige-se a A3) Fala.
52. **A3:** Eu acho que assim: quanto mais para baixo, mais frio, e quanto mais para o Norte, lá para cima, mais calor.
53. **P:** Por quê?
54. **A2:** Por causa do Sol, é mais perto...
55. **A7:** (interrompe A2) Por causa da linha do Equador!
56. **A3:** Eh, por causa da linha do Equador, fica tri perto... passa em cima...
57. **A2:** (interrompe A3) Não, a linha do Equador fica perto da Bahia!
58. **P:** A2, só um pouquinho.
59. **A3:** A linha do Equador fica mais perto do norte e aqui o sul fica na zona temperada, que é onde faz mais frio (aponta para a figura no livro didático).
60. **P:** Como é que é, A3? O sul ...(sinaliza com a mão que quer que ele complete a frase)
61. **A3:** O sul fica fora da zona tropical.
62. **P:** Ah, então pera aí, pera aí. Olha, o A3 tá apontando para outra coisa aqui. Deixa eu abrir aqui, página 38?
63. **A2:** 40!
64. **P:** Não, esse mapa tá na página...?
65. **A3:** 48, confia em mim.
66. **A1:** Professora, eu tenho outra hipótese.
67. **P:** O A3 está se referindo ao mapa da página 48, que mostra as...?
68. **A3:** regiões.
69. **As:** zonas climáticas!
70. **P:** Ele (A3) está fazendo uma relação, é isso que eu tô entendendo, uma relação dessa informação (bate em cima da pergunta escrita na lousa) com a situação do Brasil dentro do globo terrestre (bate na imagem do livro).

71. **A2:** É a zona, a zona..., a linha do Equador, a zona de... fica perto de Salvador.
72. **P:** Bom, quanto mais próximo dessa zona tropical (aponta para o livro), mais?
73. **As:** Mais calor!
74. **A1** e **A7:** (levantam o braço, solicitando o turno)
75. **A3**: E fora dela, vindo para baixo, fica cada vez mais frio e quando lá (mexe os braços para cima) fica tri frio.
76. **A2**: E mais para cima também!
77. **P:** Será que isso, então, justifica essa relação entre o frio e as chuvas, o calor e as chuvas? Será?
78. **As:** Sim!
79. **A1**: Muito bem! Um milhão de reais!
80. **P:** Vamos ter que pesquisar isso.
81. **A3:** Não é pesquisa, né?
82. **P:** (mexe a cabeça sinalizando que não). Não, essa aí temos que fazer juntos.

No empenho em responder à questão sobre "a relação entre frio e chuvas, calor e chuvas", o eixo discursivo move-se de uma escala mais local, que abrange o Brasil como nação, para um escala global, em que o Brasil é tomado em sua posição em relação às linhas que cortam o eixo terrestre. Essa mudança é introduzida por A7 (excerto 1d, linha 55), e corroborada por A3 (linha 59), quando ele traz a linha do Equador como argumento que atua como um mediador que inscreve a sala inteira na sua translação. A escala local é marcada pelo dêitico "aqui/ aqui no sul" (excerto 1d, linha 59). Neste enunciado, temos o mapa do livro didático agindo para constituir uma representação espacial visual, amparada em pontos cardeais, que sustenta o sentido do próprio dêitico. "Aqui no sul" não se refere apenas à localização física em determinado território geográfico, mas também abrange um conjunto de representações somente possíveis porque atores como convenções numéricas, escalas, fronteiras visualmente estabelecidas em mapas, representações quanto a estilos de vida no RS e no restante do país, e experiências de mundo entram em cena.

O gesto que a professora faz com a mão (figura 14), solicitando que o A3 complete a frase "O sul..." (excerto 1d, linha 60), ressemiotiza a sua voz e busca trazer o aluno para o espaço mental que ela está tentando construir, ou seja, busca segurar o menino na sua translação, ameaçada pela observação feita por A7. A negociação de sentidos em curso nos mostra que a professora transforma a sala de aula inteira em seu espaço mental, pelo qual vai delegando aos meninos pequenas tarefas cognitivas conectadas, tal qual neurônios estabelecendo sinapses, num exercício de cognição distribuída (HUTCHINS, 1995; 2012).



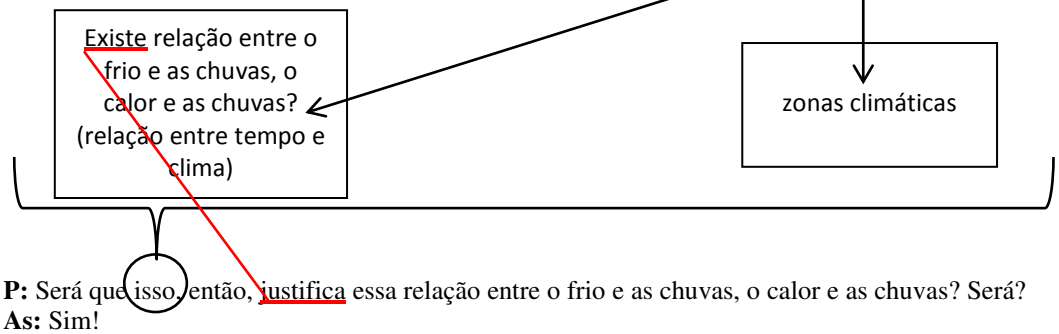
Figura 14: Gesto da Professora

O comentário de A3 de que no sul faz mais frio porque essa região está na zona temperada (linha 59 e 61), feito com base em uma imagem do livro didático referente a um conteúdo estudado anteriormente, traz implícito o seu entendimento de que existe uma relação entre o clima em determinado lugar e a posição geográfica desse lugar em relação aos trópicos que cortam a terra. É essa a "outra coisa" (linha 62) que A3 está apontando e que a professora está tentando entender. O comentário de A3 é reformulado pela professora como uma nova relação (figura 15, abaixo), a relação entre a pergunta inicial e zona climática em que o Brasil se encontra. Com isso, a professora tenta traduzir o argumento do menino em termos mais genéricos e abstratos, apagando os dados concretos que o levaram a tal raciocínio, como fez com a questão inicialmente colocada por A6. Na linha 77, a professora parece ter finalmente entendido o comentário de A3. Ela reformula a pergunta inicial, agora assumindo o pressuposto de existir a relação entre tempo e clima sobre a qual a pergunta inicial versava. Trata-se não mais de saber se existe ou não "relação entre o frio e as chuvas, o calor e as chuvas", mas de justificá-la com base na "situação do Brasil dentro do globo terrestre".

59. **A3**: A linha do Equador fica mais perto do norte e aqui o sul fica na zona temperada, que é onde faz mais frio (aponta para a figura no livro didático).

62. **P:** Ah, então pera aí, pera aí. Olha, o A3 tá apontando para outra coisa aqui. Deixa eu abrir aqui, página 38?

70. **P:** Ele (A3) está fazendo uma relação, é isso que eu tô entendendo, uma relação dessa informação (bate em cima da pergunta escrita na lousa) com a situação do Brasil dentro do globo terrestre (bate na imagem do livro).



77. P: Será que isso, então, justifica essa relação entre o frio e as chuvas, o calor e as chuvas? Será?
78. **As:** Sim!

Figura 15: Reformulação c

Excerto 1e

83. **A1:** Professora, parece que quanto mais para... para o Oeste, mais calor é.
84. **P:** Quanto mais para o Oeste? Qual será a relação?
85. **A1:** É tipo assim: Ali no Rio de Janeiro tá 24 graus, e ali do lado do Rio de Janeiro, em Campo Grande, tá 29 graus e tem uma...tipo, tá mais ou menos a mesma altura na linha do Equador e os estados do Oeste também, estão mais calor, mesmo...
86. **P:** Vocês estão vendo onde passa o trópico de Capricórnio?
87. **A3:** Deixa eu ver!
88. **A2:** Trópico de Capricórnio?
89. **P:** Na previsão do tempo! Na previsão do tempo lá (referência à atividade do livro didático).
90. **A3:** To vendo!
91. **P:** Aonde A2?
92. **A2:** Curitiba!
93. **As:** Curitiba!
94. **P:** Acima de Curitiba e ...?
95. **A3:** No meio de São Paulo.
96. **P:** Passa em cima de São Paulo.
97. **A2:** Em cima?
98. **P:** Só olha, na previsão do tempo aí...
99. **A2:** Eu já morei em Florianópolis.
100. **P:** E o Equador passa...?
101. **A2:** Professora, eu morei em Florianópolis.
102. **P:** Tá (Fala baixinho, olhando para a A2).
103. **A3:** Boa Vista, Manaus, Macapá, Belém...
104. **A2:** Belém, não.
105. **P:** Então, olha aqui, eu posso dizer que o Brasil está na zona tropi...?
106. **As:** Tropical!

107.**A1:** A maior parte.
108.**P:** Por isso aquela musiquinha:
109.**A2:** Um país tropical, abençoado por Deus... (aluno canta baixinho)
110.**A3:** E bonito por natureza! (aluno canta baixinho)
111.**P:** Letra a: Quem vai responder? (retorno à correção da tarefa; vários alunos levantam a mão)

No excerto 1d, A1 (linha 83) reabre o sentido que a professora tentou encerrar quando solicitou que toda a classe respondesse à questão que trouxe na linha 77. A1 traz a relação Oeste/Leste como uma nova hipótese para discussão que, até então, centrava-se nos termos embaixo/sul x em cima/norte ou nordeste. A hipótese de A1 não chega a ser validada pela professora que, por sua vez, introduz o trópico de Capricórnio como um ator que mantém a negociação na escala global e nos termos imaginários e abstratos do "trópico", em vez dos termos locais e concretos das cidades. A professora recorre à representação visual do mapa do livro didático para sustentar a ideia de que o Brasil é um país tropical (linha 86 e 89). Ela tenta segurar as crianças em sua translação, mobilizando o argumento visual referente à posição geográfica do Brasil em relação aos trópicos que cortam o globo. É como se ela dissesse: eu afirmo porque eu vejo (linha 105) (não necessariamente porque entendo); porque o mapa diz, ela também está autorizada a dizer. Com isso, é ela quem assume o papel de delegada, repetindo o programa que o mapa codificou. Da mesma forma, a professora, agora, se pretende intermediária do mapa, e espera que os alunos também o sejam, a partir do programa de ação que ela está tentando ensinar: *procurem os trópicos, esqueçam as cidades e os números, onde estiverem os trópicos, é tropical*. O argumento visual, portanto, é ressemiotizado na fala e reformulado na noção de que o Brasil está na zona tropical, logo é um país tropical. Expressão que consta como título da atividade do livro didático, conforme a figura 8.

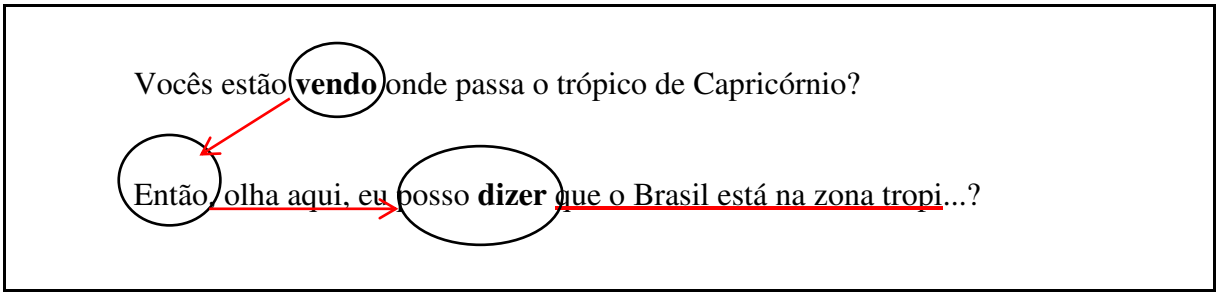


Figura 16: Reformulação d

Ao solicitar que as crianças completem oralmente a palavra tropical (excerto 1d, linha 105), a professora, novamente, mobiliza a voz como forma de tentar fixar o sentido e tenta trazer todos os alunos para o mesmo espaço concebido. O enunciado de A1: "a maior parte" (linha 107) novamente reabre o sentido que a professora tentou encerrar, indicando que ainda que tenha passado pela sua voz, ele não se fixou em seu espaço mental. Assim, o problema inicialmente posto é encerrado, porém não explicado.

6.2.1.3 Espacializações

No evento focalizado, os movimentos de ressemiotização e reformulação descritos engendram uma dinâmica espacial em que discursos, atores humanos, corpos, e atores não humanos, ao atuarem na rede em que estão inscritos, trabalham constantemente para pôr o espaço social em negociação. O padrão interacional pergunta/resposta característico deste evento cria um espaço de interação e aprendizagem oficial sustentado pela voz da professora. Somente têm entrada permitida nesse espaço os enunciados das crianças que passam pela sua fala. A correção oral, em que todos respondem juntos às perguntas da professora, é um recurso de que ela lança mão para tentar homogeneizar e manter todos no espaço oficial que ela controla.

A escolha por manter as carteiras alocadas em fileiras individuais reforça essa tentativa. Nessa configuração física, garante-se uma disposição corpórea em que os olhares das crianças, logo sua atenção, são orientados para três pontos focais principais: a professora, a lousa e o livro didático. Ao mesmo tempo em que visa a homogeneizar o espaço de sala de aula, colocando todos no mesmo espaço mental, também serve para criar uma individualização que favorece o controle dos turnos de fala. Permitir que "um de cada vez" (excerto 1c, linha 46) se expresse é uma maneira da professora organizar o espaço e manter a ordem, sem a qual o controle não pode ser exercido, e a territorialidade do espaço oficial não pode ser sustentada. Do contrário, a professora não suporta, haja vista que os enunciados das crianças têm que passar por seu crivo.

A pergunta inicialmente posta por A6 faz com que o sentido da atividade escape, criando um terceiro espaço que suspende o espaço oficial. A professora tenta aproveitar o potencial pedagógico dessa fuga. Ressemiotizando (através da fala) e

reformulando (através de termos mais fechados) a pergunta de A6, ela reterritorializa o espaço oficial. Para isso, busca transformar o enunciado de A6 em uma zona de desenvolvimento proximal coletiva, que possibilite à classe avançar no entendimento de questões que, em última instância, ligam-se à problemática da sustentabilidade. A tentativa de reterritorialização empreendida pela professora, que tem na fixação de sentidos o seu mecanismo de ação, é, no entanto, a todo o momento, posta em xeque pelas crianças, pelos sentidos que trazem à discussão, sugerindo novos agenciamentos, a exemplo do que ocorre no excerto 1c – linha 47, excerto 1d – linha 52 e 54, excerto 1e – linha 83, 85, 99 e 101. Por exemplo, no excerto 1e (linhas 99 a 101), A2, ao afirmar que já morou em Florianópolis, tenta "lugarizar" o que a professora está tentando espacializar. Ela, por sua vez, ignora essa tentativa, excluindo a voz do menino da translação. Essa é exatamente a vantagem dela ser um PPO, visto que o PPO é também o ponto de contenção, de não passagem, para aquilo que não interessa.

Elementos que se referem à dimensão material do espaço, como a lousa e o mapa, têm o papel de agirem para inscrever as crianças no espaço oficial. A lousa "segura" a voz da professora, perenizando-a, e institucionalizando-a como conteúdo. O giz laranja que a professora utiliza para escrever a pergunta "Existe relação entre o frio e as chuvas, o calor e as chuvas?" aparece como um ator da rede que requalifica o próprio espaço oficial como um espaço de discussão temporária do que não estava previsto nem no plano de aula nem no livro didático. O mapa (com seu arranjo visual, legendas e ícones) oferece uma representação espacial inquestionável que determina a trajetória do espaço mental que a professora está tentando construir. Os sentidos têm que caber nele para que sejam validados pela professora.

6.2.2 Evento (14) - Saída de campo: Visita à emissora de rádio

6.2.2.1 Descrição do Evento

Contextualização: Em sala de aula, alunos fazem a leitura do ponto "Ciência, Tecnologia e Sociedade", no livro de Ciências. Após essa atividade, a professora liga um aparelho de rádio em diferentes emissoras. Em seguida, pergunta às crianças sobre quais emissoras conhecem. A professora apresenta o Livro das Invenções à classe e lê brevemente sobre a história do radio aos alunos. Após estudaram sobre a história do rádio**,** as crianças fazem uma saída de campo até uma

emissora de rádio local, acompanhadas da professora e da coordenadora pedagógica da escola. Na emissora, aprendem sobre o real funcionamento de uma rádio. Durante a visita, as crianças fazem perguntas, anotações sobre questões que consideram interessantes e algumas tiram fotos.

Atores humanos focalizados: Alunos (As), Professora (P), Coordenadora pedagógica (C), Gerente (G), locutor (L), e demais funcionários da emissora de rádio, e ouvinte (O).

Ações: Antes de saírem para o passeio, a professora orienta a classe a tomar nota sobre o que observarem durante a visita. Os alunos deslocam-se até à emissora em condução fretada. Todos estão munidos de caderno e caneta, e alguns também de máquinas fotográficas. Na rádio, as crianças são recebidas pelo gerente da emissora, que as conduz na visita, provendo explicações sobre o funcionamento e programação da rádio. Na lousa de seu escritório, o gerente ensina sobre a diferença entre os sinais AM e FM aos alunos. O grupo caminha pelas instalações da emissora e assiste à transmissão de um programa ao vivo. As crianças ouvem as explicações e fazem perguntas cujas respostas vão sendo acrescentadas aos seus registros.

Atores não humanos focalizados: Livro das Invenções, caderno, caneta, máquina fotográfica, lousa, anotações sobre a visita, equipamentos do estúdio de gravação da emissora (computadores, mesa moduladora, telefone, entre outros).

6.2.2.2 Movimentos de Ressemiotização



Figura 17: Visita à emissora local de rádio

Excerto 2a

1. **P**: (dirigindo-se ao gerente) A gente ouve o rádio, mas como é que é o espaço, como é que é a rádio por dentro, é um espaço muito grande, é um espaço pequeno? Como é que funciona essa emissão das ondas até chegar a nossa casa? Como é que acontece essa, entre aspas, mágica?
2. **G**: Pois é, eu vou é... (pega a caneta para escrever na lousa).
3. **P**: Psiu, óh!
4. **G**: Não reparem a minha letra que eu não tenho dom de professor, né? Não tenho a letra bonita, enfim, eu vou fazer aqui no quadrinho, tem um espacinho aqui, como é que, como é que o rádio, vê se eu consigo passar para vocês como é que funciona, então, o rádio. Existe um estúdio, né, que é aqui onde a gente está, uma casinha aqui (desenha). Isso aqui é uma casa, tá? Onde tá o estúdio. E aqui uma torre (desenha na lousa) (figura 18). Então fica lá na barra, que vocês chamam de 4ª secção da barra, ou é 5ª secção da barra, professora? Ali o distrito industrial. Estou há um ano em Rio Grande, tá? (...)

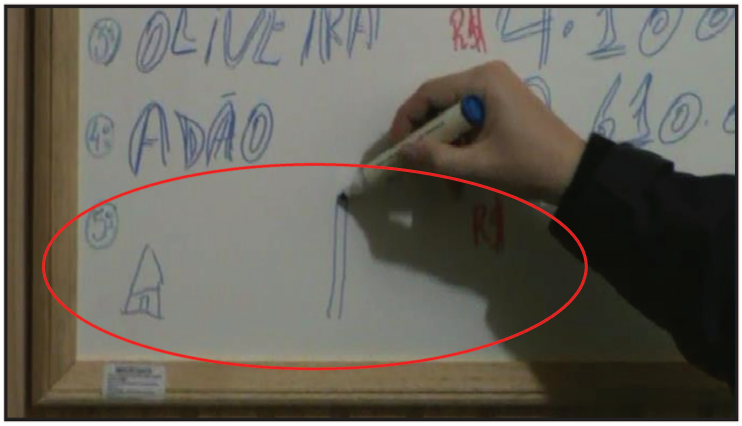


Figura 18: Ressemiotização a – O estúdio e a torre

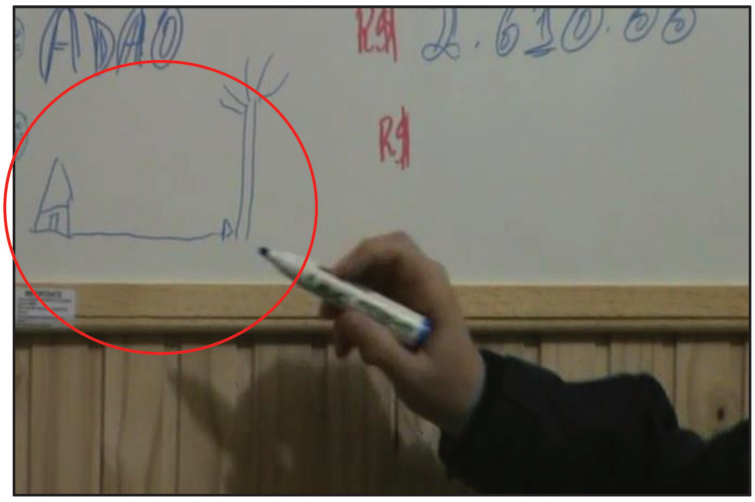


Figura 19: Ressemiotização b - Do estúdio para a torre

Excerto 2b

5. **G**: (...) bom, aqui tem o estúdio onde a gente fala, né? Tem o microfone, tem o estúdio ali, que a gente vai passar ali. E daqui pra esta torre aqui tem um link que tem o alcance de 10 km. Tem emissoras que fazem por cabos, tá? Tem emissoras, eu já trabalhei em emissoras que a nossa voz sai daqui por cabo e vem aqui nessa torre, não é, até chegar aqui (figura 19), mas no nosso sistema que é por link (apaga o traço desenhado entre o estúdio e a torre) (figura 20). Link é um sistema FM, né, que transmite, vamos pegar, sabe o radinho da polícia, aquele que o pessoal fala?
6. **As**: huhum.
7. **C**: Mais ou menos semelhante àquilo ali, que nem o nosso celular. Eu telefono, falo daqui, sai numa torre e da torre vai até o endereço. Então, o nosso link seria mais ou menos isso daqui: ele sai daqui do estúdio, tá, em ondas de FM e chega aqui nessa torre (figura 21). Aqui tem o transmissor, numa outra casinha, né, que daqui o nosso sinal é amplificado, tá? Com 5kwh de potência, que é a distância que ela vai alcançar e nós vamos receber no nosso rádio aquilo que foi produzido aqui. Não sei se fui mais ou menos assim...
8. **P**: Não, foi ótimo!
9. **G**: se fui claro.

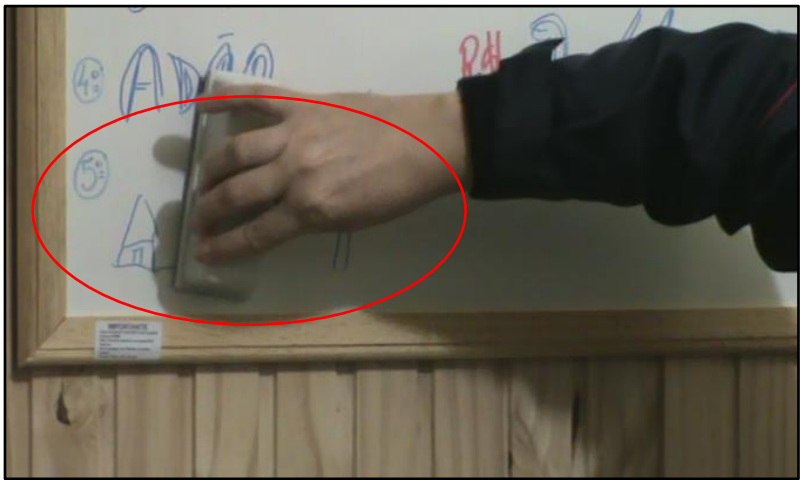


Figura 20: Ressemiotização c - Sistema por link

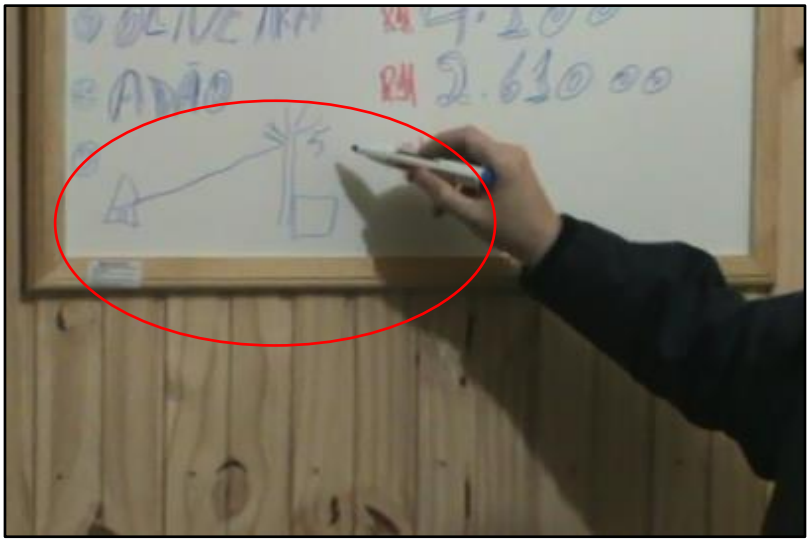


Figura 21: Ressemiotização d - Explicando o sistema

No excerto 2a, a pergunta posta pela professora, na linha 1 (“A gente ouve o rádio, mas como é que é o espaço, como é que é a rádio por dentro, é um espaço muito grande, é um espaço pequeno? Como é que funciona essa emissão das ondas até chegar a nossa casa? Como é que acontece essa, entre aspas, mágica?”), é reformulada, de maneira mais sucinta, pelo gerente da rádio na linha 4 (“como é que funciona, então, o rádio”). A partir disso, começa um conjunto de movimentos de significação que buscam responder a essa questão.

Num primeiro plano de análise, já de saída, o enunciado da professora revela a polissemia do termo rádio, marcada pelo gênero do artigo definido que antecede esse vocábulo, podendo conotar tanto um artefato ou aparelho sonoro, um meio de comunicação, ou um sítio físico. A “mágica” (linha 1) a que ela se refere parece concernir, pois, ao fato de desses três sentidos, ainda que distintos, compreenderem facetas de um mesmo fenômeno mais amplo.

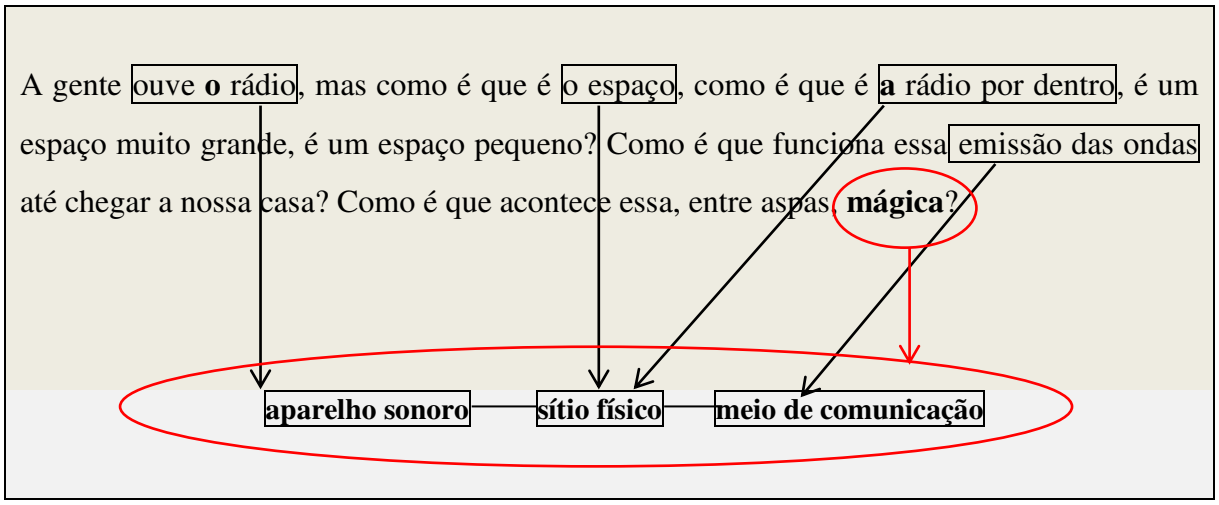


Figura 22: Negociando os sentidos de rádio

Ainda no excerto 2a e 2b, os enunciados do gerente retomam esses três sentidos implícitos na fala da professora. Na medida em que ele fala e desenha (excerto 2a, linha 4 e excerto 2b, linhas 5 e 7) na lousa de seu escritório, esses sentidos do termo rádio vão concorrendo e sendo postos em negociação, conforme o esquema abaixo (figura 23). A transição entre esses sentidos é feita através da referência no enunciado a elementos

concretos (microfone, transmissor). Ou seja, é a referência ao microfone que nos permite ir do sentido de rádio como sítio físico ao de rádio como meio de comunicação. Do mesmo modo, é a referência ao transmissor que reconecta o sentido de rádio como meio de comunicação ao de rádio como aparelho sonoro.

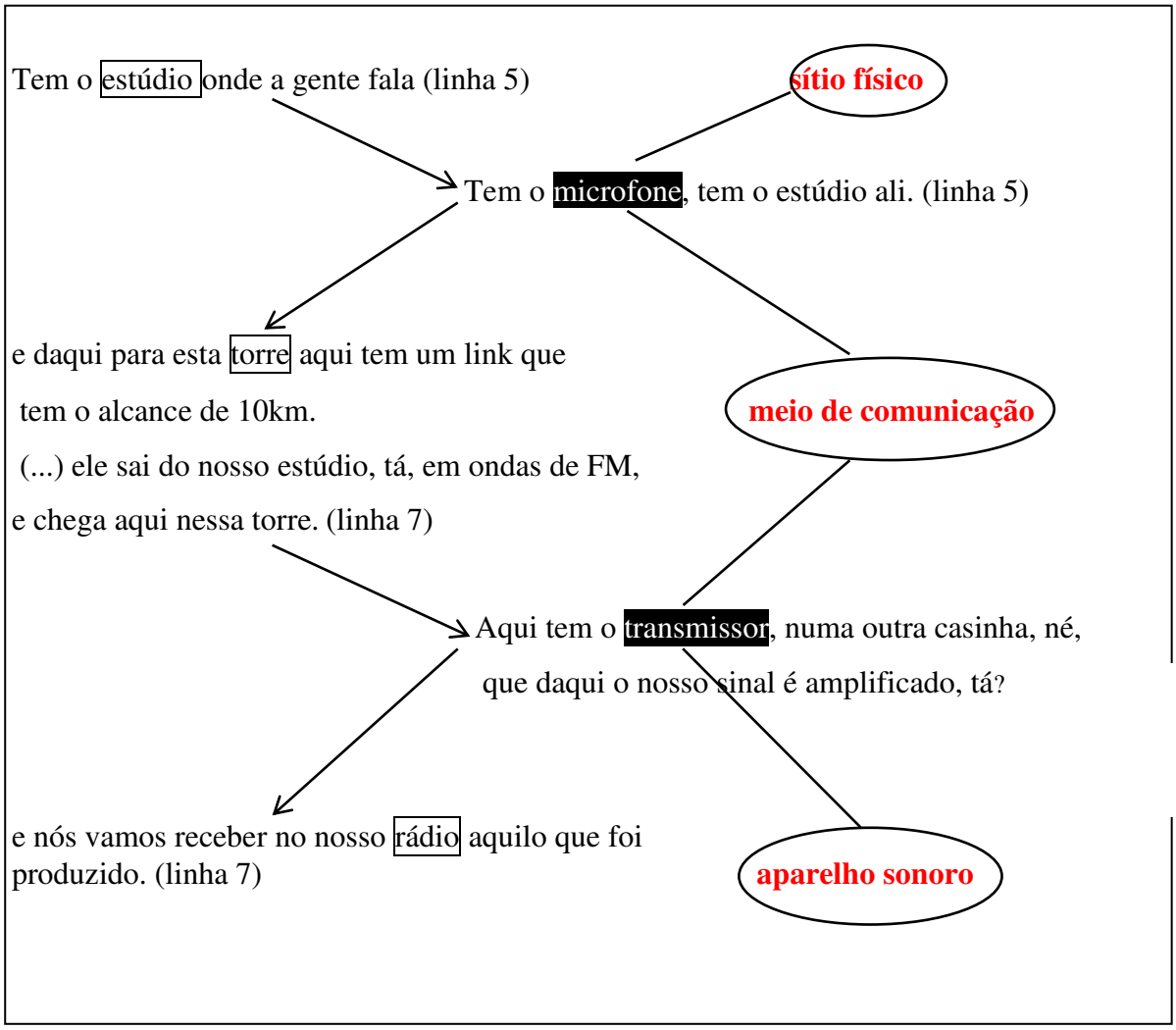


Figura 23: Reformulação a

Todos esses sentidos de rádio correspondem a figurativizações de um mesmo actante (rádio), ou seja, microfone, transmissor, antena são figurativizações da "mágica do radio". Em princípio, o rádio é, para a classe, uma caixa preta, um mistério. Sabe-se o que entra e o que sai dele, e sabe-se que é sempre assim que ele funciona, porém as complicações internas são invisíveis, e também pouco interessam para o ouvinte. Ao prover

explicações sobre o funcionamento do rádio, o que o gerente faz é abrir a caixa preta, despontualizá-la para as crianças. No entanto, ele não consegue transmitir todos os sentidos em palavras, nos termos dos meninos, então simplifica, transforma em caixinhas pretas menores usando figurativizações análogas, como o radinho de polícia (excerto 2b, linha 5). Ele parece estar incerto quanto à capacidade das crianças de acompanhar a complexidade de sua explicação, e por isso pergunta se está "claro" (excerto 2b, linha7). Isso pode indicar a presença do actante "menosprezo", que aparecerá mais adiante, quando, ao publicar uma nota no site da emissora relatando a visita da escola, afirma que os meninos tinham entre 6 e 8 anos, o que causa revolta entre a classe, conforme mostrarei.

Num segundo plano de análise, a explicação provida pelo gerente no excerto 2a e 2b apoia-se nos desenhos (figuras 18 a 21) que, nesse contexto enunciativo, fazem mais do que meramente ilustrar a sua fala. A torre (excerto 2a, linha 4) aparece como um elemento que está, ao mesmo tempo, "aqui" e "lá" (figura 21). O elemento dêitico "aqui" refere-se ao desenho na lousa e também ao espaço concebido (representação do espaço) que o gerente está forjando. Já o vocábulo "lá" tem a função dêitica de referir-se ao espaço percebido (prática espacial), o distrito industrial, provavelmente um *lugar* para as crianças habituadas a transitar pela cidade ainda não plenamente apropriada, transformada em lugar, pelo gerente, que está na região apenas "há um ano" (linha 4).

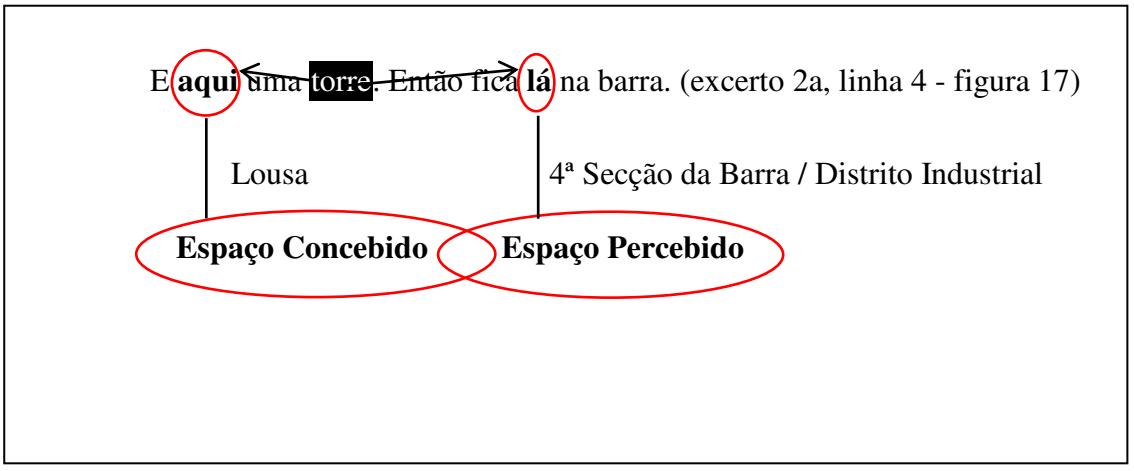


Figura 24: Reformulação b

Os desenhos são aliados convocados pelo gerente para criar um espaço mental coletivo – um espaço de representação, e ao mesmo tempo organizar o seu próprio espaço mental. Eles funcionam como referências visuais que ressemiotizam os argumentos verbais

- mas não têm apenas essa função. No recorte abaixo (figura 25), o movimento da voz "daqui" para "aqui" é visualmente amparado pela direção em que se move o cabo desenhado, que, na representação gráfica, assume a aparência de seta. É válido destacar que a torre, agora, não está mais "lá", no espaço percebido, mas "aqui", na lousa, no espaço (sendo) concebido. Ademais, os desenhos são esquemáticos, assim como a redação que a professora pede posteriormente que as crianças escrevam (próxima seção). Eles sintetizam e extirpam os detalhes contextuais e os afetos, privilegiando somente a forma e o conceito.

(...)a nossa voz sai **daqui** por cabo e vem **aqui** nessa torre (excerto 2a, linha 5).

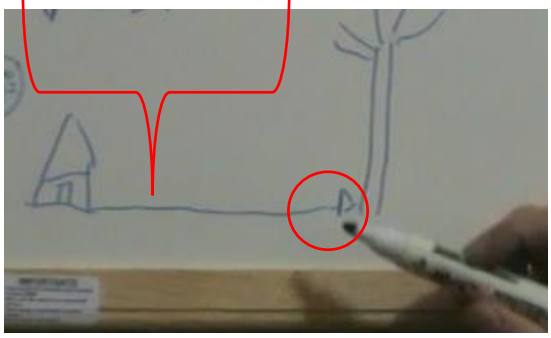


Figura 25: Ressemiotização e – A direção das ondas

Os desenhos também têm a função de traduzir o pensamento que não chega a ser verbalizado. No recorte abaixo, a oração coordenada adversativa introduzida pela conjunção adversativa "mas" (excerto 2a, linha 5) estabelece um contraste entre um fato expresso verbalmente e outro expresso visualmente no desenho. Isto é, o horizonte de sentido posto pela introdução da conjunção "mas" no referido enunciado permanece aberto no plano linguístico, completando-se somente no plano semiótico visual.

Tem emissoras, eu já trabalhei em emissoras que a nossa voz sai daqui por cabo e vem aqui nessa torre, não é, até chegar aqui (figura 16), mas no nosso sistema que é por link (apaga o traço desenhado entre o estúdio e a torre) (figura 20). Link é um sistema FM, né, que (...) (excerto 2b, linha 5).



Figura 26: Ressemiotização f – Contrapondo sistemas

Excerto 2c

10. **P**: Eu só, eu achava que vocês são, aqui é FM, não?
11. **G**: AM, AM.
12. **P**: Ah, tá! Como é que acontece essa?
13. **G**: AM (volta-se para a lousa).
14. **P**: Psiu, então, óh gente, há uma conversão, tá?
15. **G**: Existe dois tipos de sinal.
16. **P**: Óh!
17. **G**: AM, que é amplitude modulada. A amplitude AM, ela, ela funciona desta forma (desenha na lousa) (figura 27), tá? E a FM, que é a frequência modulada, vocês já viram aquele diagnóstico médico, alguém já viu aquele exame médico?
18. **As**: Sim! Sim!
19. **G**: Viram aquela frequência da medicina, ali ela é assim, óh, mais ou menos assim, bem juntinha (desenha) (figura 28), tá? Por isso a diferença de sinal. AM tem amplitude modulada, a onda vai assim (gesto em forma de onda). Por isso que às vezes pegamos, tá, porque a onda fez uma volta (gesticula) (figura 29) e no momento que ela deu uma volta, perdemos o sinal. A frequência modulada não (volta-se para a lousa). Aí tem a chamada (inaudível), que é a onda captada bem no meio aqui (desenha), tá? E aí o sinal mais claro, mais nítido. Então isso é frequência modulada, e existe um projeto no Brasil para que, logo logo aí, todas as rádios AM vão ter uma chamada banda, tá, que também terá o sinal FM. Isso é uma coisa que vai sendo adaptada em processo. O Brasil é um país muito rico em comunicações, todo mundo sabe disso, né? Acontece um jogo lá do outro lado do mundo e nós assistimos dentro da nossa casa no rádio e na tv. Então essa do sistema analógico para o digital está sendo implantada aos poucos. As tvs já estão recebendo os sinais digitais, o rádio, principalmente o rádio FM, está caminhando nessa direção.

No excerto 2c, segundo a ilustração seguinte, novamente os desenhos aparecem funcionando como referenciais visuais que complementam os argumentos verbais do gerente. Na linha 17, após definir o significado de AM (“amplitude modulada”), o gerente explica o seu funcionamento graficamente. Na linha 17, o pronome demonstrativo “esta”, acrescido da preposição “de”, forma uma contração (“desta”) cujo referente só pode ser recuperado visualmente. Com isso, é introduzida a distinção gráfica sobre a qual se justifica a diferença na forma de operação das ondas AM e FM (“Por isso a diferença de sinal”) (excerto 2c, linha 19).

AM, que é amplitude modulada. A amplitude AM, ela, ela funciona desta forma (desenha na lousa) (figura 24), tá? E a FM, que é a frequência modulada . (excerto 2c, linha 17)

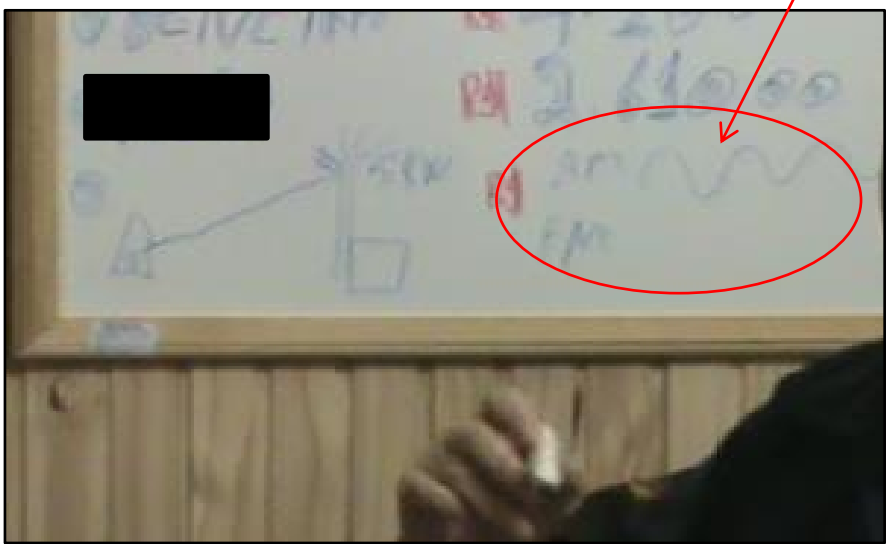


Figura 27 – Sinal AM

Viram aquela frequência da medicina, ali ~~ela~~ é assim, óh, mais ou menos assim, bem juntinha (desenha) (figura 25), tá? Por isso a diferença de sinal. (excerto 2c, linha 19)

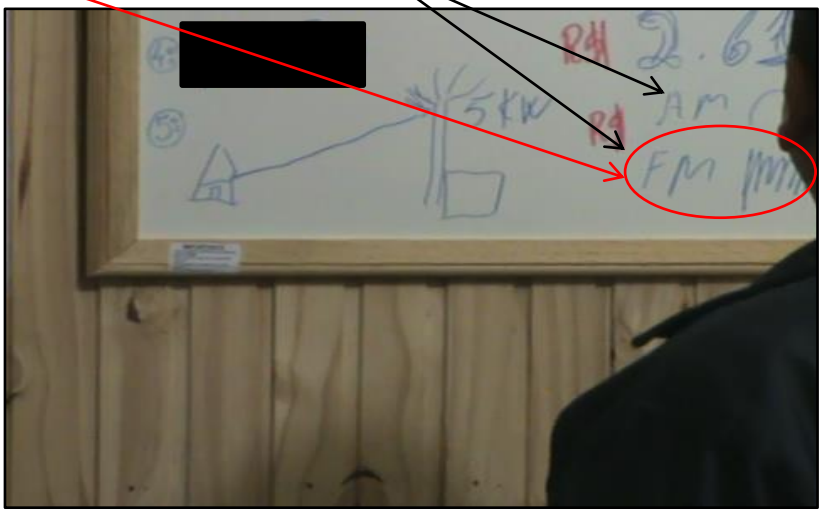


Figura 28: Diferença entre sinais AM e FM

AM tem amplitude modulada, a onda vai assim (gesto em forma de onda). (...) A frequência modulada não (volta-se para a lousa) (excerto 2c, linha 17).

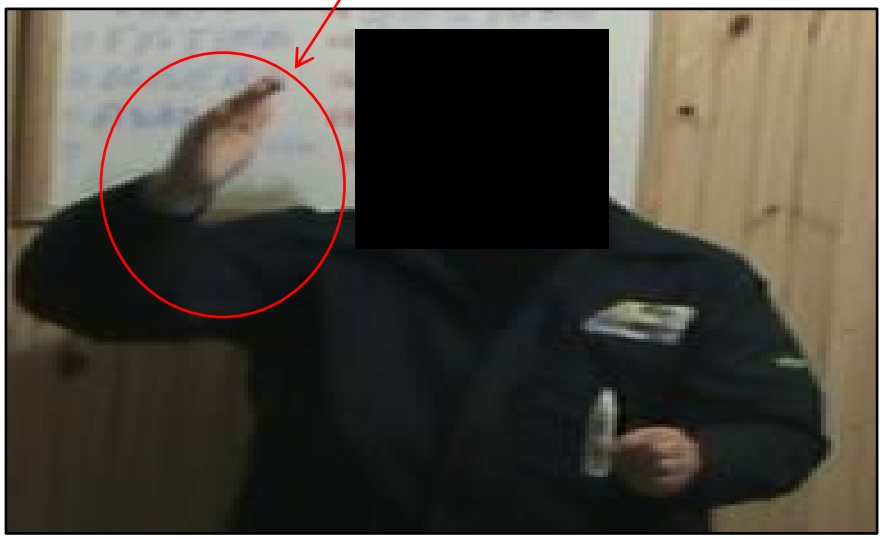


Figura 29: Gestual das ondas AM

O gesto em que o gerente move o braço em movimentos ondulares (figura 29), explicando a direção das ondas do tipo AM no ar, coloca o seu corpo em cena como um aliado que trabalha para garantir a inscrição das crianças na sua translação, uma vez que o gerente parece não ter diretamente acessível o vocabulário que lhe permitisse colocar tal explicação em termos linguísticos. Com esse gestual, ele aproxima a representação do que, de fato, é uma onda de rádio: um movimento, não uma substância. Observa-se, deste modo, uma sequência de movimentos de significação nos quais o sentido de AM é, da fala, ressemiotizado em forma de desenho na lousa para, então, ser ressemiotizado gestualmente.

Excerto 2d

20. **A4**: Os nomes das pessoas no quadro são as pessoas que trabalham aqui?
21. **G**: Alguns deles. Esse aqui é o quadro que a gente faz de valores. A rádio, ela é comercial, né, que é as pessoas tem que se pagarem, a emissora tem que se manter, tá? Então, aqui é um ranking de pessoas que vendem os programas, e são premiados. Ganham viagem, tem uns que abrem mão da viagem, então recebem dinheiro, enfim. Esses aqui, esses locutores (apontando para a lista) trabalham aqui sim, só que trabalham e vendem. (...)
22. **P**: (...) Rádio dá pra vender alguma coisa? Que será que a rádio vende, hein? (dirigindo-se às crianças).
23. **A10**: Aparece anúncios, a pessoa pode pegar o telefone desse lugar e ela pode pegar onde se localiza, e pode ir lá.
24. **C**: E dá prêmio, dependendo se tem um programa que
25. **G**: (interrompe a coordenadora) Sim, tem muitos programas aí que a gente faz sorteio. Olha só, a função do rádio, a criação do rádio ela é para informar. É claro que as emissoras de umas pras outras muda a questão programação. A rádio XX <nome da rádio> ela é segmentada em esporte e jornalismo, tá. Esporte e jornalismo é o segmento da rádio XX <nome da rádio>. (...) No nosso caso, o principal é a informação, é as coberturas, é o esporte, é a FEARG e FECIS, é uma manifestação aqui no calçadão, uma manifestação na BR-392, este é o nosso foco principal (A10 levanta o braço, solicitando o turno), e depois a música.

No excerto 2d, o sentido de rádio, até o momento negociado em termos de aparelho sonoro, meio de comunicação e sítio físico, recebe uma nova figurativização: a de empresa "comercial" (excerto 2d, linha 21), que segue um determinado modelo de negócios em que certos produtos são vendidos e, a partir disso, os funcionários "têm que se pagarem", sendo estabelecido entre eles um "*ranking"* de vendas, em que os melhores colocados são recompensados pela rádio – empresa. Ainda que afirme, na linha 21, que a rádio é comercial, o gerente não chega a dizer que a emissora objetive o lucro. Em vez disso, expurga os outros possíveis sentidos de vender e diz que "a emissora tem que se manter".

A pergunta colocada pela professora na linha 22 (“Rádio dá pra vender alguma coisa? Que será que a rádio vende, hein?”), reforça esse novo sentido, instituindo a rádio como agente de relações de venda (logo também de compra) e, consequentemente, associando-a ao sistema capitalista que, em última instância, visa ao lucro. O aluno, por conseguinte, inscreve-se nessa nova translação ao corroborar o sentido comercial, indicando que o objeto dessa relação de venda e compra é a promoção de outras relações comerciais, que se dão através da divulgação de anúncios publicitários que objetivam angariar consumidores para seus anunciantes. Em outros termos, A10 indica que o que o rádio vende é informação: o telefone e a localização de um determinado estabelecimento (linha 23), por exemplo.

Neste momento, o menino constrói a distinção entre loja e rádio, assumindo que ambos vendem, mas um vende produtos e a outro diz onde os produtos podem ser comprados. Muito possivelmente, essa sutil distinção entre vender como comercializar e vender como metáfora para “fazer propaganda” não tenha sido saliente para a professora e para o gerente, mas o que a colocação de A10 faz é reabrir esse espaço semântico, apontando para um terceiro espaço onde os posicionamentos estão todos prontos para serem questionados.

No contexto jornalístico, tal associação semântica é perigosa, visto que pode vincular o rádio (e a rádio!) a interesses financeiros que comprometam a sua idoneidade como meio de comunicação e instância jornalística que está eticamente posicionada acima de interesses de ordem comercial. Isso justifica a retificação feita pelo gerente, a partir do enunciado da professora, de que a “função do rádio”, pelo menos a “principal”, é “informar” (linha 25), não vender em sentido comercial, como equivocadamente possa ter ficado subentendido. Em outros termos, a pergunta colocada pela professora ameaça romper a translação em que o gerente está tentando inscrever o grupo. Ela abre a discussão a um novo horizonte semântico, colocado pelo verbo “vender”. Através da expressão “olha só” (linha 25), o gerente retoma seu eixo discursivo e, com isso, tenta manter todos em sua translação.

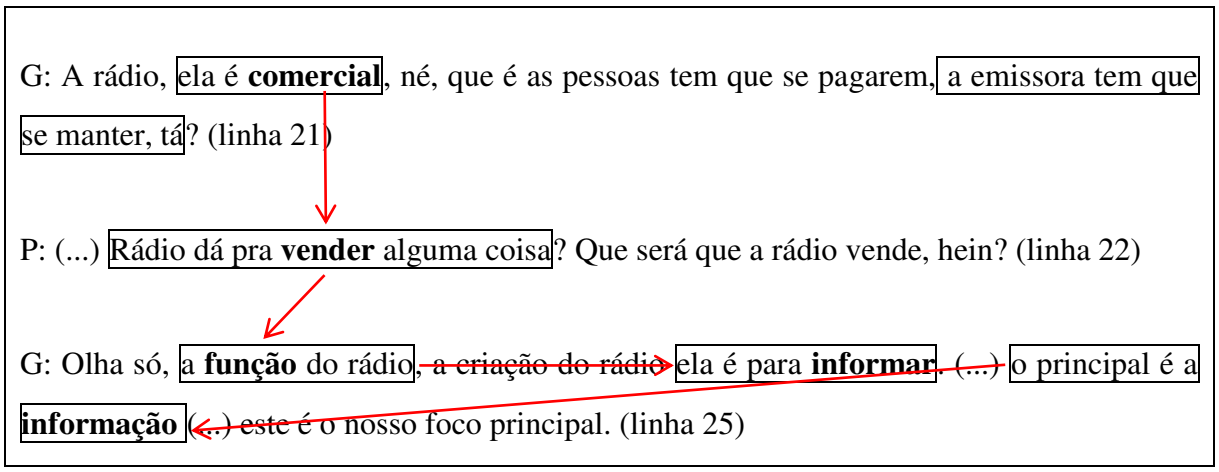


Figura 30: Reformulação c

Excerto 2e

26. **G**: Oi (dirigindo-se a A10)
27. **A10**: Vocês acompanharam, vocês acompanham a greve da FURG?
28. **G**: Acompanhamos. Ontem mesmo tivemos um colega que passou aqui e foi no calçadão, onde os manifestantes, os funcionários da FURG, estavam é, estavam fazendo uma manifestação. É sempre importante dizer que a gente acompanha a greve, as pessoas fazendo a greve, que é legal, é um direito das pessoas fazerem, sempre dando o contraponto, sempre dando para que o governo se manifeste, no caso se fosse local a prefeitura, por exemplo, no caso se os professores tivessem fazendo uma, uma paralisação, não vou falar greve, mas uma paralisação. Nós daí damos a oportunidade dos professores, normalmente é o sindicato que os representa, e daí damos oportunidade para que o mandatário, seria, seriam os patrões dos professores, vocês entenderam, a prefeitura, no caso, a secretaria de educação que se manifeste, ou seja, tenha sempre um contraponto, nunca procurando direcionar, somente a vez e a voz dos professores, dar a vez e a voz para a outra parte também.
29. **P**: Ouvir os dois lados.
30. **G**: Ouvir os dois lados, tá? Sempre ouvir os dois lados.

Nessa direção, A10 questiona o gerente em relação a um acontecimento polêmico que, na ocasião, agitava a cidade, a greve dos funcionários da universidade federal local (FURG). O comentário do gerente, na linha 28, reformula o acontecimento greve em termos de um embate entre duas partes (patrão e funcionários) ou "dois lados" (linha 29), criando, assim, uma argumentação que minimiza o conflito ideológico manifesto pela greve e a complexidade da questão, que, na realidade, diz respeito a toda sociedade, tanto em âmbito local quanto federal. O que ele faz aqui é, novamente, quebrar uma caixa preta em outras (duas) caixas pretas menores. Tomando o campo semântico institucional a partir do qual o sentido de rádio está sendo negociado em termos empresariais/comerciais,

o gerente requalifica o acontecimento greve como um conflito (supostamente) entre uma categoria – "sindicato", e o poder governamental – "prefeitura, secretaria de educação".

Ao dizer que são eles – rádio – que dão "a oportunidade" para que os patrões e empregados se manifestem, oferecendo a "a vez e a voz" para as partes envolvidas, o gerente está, de modo não intencional, apontando para o fato de que a mídia jamais é ideologicamente isenta; ainda que ele afirme o contrário, marcando linguisticamente sua posição através do advérbio de negação "nunca" (excerto 2e, linha 28). Essa noção de idoneidade é linguisticamente construída no contraste entre os sentidos criados pela colocação dos advérbios de tempo "sempre" e "nunca" no enunciado.

(...) tenha sempre um contraponto, nunca procurando direcionar.(excerto 2e, linha 28)

Figura 31: Reformulação e

Esses advérbios correspondem a polos antagônicos dentro de um *continuum* temporal que se refere à frequência com que determinada ação é realizada. O sentido de invariabilidade absoluta que carregam, seja na frequência irrestrita introduzida pelo vocábulo "sempre" ou na negação total introduzida pelo vocábulo "nunca", firmam uma posição inquestionável no que se refere à atitude da rádio em relação aos fatos que veicula. Tal posição é corroborada na linha 30, quando o gerente repete a fala da professora "ouvir os dois lados" (linha 29), antecedendo-a pelo advérbio "sempre".

Excerto 2d

31. **A1**: (dirige-se ao gerente) Ontem eu estava indo para a escola e a minha mãe quis botar na Rádio XX <nome da rádio> para ver como é que ...
32. **G:** Boa, a tua mãe tem bom gosto!
33. **A1:** E aí a gente tava ouvindo e começou a falar sobre isso dos pescadores que começaram a pescar de um jeito proibido.
34. **G:** Pesca ilegal?
35. **Ai**: huhum.
36. **C:** Ele puseram as...
37. **A1**: Redes e aí pescaram de novo.
38. **G:** Deixa eu só, interrompendo...
39. **C:** É.
40. **G:** É, isso aí é a informação técnica (inaudível). (...) para falar sobre o que ocorre, qual era a reivindicação, qual é o fato (inaudível), enfim, sempre há um motivo. E o jornalismo ele tem por

essência, o principal, buscar a informação na fonte, passar a verdade. (A2 levanta o braço) se a A4) Ele é que primeiro tinha pedido, o A4.
41. **A4:** É, ahã, tu trabalha aqui há quanto tempo?
42. **G:** Eu vou fechar um ano agora em julho, 23 de julho, eu assumi a rádio dia 24 de agosto como gerente.
43. **A4**: Tá, a maioria das pessoas que trabalham aqui, eles trabalham de quantas horas por dia aqui?
44. **G**: Assim óh, um trabalhador do rádio ele tem assim 5 horas diária, tá? Ele trabalha 5 horas direto, que é o que maioria faz aqui, ou então trabalha aquelas 8 horas com intervalo de duas horas diárias, normalmente é ao meio dia. (...)
45. **C:** E a rádio funciona 24h? (A2 levanta o dedo novamente)

No excerto 2d, A1, assim como também fez A10 no excerto 2e, traz a discussão para o seu espaço vivido, fazendo um comentário que atrela a rádio ao seu contexto local de vida e à sua rotina diária. A1 direciona a conversa no sentido de problematizar a pesca ilegal de que ouviu falar no rádio. Esse é um problema muito típico daquela cidade, que tem no polo pesqueiro uma significativa fonte de desenvolvimento econômico, de modo que grande parte da população está familiarizada com essa questão, que nada mais é do que o problema global da sustentabilidade vivenciado em escala local. O comentário de A1 busca situar a rádio na cadeia midiática por onde circulam discursos atrelados a questões ambientais, entre os quais, o da pesca ilegal. Sua fala, de algum modo, coloca a rádio como um ator que participa da rede de discursos, ações, pessoas, leis que caracterizam o problema da sustentabilidade. Um ator que A1 entende contribuir para sustentar certas problematizacões, como a local questão da pesca (atrelada à questão da sustentabilidade), e enfraquecer outras.

Na linha 38, o gerente retoma a discussão sobre a função e natureza do trabalho do rádio/jornalismo, fechando a trajetória discursiva aberta por A1. A expressão "deixa eu só, interrompendo" materializa linguisticamente o seu esforço em excluir possíveis vozes controversas, de forma a evitar que a translação se desestabilize ou desvie para outra direção. O gerente aponta que cabe ao trabalho dos radialistas falar sobre o que ocorre, sobre o fato, visto que sempre "há um motivo" (linha 40) para o que quer que esteja acontecendo. Novamente, conforme ilustrado abaixo (figura 32), os advérbios "sempre" e "nunca" criam um antagonismo temporal entre motivo e fato criado, que é resolvido pela "verdade" que cabe ao jornalismo revelar. Nessa direção argumentativa,

a “verdade” sobre determinado fato consiste na descoberta, “direto da fonte”, do “motivo” que o justifica.

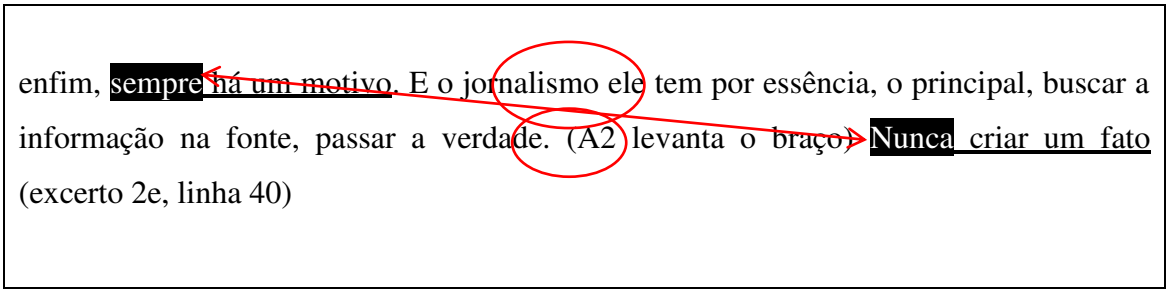


Figura 32: Reformulação f

Excerto 2f

46. **G**: Vocês lembram lá, que eu falei lá, que o que é falado num local vai para torre e aquela coisa toda?
47. **As**: huhum.
48. **G**: É feito aqui. Vai entrar no ar aí o XX <nome do locutor>, às 10:30, e daqui o que ele falar, tá? Aqui nesse estúdio o que a gente falar, quando acende uma luz ali em cima, vou pedir para o XX <técnico do estúdio>, XX <técnico do estúdio> dá só uma batidinha no microfone aí. Isso. Pode desligar. Quando acende aquela luz ali
49. **C**: Ele fala.
50. **G**: O colega aqui vai falar, e o que ele falar tá no ar, tá no rádio de vocês, tá?
51. (...)
52. **G**: Vocês estão no chamado, que é o principal, uma das coisas principal do rádio, tá? Então, aqui tem uma mesa com o operador, tá? No momento que ele liga ali...
53. **A4**: Entra no ar.
54. **G**: O colega ali entra no ar. O que está passando aqui agora é uma gravação (crianças ouvem o anúncio publicitário que está no ar naquele instante) que está aqui nesse computador, tá? Então, é o que a gente vende, que é o anúncio, que vocês falaram ali, tá? Tudo o que a gente vende aqui são anúncios publicitários. Então o colega falando, isso aqui é o sinal da rádio da torre, tá? Aqui é a mesa onde ele modula, óh? Tá modulando aqui. Aqui é o (inaudível). Todo comercial gravado vai parar aqui nesse computador. E aqui ele só vai baixando item por item que vocês...
55. **A2**: Ah, legal! (interrompendo o gerente)
56. **G**: (...) Aqui está a parte de equalização, (inaudível) vocês sabem que sempre do lado do microfone tem uma mesinha, não tem? Que equaliza o microfone (...) Aqui tá o link, tá? O link aqui tá mandando lá para a torre, o link aqui tá mandando lá pra torre o sinal que ele vai falar agora aqui, tá? O que está saindo aqui tá indo lá pra torre e da torre pros nossos rádios.

O excerto 2f reforça a reformulação a (figura 23), referente à transição entre os sentidos atrelados ao vocábulo rádio, sobre a qual discorri anteriormente nesta seção. O que, até então, estava no espaço concebido das crianças (“lá”) (linha 46) - uma possível representação sobre o que seria e o que constituiria um estúdio de rádio, assume, agora, uma dimensão concreta, tridimensional, que permite aos alunos compreender as explicações do gerente em termos de espaço percebido (“aqui”) (linha 48). Os anúncios

publicitários passam a ser arquivos gravados e baixados em um computador, que por sua vez faz parte de uma mesa de operações controlada por um operador que segue uma determinada sequência de ações e horários que determinam a programação da emissora.

Vocês lembram lá, que eu falei **lá**, que o que é falado num local vai para torre e aquela coisa toda? (excerto 2f, linha 46)
É feito **aqui** (...). **Aqui** nesse estúdio (excerto 2f, linha 48)

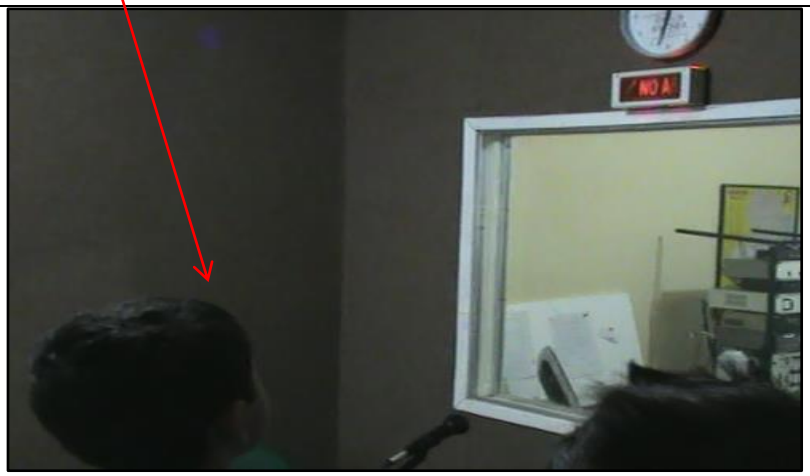


Figura 33: No estúdio

Aqui é a mesa onde ele modula, óh? Tá modulando **aqui**. **Aqui** é o (inaudível). Todo comercial gravado vai parar **aqui** nesse computador. E **aqui** ele só vai baixando item por item (excerto 2f, linha 54)

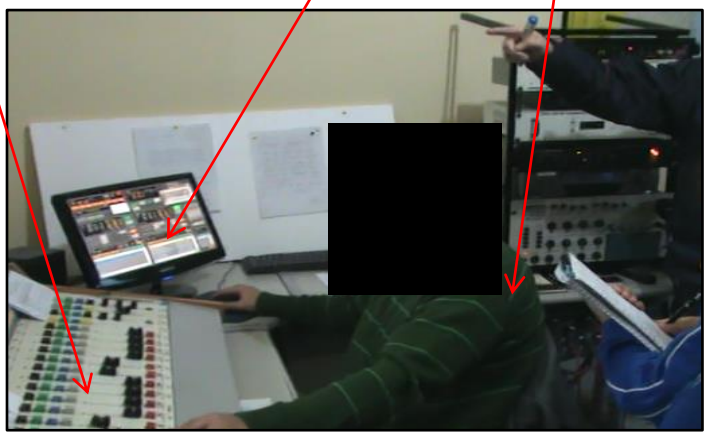


Figura 34: Artefatos do estúdio

Excerto 2g

57. **L**: Vamos para o telefone. Alô, bom dia! (locutor gravando programa ao vivo presenciado pelas crianças)
58. **O**: Alô, XX <nome do locutor>, bom dia!
59. **L**: Qual é a sua opinião sobre essa aproximação entre Maluf e o presidente Lula?
60. **O**: Olha, Deus me perdoe, é a maior, nem dá pra discutir porque do Lula pode se esperar tudo, né, tudo. Pra mim, pra mim é o homem mais mentiroso do mundo, é o homem mais mau! (crianças riem)
61. **L**: Não concorda, então, com essa aproximação Lula e Maluf?
62. **O**: Ah, eu acho a maior sujeira, né, XX <nome do locutor>.
63. **L**: Tá bem, então.
64. **O**: Na verdade eu não conheço. Maluf pra mim eu nunca acreditei muito (inaudível). Ele até foi uma pessoa muito bem votada em São Paulo, né? E.., mas, mas o problema é a vergonha do Lula, né. Na, na hora que ele, do conveniente, ele vai a qualquer lado né.
65. **L**: Obrigado por ter ligado, então.
66. **O**: Obrigada, XX <nome do locutor>.
67. **L**: Um abraço.



Figura 35: Assistindo um programa ao vivo

O argumento de que o jornalismo "nunca" deve direcionar a notícia, introduzido no excerto 2e (linha 28), concretiza-se, no excerto 2g, nas formas linguísticas que caracterizam a interação entre o locutor e um ouvinte que estava participando do programa ao vivo presenciado pelas crianças. Assim, tal noção, inicialmente apresentada na dimensão da representação do espaço (espaço concebido) é compreendida em termos de espaço representacional (espaço vivido).

No programa, estava acontecendo uma enquete que buscava verificar a opinião dos ouvintes, dando-lhes "a vez a e voz", em relação à aproximação política entre o ex-

presidente Lula e o ex-governador de São Paulo, Paulo Maluf. À primeira vista, as falas do locutor (linhas 59, 61, 63, 65) revelam uma posição de neutralidade em relação ao tema da enquete. Ele se mantém impessoal durante a interação com a ouvinte. Nesse exemplo, dá-se, no espaço vivido dos meninos, um embate entre o espaço "de verdade" do rádio/jornalismo/jornalista e o espaço "de mentiras" dos políticos/Lula/Maluf. Na interlocução entre locutor e ouvinte é semiotizado, nesse momento e nesse discurso, um espaço de cidadania no espaço da rádio como sítio físico,meio de comunicação, modelo de negócios e aparelho sonoro.



Figura 36: Inquirindo o gerente da emissora

A seguir, apresento a transcrição, das anotações que foram feitas por um dos alunos, em seu caderno, durante a visita guiada pela rádio. Segundo já explicitado, tais anotações foram feitas por orientação da professora, que solicitou que os meninos anotassem aquilo que fossem considerando mais interessante durante o passeio. Para fins de análise, enumerei as linhas do texto, seguindo o mesmo procedimento adotado com os excertos.

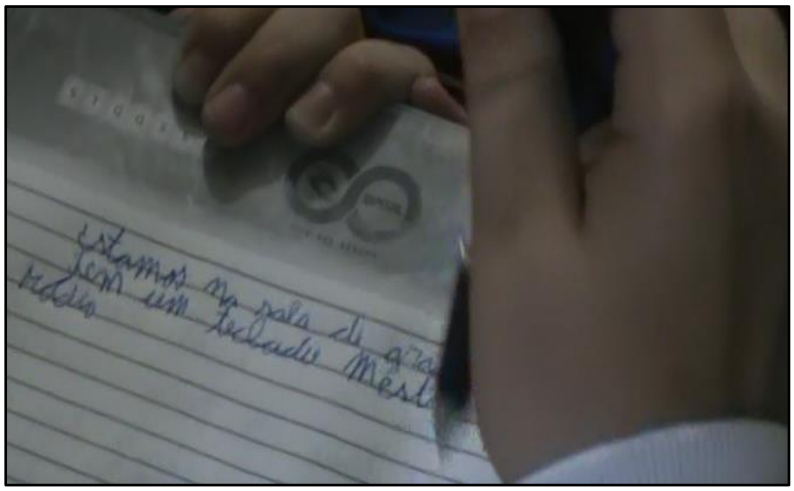


Figura 37 : Anotações de A1

Anotações de A1sobre a visita à rádio

1. Visita a Rádio XX <nome da rádio>
2. A Rádio XX <nome da rádio> tem 31 anos. Foi criada em 1982.
3. Os sinais da Rádio vão para uma antena que fica na barra.
4. AM quer dizer que o sinal vai assim: e fm quer dizer . (AM amplitude modulada e fm frequência modulada).
5. A criação do rádio foi feita para mudar comunicações.
6. As informações do rádio são música e jogos.
7. O principal é a cobertura.
8. Eles acompanham as greves.
9. Também estão acompanhando
10. O jornalismo tem que falar a verdade.
11. Ele trabalha 5 horas diretas ou 8 horas com intervalo de 2 horas.
12. Tudo é sob responsabilidade do gerente.
13. A rádio é 24 horas.
14. Eles acompanharam o roubo dos fios.
15. O gerente nasceu em Iraí e foi para Santa Maria e ficou 14 anos lá e depois veio para Rio Grande.
16. A Rádio XX <nome da rádio> é a única que apresenta todas as negativas.
17. As pessoas podem fazer programas de grassa mas com contratos.
18. Estamos na cozinha (antiga sala do gerente)
19. Estamos na sala de gravação.
20. Tem um teclado mestre que controla a rádio.
21. Estamos aprendendo como botar as músicas.
22. Tudo aqui é muito legal com muitos comandos.
23. Todos tem bastante experiência com isso.
24. Acabaram de ligar e falaram sobre o Lula!
25. Disseram que ele era o homem mais mentiroso do mundo.
26. Disseram que odeiam o lula.
27. Podem mexer na rádio pelo notebook.
28. O aplicativo se chama zararádio.
29. O gerente produz melhor em silêncio.
30. Agora acabamos e vamos embora.

Nas anotações feitas por A1, prevalece a ordem espacial e temporal em que se desenrolam os acontecimentos e argumentos durante a visita à emissora. Nas linhas 2 e 3, o aluno começa situando a rádio no tempo (ano de "1982") e no espaço físico. A rádio, para ele, estende-se do sítio em que estão até a antena que fica localizada na barra. Na linha 4, para falar das ondas AM e FM, ele negocia a ressemiotização utilizando signos verbais e não verbais em seu relato, do mesmo modo como fez o gerente da emissora (figuras 27 e 28) quando proveu a explicação às crianças. Com os desenhos, ele transporta a representação gráfica e o gesto feito pelo gerente para a página de seu caderno, perenizando-a. Essa atitude funciona como solução para a falta de vocabulário para traduzir em palavras a explicação apreendida visualmente. Essas representações funcionam como móveis imutáveis, ou seja, formas que podem ser transportadas em qualquer suporte (lousa, mão, papel) sem sofrer deformação e, por isso, podem ser acumuladas e combinadas com outras formas para construir uma representação mais global e sinóptica da realidade.

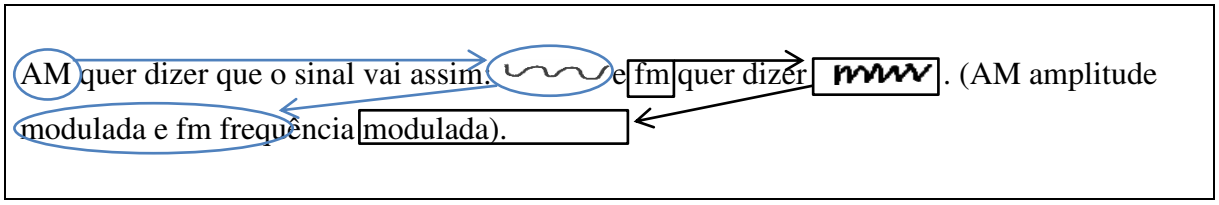


Figura 38: Negociando a ressemiotização

Entre as linhas 5 e 17, consta uma sequência de informações objetivas que caracterizam o funcionamento da emissora e referem-se especificamente ao espaço mental/conceitual (concebido) construído durante a visita. Tais informações reportam a voz do gerente, reiterando o sentido de rádio como um meio de comunicação que emite notícias sobre fatos de interesse público e também o de rádio como um modelo de negócios (figura 39). Esse último sentido, vincula a emissora à translação que se refere ao sistema (e discurso) capitalista global ao qual a questão da sustentabilidade também está atrelada.

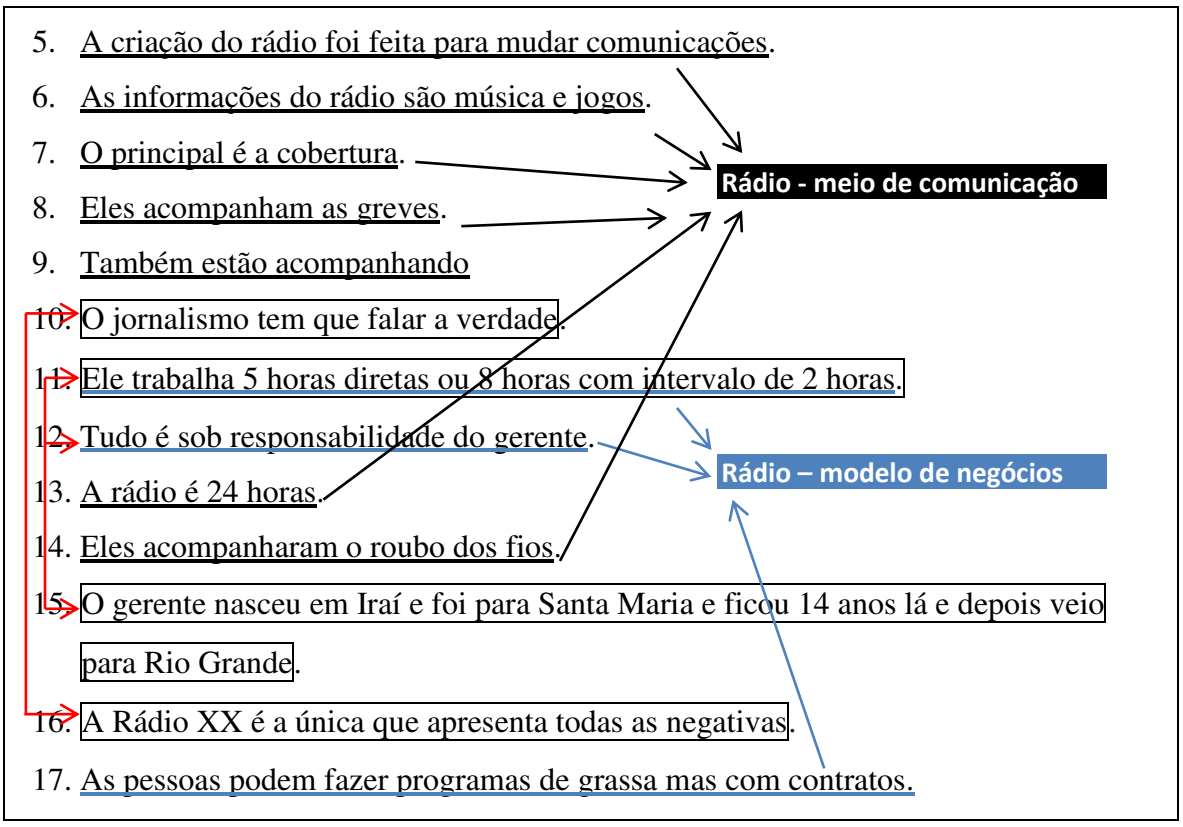


Figura 39: Recorte 1 das anotações de A1

Em relação ao gerente, é válido notar que, na linha 11, o referente do pronome pessoal "ele" (gerente) é recuperado não nos termos antecedentes presentes no texto, mas no espaço concreto de onde A1 escreve/enuncia. Cria-se, assim, uma espécie de anáfora espacial (ou do terceiro espaço) cuja relação referencial não se dá textualmente, mas entre o texto como espaço de representação e o espaço físico onde os corpos dos sujeitos estão inscritos; de forma que é somente no espaço vivido ao qual esses dois espaços se relacionam que é possível compreender o enunciado do menino.

Entre as linhas 18 e 21, o texto fica explicitamente espacial. Isso é marcado tanto no verbo "estamos", indicando a presença física de A1 no espaço, como na referência a sítios e objetos locais no léxico ("cozinha, sala de gravação, teclado mestre") (figura 34), que parecem ser descritos na medida em que vão sendo percebidos (figura 40). Apesar de se tratar de um relato individual, o uso da primeira pessoa do plural (nós) nas linhas 18, 19 e 21talvez seja indicativo de que, neste momento, há uma referência direta ao espaço percebido fisicamente, comum a todos ali presentes. Nas linhas 22 e 23, a voz subjetiva de

A1 aparece pela primeira vez no texto, fazendo uma avaliação apreciativa da experiência ("Tudo aqui é muito legal (...)", "Todos tem bastante experiência com isso"). Aqui, é o espaço em sua dimensão percebida que está em destaque.

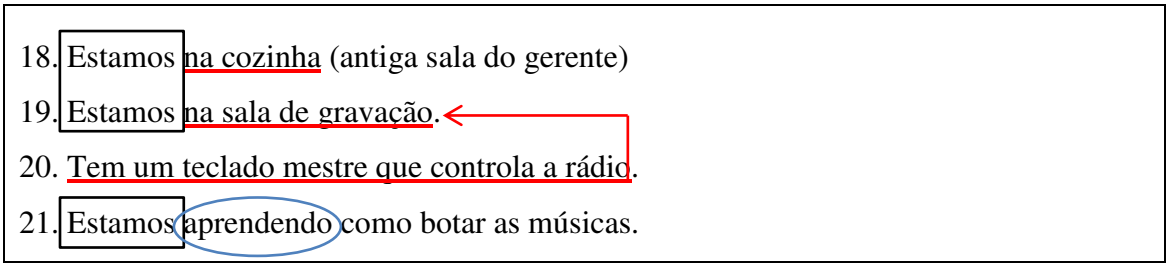


Figura 40: Recorte 2 das anotações de A1

Nas linhas 24, 25 e 26 das anotações, o espaço de cidadania aberto no espaço da rádio (excerto 2g) passa pelo espaço mental de A1 sem que ele se posicione em relação ao fato narrado. Esses enunciados pressupõem uma relação causal entre o fato de Lula ser considerado mentiroso e o fato de ser odiado. Interessante notar que o enunciado "Disseram que odeiam o Lula" (linha 26) é um discurso indireto que não corresponde à reprodução da fala da ouvinte (figura 41), mas à interpretação de A1 sobre a posição da ouvinte em relação ao Lula. Trata-se de uma constatação do aluno, baseada no argumento da ouvinte de que Lula "é o homem mais mau", autorizada porque maldade e ódio fazem parte de um mesmo universo semântico. Os referidos enunciados, no entanto, apagam as circunstâncias que os geraram no contexto do programa de rádio, muito provavelmente porque as discussões acerca da então aproximação política entre Lula e Maluf não fazem parte do repertório de conhecimentos de mundo dos meninos.

Recorte excerto 2g
O: Olha, Deus me perdoe, é a maior, nem dá pra discutir porque do Lula pode se esperar tudo, né, tudo. **Pra mim, pra mim é o homem mais mentiroso do mundo, é o homem mais mau!** (crianças riem)
O: Na verdade eu não conheço. Maluf pra mim eu nunca acreditei muito (inaudível). Ele até foi uma pessoa muito bem votada em São Paulo, né? E.., mas, mas o problema é a vergonha do Lula, né. Na, na hora que ele, do conveniente, ele vai a qualquer lado né.

Anotações de A1
Disseram que **odeiam** o Lula.

Figura 41: Reformulação g

Nas linhas 27 a 30 (figura 42), aparecem novamente informações objetivas, apresentadas segundo a ordem temporal e espacial com que o espaço é vivido, sem que qualquer articulação verbal, exceto pelo "agora" na linha 30 que aparece como elemento de coerência espaço-temporal, situando o texto no tempo e espaço em que está sendo escrito. Termina a visita, termina o texto.

27. Podem mexer na rádio pelo notebook.
28. O aplicativo se chama zararádio.
29. O gerente produz melhor em silêncio.
30. Agora acabamos e vamos embora.

Figura 42: Recorte 3 das anotações de A1

6.2.2.3 Espacializações

Nos movimentos de significação descritos no evento em foco temos uma sequência de ressemiotizações e reformulações que buscam responder à questão posta pela professora, e reformulada pelo gerente, que se refere ao funcionamento do rádio (excerto 2a, linha 1 e 4). Para tanto, o gerente precisa, por alguns minutos, assumir a função de professor, ainda que se desculpe por não ter "dom de professor" (excerto 2a, linha 4). Esse gesto serve para criar uma aura de infalibilidade e bondade na professora, gentileza à qual ela retribui posteriormente, quando tenta livrá-lo da responsabilidade por ter errado na

divulgação da idade das crianças no site da rádio, conforme demonstrarei na próxima seção. Da mesma forma, tal gesto sinaliza que as crianças são seres incapazes, com as quais somente se comunicam efetivamente as pessoas que tem um certo dom.

Mobilizando a lousa e a caneta como atores que embutem ao gerente provisoriamente o papel de professor, ele reespacializa o seu escritório, e transforma-o em um espaço de aprendizagem. O "espacinho" (excerto 2a, linha 4) que ele encontra na lousa preenchida por anotações de trabalho significa, nesse contexto, a apropriação simbólica e material do espaço oficial da rádio.

A fala do gerente, por vezes conecta a sua translação a uma translação maior, em que o rádio faz parte de um conjunto de meios de comunicação que fazem do Brasil "um país muito rico em comunicações", um país que investe em comunicação, a exemplo da implementação do sistema digital no lugar do sistema analógico de transmissão por ele citado (excerto 2c, linha 19). O rádio é apresentado como um ator que conecta a escala local do país, e, em nível ainda mais local, da casa, à escala global do mundo ("Acontece um jogo lá do outro lado do mundo e nós assistimos dentro da nossa casa no rádio e na tv") (excerto 2c, linha 19). Ou seja, um elemento capaz de promover uma compressão espaço-temporal que supera a distância geográfica entre o aqui ("dentro de nossa casa") e o lá (do outro lado do mundo), colocando todos em uma mesma escala temporal.

Por outro lado, o gerente também quer trazer a professora para a translação da rádio, visto que existe todo um discurso sobre responsabilidade social/educativa das empresas de comunicação, previsto em lei, atrelado ao fato de as rádios receberem uma concessão do governo para funcionar. Na verdade, observa-se que a professora tira proveito de inscrever-se na translação do gerente e vice versa. Interessa a ela ter a rádio como uma aliada que serve aos seus interesses pedagógicos; em contrapartida, à rádio interessa ter a escola como uma aliada que garanta a sua inscrição como agência promotora dos valores e interesses que se prestam ao desenvolvimento social.

6.2.3 Evento (15) - Escrita de relatório sobre a visita à rádio

6.2.3.1 Descrição do Evento

Contextualização: De volta à escola, professora e alunos conversam sobre as suas impressões e sobre o que aprenderam na visita à emissora de rádio. No dia seguinte, um dos alunos (A4) comenta

que leu no site da rádio uma reportagem em que a visita que fizeram era mencionada, no entanto, a classe era descrita como um grupo de crianças entre 6 e 8 anos de idade. A professora elogia o comportamento das crianças durante o passeio e tenta justificar o erro da publicação da notícia. Ela solicita que as crianças escrevam um relatório com base nas informações anotadas.

Atores humanos focalizados: Alunos (As) e Professora (P).

Ações: Em sala de aula, a professora explica à classe que eles irão escrever um relato sobre o passeio, apoiando-se nas anotações que fizeram. Ela escreve na lousa um guia de perguntas que tem o intuito de ajudar as crianças e escreverem seus textos. Em seguida, entrega a cada aluno um papel oficial da escola para a escrita de produções textuais. As crianças trabalham em sala, cada uma em seu lugar. Assim que seus textos estão prontos, os entregam à professora.

Atores não humanos focalizados: lousa, caderno, papel oficial para produções textuais.

Excerto 3a

1. **P:** Eu quero saber o que foi que vocês sentiram, o que gostaram, o que não gostaram. (...) Vocês viram que aquilo que o gerente falou lá embaixo? Que a rádio não toma partido, ela simplesmente registra.
2. **A3**: (interpelando a professora) É, ela ouve os dois lados, e daí deixa pra gente decidir.
3. **P:** Quando a, a rádio espectadora lá, ela ela sancou a madeira em cima do Lula, ele ouviu, mas ele não entrou em considerações.
4. **As:** É!
5. **P:** Ele se manteve... (gesticula abrindo os braços horizontalmente) (figura 43)
6. **A5**: Não, ele ficou assim (leva a mão na boca, rindo em silêncio) (figura 44)
7. **P:** A gente diz que se manteve? Neutro. A2, vira pra frente (dirigindo-se a A2).
8. **A5:** Não, ela calou o Lula.
9. **P:** A7? (solicitando que ele dê a sua opinião sobre a visita).

6.2.3.2 Movimentos de Ressemiotização



Figura 43 – Gesto indicando neutralidad

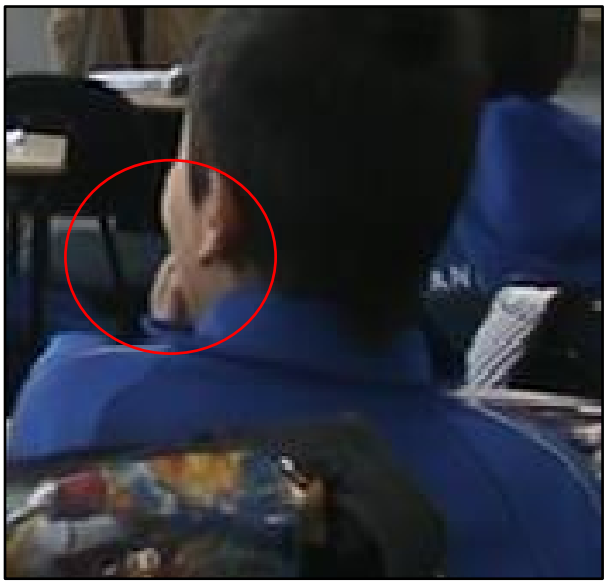


Figura 44 - Riso

O excerto 3a refere-se ao retorno da classe à sala de aula, após a visita à emissora. Nele, estão transcritos os momentos finais daquele dia de aula. Trouxe-os para a análise do evento em foco nesta seção, visto que contemplam parte dos movimentos de significação analisados no evento anterior, os quais, por sua vez, relacionam-se à escrita do relatório que analisarei mais adiante. São eventos que, apesar de não estarem no mesmo tempo cronológico do evento de letramento que me interessa especificamente analisar nesta seção, estão no mesmo tempo pedagógico de sala de aula.

No excerto 3a, a professora retoma a noção de neutralidade instituída pelo gerente, na visita à rádio. Ela retoma a postura do locutor da emissora testemunhada no programa assistido, transformando o acontecimento presenciado no espaço vivido em conceito do espaço concebido. Na linha 1, o advérbio "simplesmente", ao agir sobre o verbo "registrar", qualifica-o como algo isento de complicações ideológicas. Entre as linhas 1 e 7, conforme a figura 45, o sentido de neutralidade vai sendo atualizado, em cada enunciado. Esse movimento dá-se não do conceito para a sua definição, mas segue a direção inversa: do concreto para o abstrato, ou seja, das ações que definem o "ser neutro" no jornalismo para o conceito de neutralidade, implícito no adjetivo "neutro" (linha 7).

O enunciado de A3, na linha 2, ("É, ela ouve os dois lados, e daí deixa pra gente decidir") parafraseia a fala na linha 1 (Que a rádio não toma partido, ela

simplesmente registra") e estabelece uma relação intertextual com enunciados anteriores do gerente e da professora, remetendo-nos de volta ao evento descrito na seção anterior. Ele é indicativo de que o entendimento do sentido de neutralidade passou a fazer a parte do espaço mental de A3. Assim como acontece nos eventos até aqui descritos, o gesto da professora (figura 43, linha 5) ressemiotiza o enunciado, reespacializando-o no plano visual da dimensão percebida do espaço. O sentido de neutralidade instaura-se na disposição simétrica das mãos, simplesmente elevadas a um mesmo plano horizontal, em posição de equilíbrio, sem que nenhuma penda para qualquer lado.

Na linha 6 (figura 44), A5 interpela a professora, opondo-se à significação que está sendo negociada e, assim, mostra-se recalcitrante em relação a juntar-se à translação. O aluno explicitamente nega o sentido de neutralidade ("Não, ele ficou assim"). Ele indica gestualmente, imitando o riso silencioso do locutor, que ele tomou partido sim, que rir é uma maneira de posicionar-se no espaço vivido. Cabe destacar que, nos registros em vídeo, o riso discreto do locutor não foi capturado. Porém, foi presenciado por mim na ocasião. Neste momento, A5 utiliza o mesmo mecanismo de significação que está sendo posto em jogo para construir a noção de neutralidade. Ele mobiliza visualmente um gesto concreto – rir (figura 44) – no espaço percebido, para chegar ao conceito de "parcialidade" (antagônico ao de neutralidade) no espaço concebido, que não chega a ser verbalmente elaborado, muito provavelmente por não fazer parte de seu repertório linguístico. A professora, no entanto, parece não escutar o que A5 diz.

O eixo discursivo engendrado entre as linhas 1 e 7 é novamente quebrado pelo enunciado de A5 ("Não, ela calou o Lula") (linha 8), ao introduzir a sua avaliação pessoal acerca do episódio, de certo modo respondendo à pergunta inicialmente posta pela professora na linha 1 (figura 45). A negativa que ele articula não tem um referente claramente recuperável nessa sequência de enunciados, razão pela qual creio estar justamente negando a orientação discursiva em curso e indicando a possibilidade de um outro foco discursivo. Um foco que se oriente não pela atitude dita imparcial da rádio/gerente, mas pelo gesto nada imparcial d*ela* (linha 8), ouvinte.

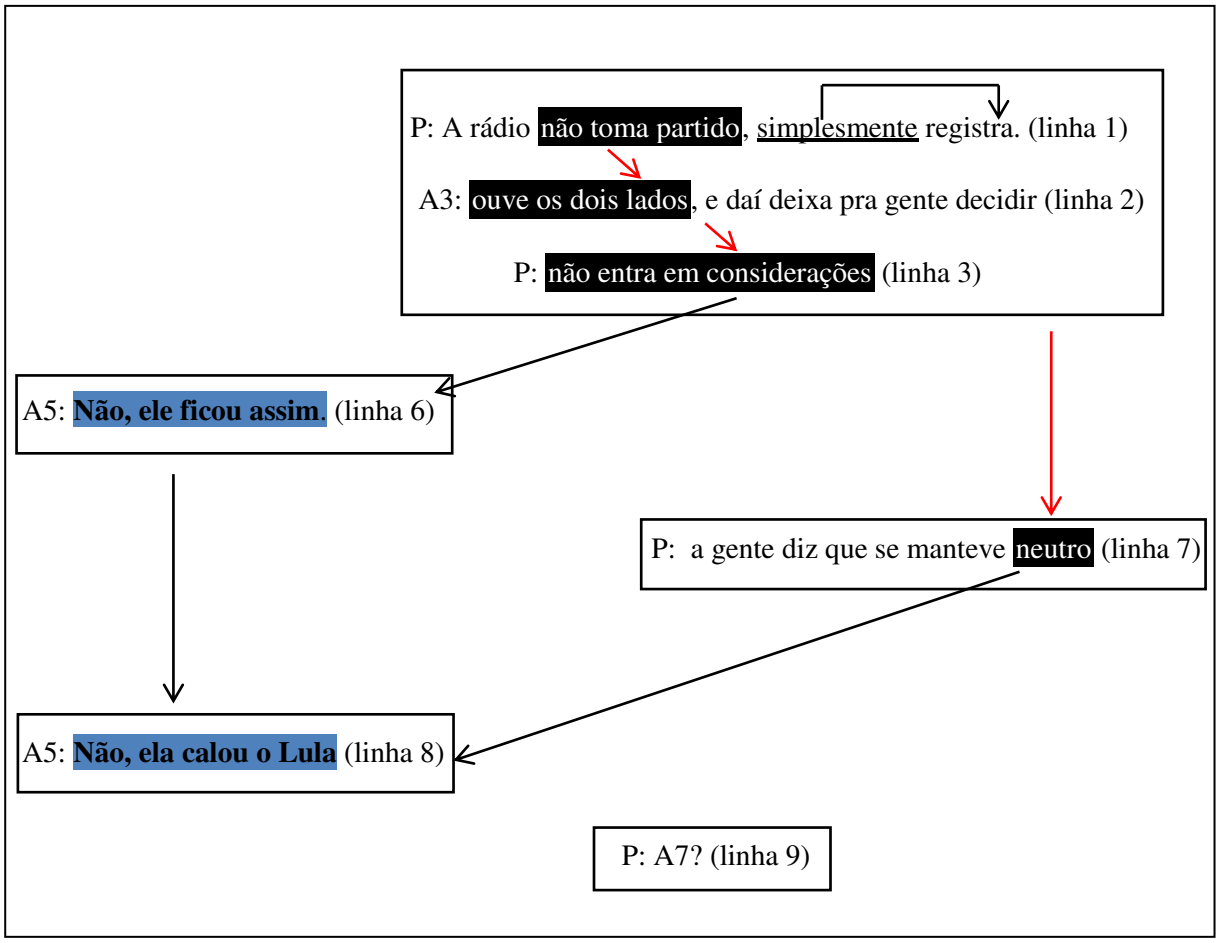


Figura 45: Reformulação a

Excerto 3 b

10. **P:** (...) isso só mostra nossa maturidade. Gente, é isso, ninguém quer vocês tenham 20 anos hoje. Não, por favor, tenham 10, tenham 11.
11. **A4:** Não, o cara quer que a gente tenha 8.
12. **P:** Não! Aí eu acho, A4, que foi falta de quem redigiu ali porque se eu disse para ele que vocês eram alunos de 5º ano, vocês não poderiam ter 8 anos.
13. **As:** (alunos falam entre si – inaudível)
14. **P:** Então, é claro, ele ele ficou preocupado com o nome da escola e esqueceu de levantar outros dados, claro. Poderia ter tido, ah, peraí, a secretaria, né, poderia ter nos colocado ali e a gente podia ter deixado também, acho que houve, ah, olha aí óh, falta de comunicação! Houve uma falta de comunicação.
15. **A7:** Não, não acho (inaudível) (fala baixinho).
16. **P:** É uma pena, mas agora tudo se conserta. Baseados no passeio de ontem, que muitos fizeram anotações, alguns já fizeram até esquemas de parágrafo, nós vamos recuperar aquelas informações. A nossa folha tem um limite de linhas. Professora, posso escrever duas linhas? Impossível! Nós não fizemos tão pouco lá.
17. **A4:** Tem que copiar tudo o que fez?
18. **P:** Não, nós vamos não copiar, mas organizar. Para organizar, nós vamos seguir os passos
19. **A7:** Texto coletivo!
20. **P:** Não, psiu, desta vez não,

21. **A5:** 23 linhas eu fiz!
22. **A4:** Eu fiz mais de uma folha!
23. **P:** Então, os passos, psiu, óh vou deixar registrado no quadro. Por quê? Esse registro vai me ajudar a organizar o meu texto e vai organizar o meu pensamento (dirige-se à lousa). Passos para a produção (escreve na lousa enquanto fala)
24. **A7:** Um mais um é dois.
25. **P:** É, é bem assim A7.
26. **A7:** Primeira série.
27. **P:** Psiu, ontem não fizemos porque ia ficar bem apertado o horário e eu não queria queimar porque esse registro é muito rico para a gente. Um: então, quando, gente começa assim: quando. É bem parecido com a narrativa, só, psiu.
28. **A1:** Professora, onde é que faz isso?
29. **P:** Não, não copia ainda.

O excerto3b faz menção à constatação feita por A4, ao acessar de sua casa o website da rádio, de que nota postada pela emissora apresenta um erro de informação. Nela diz que os meninos têm entre 6 e 8 anos de idade, o que foi motivo de revolta para A4. A professora começa elogiando os meninos pelo bom comportamento que tiveram no passeio. O comentário de A4, na linha 11, manifesta o seu descontentamento em relação ao ocorrido e, de forma implícita, põe em xeque o discurso sobre o compromisso do jornalismo com a verdade, construído anteriormente. Agora, é a rádio que parece assumir o papel do Lula. A professora identifica esse conflito e tenta justificar o episódio. Ela reformula o erro na publicação da notícia em termos de uma "falta" (linha 12); entretanto, omite o complemento nominal desse substantivo e indetermina o suposto sujeito agente (figura 46), indicado por A4 no enunciado anterior como "o cara" (o gerente). Assim, neutraliza o sujeito e minimiza o ocorrido, evitando que o sentido escape, de modo a manter todos em sua translação.

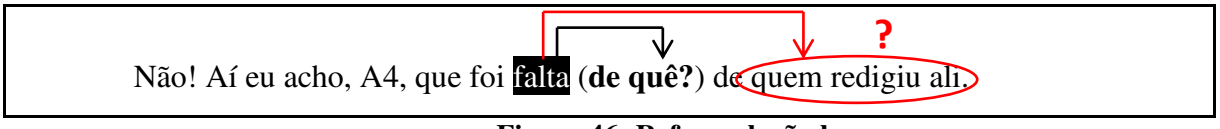


Figura 46: Reformulação b

Na linha 14, o adjetivo "claro" aparece duas vezes no mesmo enunciando, qualificando o referido episódio como transparente e fixando a interpretação da professora sobre o evento. Ainda nesse mesmo enunciado, a responsabilidade pela "verdade" dos fatos é dividida com outros dois atores colocados em cena: a "secretária" e eles "próprios"

(alunos e professora). O futuro do pretérito do indicativo que marca a conjugação do verbo "poder" neste enunciado indica a possibilidade passada de uma ação que, no tempo presente da enunciação, não é mais passível de ocorrer, mas que, nesse contexto, se tivesse acontecido, teria mudado o curso dos eventos; ou seja, teria evitado o erro - a "falta". Com isso, o complemento nominal que tinha ficado em aberto na linha 12 é introduzido e autorizado. O erro na publicação da notícia foi decorrente de uma "falta de comunicação", de um problema do processo e do percurso de trocas de informações, nada mais. Assim, a professora parece tentar higienizar esse fato de modo a expurgar o ressentimento das crianças e redescrever o episódio como sendo um acidente de ordem meramente técnica. Age, pois, como que para descontaminar o texto do espaço vivido, deixando os sentidos somente na dimensão conceitual.

A recalcitrância de A7, entretanto, ameaça desestabilizar a translação. Nesse momento, a professora tem duas escolhas: ou traz um outro mediador para controlá-lo e recolocá-lo na mesma trajetória (um outro argumento, por exemplo); ou o neutraliza simplesmente cortando-o da translação. Sendo assim, não ratificar a fala de A7 é uma estratégia dela, como PPO, de isolá-lo e deixar que sua recalcitrância se dissipe nas próprias circulações mentais e afetivas internas de A7, enquanto, no espaço coletivo das circulações, tudo flui na direção que o PPO deseja.

A "folha" (linha 16), papel escolar oficial para a escrita de produções textuais, é um aliado mobilizado para fixar os sentidos pertinentes e, assim, "consertar tudo" ("Agora, tudo se conserta") (figura 47), qualquer sentido que possa ter escapado. A folha pedagogiza as informações apreendidas, disciplinando-as, ordenando-as, em seu limite de linhas, de modo a transformar o passeio em produção textual, logo, em atividade tipicamente escolar. Ainda na linha 16, ao focalizar o número de linhas da produção textual, a professora transmite a ideia de que existe uma relação entre o tamanho do texto e a duração da experiência no tempo, remetendo a uma concepção ingênua de letramento, a qual parece ser aceita pelas crianças (linhas 21 e 22). A lousa aparece como um outro aliado que trabalha para "registrar" (linha 23) e fixar os sentidos e, deste modo, institucionalizar a atividade. Ela fixa um único e mesmo sentido para todos e, com isso,

ajuda a isolar as vozes controversas. Nas palavras da própria professora, o registro nela feito ajuda a organizar o texto e a organizar o pensamento (linha 23).

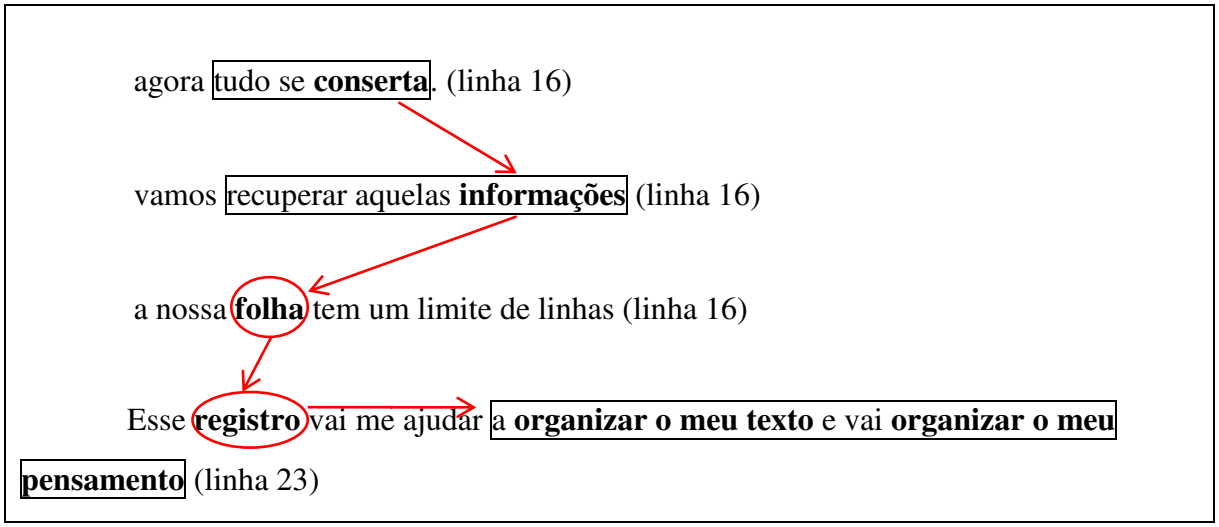


Figura 47: Reformulação c

A sequência de perguntas que a professora institui como guia para a escrita das produções textuais tem a função de moldar o espaço mental, de promover aprendizagem, uma aprendizagem que parece, neste momento, orientar-se mais para o gênero textual "relato de caso" (excerto 3c, linha 32) do que propriamente para os novos conhecimentos aprendidos. Quando a professora diz que o registro escrito irá "ajudar a organizar o pensamento", ela está, novamente, tentando remeter a atividade do vivido para o representado, mas, ao mesmo tempo, tentando controlar o quanto pode ser representado e o quanto não cabe nesse espaço de representação (por exemplo, os afetos e os processos internos dos meninos relativos ao menosprezo de que se sentiram vítimas).

Na linha 24, A7 novamente posiciona-se frente à professora, desta vez, ironizando o fato de ser necessário "organizar o texto para organizar o pensamento". Essa ironia é construída com o enunciado "um mais um é dois", e reiterada no enunciado "primeira série" (linha 26). O menino parece aqui reforçar o sentimento de ter sido menosprezado, primeiro pelo jornalista da rádio, agora pela professora.

A suposta atitude de menosprezo da professora, de algum modo, é uma estratégia sua para cumprir seu papel na translação maior da qual ela é participante. Isto é, incutir nos meninos que os adultos quando erram é por falta de comunicação, não por falha

deles, que gerentes jamais erram, e, acima de tudo, que o que se diz na rádio é mais importante que o que se diz na escola, que a escola, a professora e os alunos não têm poder para contestar o que se diz na rádio, e, finalmente, que é assim mesmo que as coisas são.

O horizonte de sentido aberto por A7 é, no entanto, logo encerrado pela interjeição "psiu", pronunciada pela professora na linha 27, e repetida em outros momentos (excerto 3c, linha 34, 42, 49, 59). Todos esses "psius", por sua vez, são novamente tentativas de reprimir os processos internos de modo que eles não desviem a translação. De alguma maneira, a folha é também uma estratégia para materializar e perenizar esse "psiu", ou seja, a folha fica o tempo todo dizendo para as crianças: focalize na tarefa e fique quieto.

Na linha 42 do excerto abaixo ("para alunos de 5º ano, para mim muito legal não vai ser bom"), a professora parece capitalizar o menosprezo sentido pelas crianças em favor da sua translação. Aqui, ela aproveita para traduzir o menosprezo em incentivo ou desafio para que os meninos se esforcem no sentido de produzir um relato mais maduro linguisticamente. Note-se, no entanto, que o enunciado de A2 (Por quê?), na linha 57, visa a problematizar o propósito da atividade, conectando-a a outras translações. Porém, novamente a interjeição "psiu", pronunciada pela professora na linha 59, interdita esse espaço.

Excerto 3c

30. **P:** Meninos, escutem uma coisa, quando nós estudamos a narrativa, nós vimos que tem que ter um lugar, o tempo, os personagens,
31. **A3:** O espaço.
32. **P:** A temática daquela história, o que que é a história, o problema e o final. Nós estamos no relato, estamos vivendo o relato de caso, o relato de uma viagem. Tem os passos, mas de um relato de uma viagem.
33. **A7:** Não foi uma viagem, mas um caminho de 5 minutos.
34. **P:** De uma aula passeio. Então, psiu, quando (escreve na lousa).
35. **A7**: Onde.
36. **P**: Onde foi feito.
37. **A2**: Ontem!
38. **P**: Ah, ontem? vem de onde?
39. **A2**: Ontem, nós fomos lá de transporte...
40. **P**: Como, como é que foi, como é que a gente chegou lá?
41. **As**: Alunos falam entre si (inaudível).
42. **P**: Psiu! O que? Óh, muito legal para mim é muito vago, para alunos de 5º ano, para mim muito legal não vai ser bom.
43. **A1**: Como funciona uma rádio.
44. **A4**: Transporte!
45. **A1**: Eu já falei isso.
46. **A5**: Eu também!

47. **P**: Com (continua a escrever na lousa).
48. **A1**: Com que? Com os professores!
49. **P**: Psiu, falamos. Ah sim, como óh, como aqui é o transporte, tá?
50. **A7**: É como chegamos.
51. **P**: Aí ficou faltando aqui (fala olhando para a lousa), ainda ficou faltando, o onde, o como,
52. **A7**: Que horas?
53. **P**: Vou botar aqui do lado, com quem?
54. **A7**: Que horas!
55. **A1**: Professora, professora, e o o quê? Tipo, o que nós fizemos?
56. **P**: Então, quando, onde, como, com quem, o que vimos (professora lê a sequência de perguntas que escreveu na lousa).
57. **A2**: Por quê?
58. **A5**: O que fizemos! O que fizemos!
59. **P:** Psiu! O que fizemos (professora escreve na lousa).Psiu. O que achei interessante?
60. **A7**: Nada.
61. **A1**: Tudo.
62. **P**: Aprendi o quê? (...) Então esse material, os passos vão organizar todo aquele material que eu coletei ontem, onde vocês fizeram as anotações.
63. **A7**: Que que eu faço com isso agora?
64. **P**: Vamos organizar. Então, lá naquele material, óh, eu não preciso consultar o quando, apesar de que nós colocamos aqui, lembra? Visita à Rádio XX <nome da rádio> e a data, mas tudo bem. O onde? Rádio XX <nome da rádio>. O como? Então, saímos da onde, de que, e meio de transporte. Como, a que horas?
65. **A1**: Quanto levamos para chegar? 5 segundos! (crianças falam entre si, enquanto a professora entrega as folhas para redação).

No excerto 3c, é descrito o momento em que a professora apresenta e escreve na lousa os passos para a escrita da produção textual (figuras 48 e 49). O guia de perguntas vai introduzindo categorias que reorientaram os sentidos atrelados à atividade. Ele reformula o espaço retórico e introduz um novo espaço de enunciação, do qual os sujeitos falam como alunos a completar uma tarefa pedagógica para a sua professora. Essa mudança de esfera de ação e de "modo de dizer" coloca o gênero textual (ainda que não fique clara a diferença entre narrativa e relato de caso) como um ator (aliado) que busca inscrever definitivamente as crianças na translação da professora/pedagogia, reconectando-as ao espaço escolar. O guia de perguntas carrega a voz da professora/escola/cientista para dentro do texto dos meninos. O padrão pergunta/resposta que caracteriza as interações de sala de aula, em que a professora é normalmente quem pergunta e os alunos são quem responde, é transposto para essa atividade e torna-se visível na estruturação do texto. É como se ele fosse ressemiotizado no corpo estrutural da narrativa. Ao mesmo tempo, essa lista corresponde a um "psiu" contínuo. Ela permite que os alunos voltem às perguntas

anteriores, poupando a professora de reforçá-las o tempo todo para ver se os meninos estão vindo na direção que ela quer.

Passos para produção

1) Quando?
2) Onde? *Com quem?
3) Como?
4) O que vimos?
5) Com quem falamos?
6) O que fizemos?
7) O que achei interessante?
8) Aprendi que...”

Figura 48: Passos para a produção textual

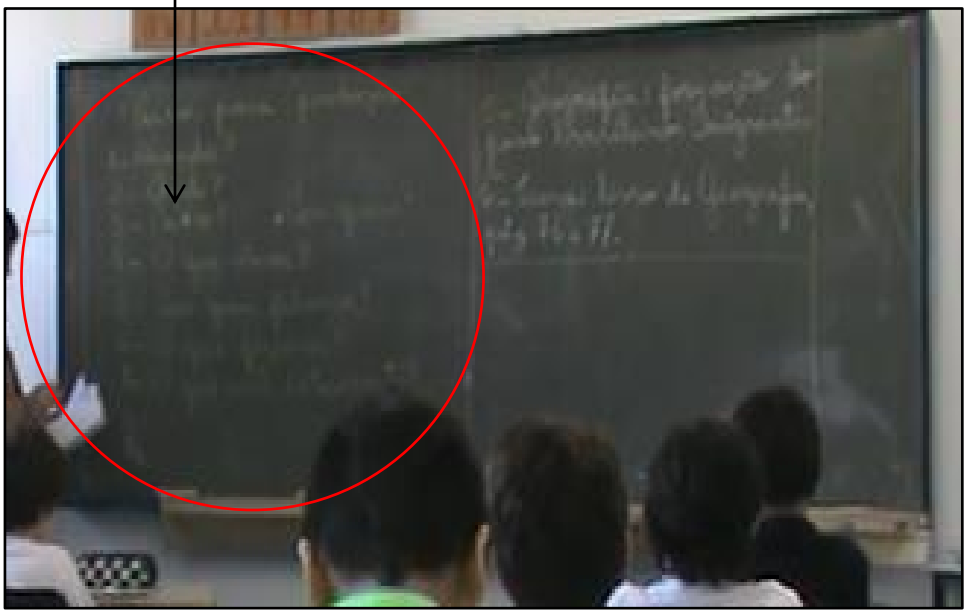


Figura 49: Registro na lousa

A seguir, apresento as anotações de A1, escritas durante a visita, e a produção textual que elaborou com base nelas e no guia de perguntas posto pela professora. Depois, na figura 50, apresento um esquema comparativo entre os dois textos, no qual identifico os movimentos de significação engendrados por A1 no percurso textual que vai de suas anotações, na emissora de rádio, à produção textual, em sala de aula.

Anotações de A1sobre a visita à rádio

31. Visita a Rádio XX <nome da rádio>
32. A Rádio XX <nome da rádio> tem 31 anos. Foi criada em 1982.
33. Os sinais da Rádio vão para uma antena que fica na barra.
34. AM quer dizer que o sinal vai assim: e fm quer dizer . (AM amplitude modulada e fm frequência modulada).
35. A criação do rádio foi feita para mudar comunicações.
36. As informações do rádio são música e jogos.
37. O principal é a cobertura.
38. Eles acompanham as greves.
39. Também estão acompanhando
40. O jornalismo tem que falar a verdade.
41. Ele trabalha 5 horas diretas ou 8 horas com intervalo de 2 horas.
42. Tudo é sob responsabilidade do gerente.
43. A rádio é 24 horas.
44. Eles acompanharam o roubo dos fios.
45. O gerente nasceu em Iraí e foi para Santa Maria e ficou 14 anos lá e depois veio para Rio Grande.
46. A Rádio XX <nome da rádio> é a única que apresenta todas as negativas.
47. As pessoas podem fazer programas de grassa mas com contratos.
48. Estamos na cozinha (antiga sala do gerente)
49. Estamos na sala de gravação.
50. Tem um teclado mestre que controla a rádio.
51. Estamos aprendendo como botar as músicas.
52. Tudo aqui é muito legal com muitos comandos.
53. Todos tem bastante experiência com isso.
54. Acabaram de ligar e falaram sobre o Lula!
55. Disseram que ele era o homem mais mentiroso do mundo.
56. Disseram que odeiam o lula.
57. Podem mexer na rádio pelo notebook.
58. O aplicativo se chama zararádio.
59. O gerente produz melhor em silêncio.
60. Agora acabamos e vamos embora.

Produção Textual de A1

1. Visita à Radio XX <nome da rádio>
2. No dia 20, nós fomos em uma escurção para a Rádio XX <nome da rádio>.
3. Nós fomos de vã com a professora XX <nome da professora>, a filha da diretora Camila e nossa coordenadora pedagógica, XX <nome da coordenadora>.
4. Eles lá nos esplicaram como funcionava a rádio.
5. Vimos aparelhos que pareciam comandos de nave!
6. Quem nos explicou tudo isso foi o gerente XX <nome do gerente>.
7. Todos se divertiram aprendendo com eles.
8. Eu achei interessante que todos os ouvintes podem dizer o que quiser, por exemplo: uma mulher disse coisas para ofender o Lula!

9. Aprendi muitas coisas naquele dia, mas a principal coisa que aprendi foi como mexer em uma rádio.

Na reformulação d, abaixo (figura 50), é possível perceber que a produção textual de A1 responde a todas às perguntas colocadas na lousa, mais do que isso, está formulada segundo a sequência posta pela professora (figura 48). Para responder a cada uma dessas perguntas, A1 recorre às suas anotações; no entanto, seus enunciados, no texto final, eliminam os dados concretos e detalhes apreendidos no espaço vivido. A produção textual simplifica e sintetiza a sua narrativa anterior, tornando-a tão objetiva quanto as perguntas na lousa. Conforme ilustrado no esquema a seguir (figura 50), os elementos apagados das anotações, no texto final, transformam-se nas "muitas coisas" aprendidas (linha 9).

Produção textual

1. Visita à Rádio XX
2. No dia 20, nós fomos em uma escurção para a Rádio XX. **QUANDO / ONDE**
3. Nós fomos de vã com a Professora XX, a filha da diretora Camila e nossa coordenadora pedagógica, XX. **COMO / COM QUEM**
4. Eles lá nos esplicaram como funcionava a rádio. **O QUE VIMOS**
5. Vimos aparelhos que pareciam comandos de nave! **O QUE VIMOS**
6. Quem nos explicou tudo isso foi o gerente XX. **COM QUEM FALAMOS**
7. Todos se divertiram aprendendo com eles. **O QUE FIZEMOS**
8. Eu achei interessante que todos os ouvintes podem dizer o que quiser, por exemplo: uma mulher disse coisas para ofender Lula! **O QUE ACHEI INTERESSANTE**
9. Aprendi muitas coisas naquele dia, mas a principal coisa que aprendi foi como mexer em uma rádio. **APRENDI QUE**

Anotações

10. Visita a Rádio XX
11. ~~A Rádio XX tem 31 anos. Foi criada em 1982~~.
12. Os sinais da Rádio vão para uma antena que fica na barra.
13. AM quer dizer que o sinal vai assim:  e fm quer dizer  . (AM amplitude modulada e fm frequência modulada).
14. ~~A criação do rádio foi feita para mudar comunicações~~.
15. ~~As informações do rádio são música e jogos~~.
16. ~~O principal é a cobertura~~.
17. ~~Eles acompanham as greves~~.
18. ~~Também estão acompanhando~~
19. ~~O jornalismo tem que falar a verdade~~.
20. ~~Ele trabalha 5 horas diretas ou 8 horas com intervalo de 2 horas~~.
21. Tudo é sob responsabilidade do gerente.
22. A rádio é 24 horas.
23. ~~Eles acompanharam o roubo dos fios~~.
24. ~~O gerente nasceu em Iraí e foi para Santa Maria e ficou 14 anos lá e depois veio para Rio Grande~~.
25. ~~A Rádio XX é a única que apresenta todas as negativas~~.
26. As pessoas podem fazer programas de grassa mas com contratos.
27. ~~Estamos na cozinha (antiga sala do gerente)~~
28. ~~Estamos na sala de gravação~~.
29. Tem um teclado mestre que controla a rádio.
30. Estamos aprendendo como botar as músicas.
31. Tudo aqui é muito legal com muitos comandos.
32. ~~Todos tem bastante experiência com isso~~.
33. Acabaram de ligar e falaram sobre o Lula!
34. Disseram que ele era o homem mais mentiroso do mundo.
35. Disseram que odeiam o lula.
36. Podem mexer na rádio pelo notebook.
37. O aplicativo se chama zararádio.
38. ~~O gerente produz melhor em silêncio~~.
39. ~~Agora acabamos e vamos embora~~.

Figura 50: Reformulação d

Esse processo de reformulação é marcado pelo apagamento das informações acerca das ondas AM e FM, as quais não cabem no padrão linear e monomodal da narrativa imposta pelo gênero produção textual. O mesmo acontece em relação aos vários sentidos da palavra rádio, dentre os quais, no texto final, resta apenas o de rádio como emissora (linhas 2, 4, 8 e 9). Tal apagamento é especialmente significativo em virtude de referir-se a sentidos que, em grande medida, permearam as trocas linguísticas que se deram durante a visita, conforme já exposto.

Se, por um lado, o guia engessa as narrativas dos meninos, mobilizando uma voz coletiva marcada pela prevalência da primeira pessoa do plural nas perguntas colocadas e definindo o horizonte de sentidos; por outro, a pergunta "O que achei interessante?", articula-se em primeira pessoa do singular, e, assim, convoca-os a manifestarem explicitamente a sua subjetividade no texto, convidando-os a proverem uma avaliação apreciativa pessoal da experiência. Porém, isso não se dá de forma totalmente livre. Ao focalizar o termo "interessante", são excluídos os sentidos referentes ao que as crianças acham chato, desnecessário, estranho, entre outros. Trata-se, novamente, da articulação de um nó da rede, que deixa alguns sentidos circularem, mas mantém outros fora dessa realidade representada, desse espaço de representação.

Os sinais exclamativos de pontuação vão aparecer na produção textual final, e somente nela, em dois momentos distintos: quando A1 responde à pergunta "O que vimos?" (linha 4) e quando responde à pergunta "O que achei interessante?" (linha 8) (figura 51). Nesses dois enunciados, nota-se um movimento que vai da observação e descrição de elementos e eventos concretos do espaço vivido, nas anotações, para uma elaboração abstrata no nível do espaço concebido (conceitual), no texto final. Dizer que os aparelhos "pareciam comandos de nave" e que "todos os ouvintes podem dizer o que quiser" é um posicionamento pessoal da parte de A1 em relação ao que presenciou na emissora. Isso me leva a entender que os sinais exclamativos, nesse contexto enunciativo, funcionam como marcas que indicam a voz de A1 e ratificam a sua subjetividade no texto.

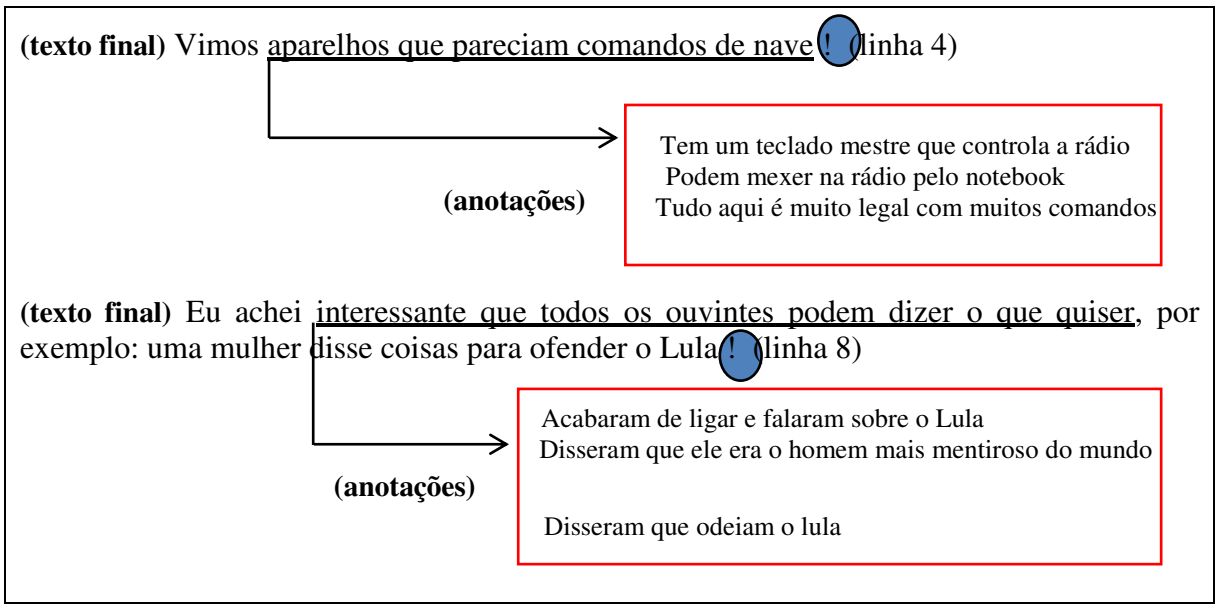


Figura 51: Reformulação e

6.2.3.3 Espacializações

No evento analisado nesta seção, percebe-se que os corpos em movimento, as trocas verbais, as interações, as imagens, os sons, os objetos tridimensionais que compõem o espaço vivido da visita à emissora são, na escola, condensados em um texto verbal linear que fixa alguns sentidos com um léxico específico em um gênero determinado, conforme ilustrado. Em contrapartida, aqueles sentidos cuja materialidade não é condizente com a sequência linguística linear da narrativa escrita são apagados e perdidos, a exemplo do que ocorre com a explicação sobre a transmissão das ondas AM e FM.

Ao escrever na lousa uma lista de perguntas que tem a função de orientar a escrita do texto, a professora promove o caminho para a estabilização de alguns dos sentidos que, na visita, estavam flutuantes e abertos. Nos termos da TAR, essa lista atua como um delegado, visto que carrega explicitamente um programa de ação, manifesto pela natureza e pela sequência das perguntas, que perenizam a *performance* escrita dos meninos. Daí para frente, os alunos têm que selecionar não somente o que cabe nesse padrão sócio comunicativo narrativo, mas também o que pode ser quantificado e qualificado como conteúdo/conhecimento relevante da perspectiva da aprendizagem e valores escolares. Em outras palavras, o guia de perguntas funciona como um modelo que normatiza e torna

comensuráveis realidades locais discrepantes no nível dos eventos concretos, livrando a experiência das múltiplas sensações e dos sentidos erráticos do espaço vivido.

A folha que é entregue às crianças para a realização da atividade, com seu limite de linhas e timbre da instituição, trabalha como um programa de ação inscrito a outras translações, como o currículo oficial (Parâmetros Curriculares para o quinto ano), a pedagogia da escola, a Gramática. A ressemiotização que se dá da escrita das anotações no caderno para a escrita da produção textual na "folha" (excerto 3b, linha 16) encontra não somente no movimento discursivo, mas também na troca de suporte material, um mecanismo de reespacialização que visa à homogeneização do espaço oficial de aprendizagem. Tanto a folha quanto o guia de perguntas agenciam um processo de exclusão e higienização semântica. Com eles, dá-se a imposição de uma representação do espaço que filtra o vivido da experiência.

Deste modo, através da escrita da produção textual, o espaço escolar é desconectado do "mundo de fora" onde o movimento de significação que justifica o próprio texto foi desencadeado. Essa tarefa concede à visita o *status* institucional escolar, uma vez que a transforma em um artefato que caracteriza o produto final de uma atividade escolar, algo que pode ser formalmente avaliado. A produção textual, no entanto, enquanto ator não humano, funciona como um objeto fronteiriço (BUZATO, 2011, p. 6) - um ator que pode ser materialmente transportado, e que age como meio de tradução suficientemente flexível para servir a diferentes comunidades interpretativas. Isso porque o texto final conecta o espaço escolar ao espaço doméstico, inscrevendo também os pais na translação da professora/escola, do mesmo modo como ocorre com a radionovela (evento 20) que será analisada mais adiante. Essa reespacialização promove o alinhamento entre os interesses da escola (engajar as crianças em práticas significativas de aprendizagem, ensinar determinado gênero, avaliar, divulgar o trabalho feito em sala de aula), os interesses dos pais (avanço no domínio de conteúdos/gêneros escolares, retorno do investimento financeiro em educação) e os interesses das crianças (ter bom rendimento escolar, agradar sua professora e seus pais no papel de "bons" alunos), pelo menos momentaneamente.

6.2.4 Evento (16) - Elaboração de Mural

6.2.4.1 Descrição do Evento

Contextualização: Um dos alunos (A4) leva para a sala de aula, impressa, a nota postada no site da rádio sobre a visita que a escola fez à emissora. A professora lê a nota para a classe, comenta-a e diz que escreverá para a rádio informando do erro em relação à divulgação da idade das crianças. Em resposta à nota, a classe faz um mural de comentários em sala de aula, no qual cada aluno dá um parecer sobre a atividade.
Atores humanos focalizados: Alunos (As), Professora (P), Gerente (G). **Ações:** Em sala de aula, a professora lê a nota impressa por A4 do site da rádio, de sua casa. Abaixo do texto, A4 organiza uma seção de comentários, semelhante àquelas que seguem a publicação de notícias em sites de jornalismo, convidando o leitor a contribuir com a sua opinião pessoal. No intuito de atender à proposta de A4, a professora solicita que a classe elabore seus pareceres em tiras de papel, que vão sendo coladas a um mural, na própria sala de aula. Os alunos vão escrevendo seus comentários na medida em que vão entregando suas produções textuais sobre a visita. **Atores não humanos focalizados:** nota impressa do site da rádio**,** tiras de papel, mural.

6.2.4.2 Movimentos de Ressemiotização

Nota publicada no site da rádio

Alunos e professores da escola XX <nome da escola>, da cidade do Rio Grande, estivem visitando os estudios da Rádio XX <nome da rádio>, na manhã de quarta-feira, 20. Crianças entre 6 e 8 anos, puderam tirar as dúvidas existentes e matar a curiosidade, que mais tarde será relatado nos trabalhos em sala de aula. Após uma conversa na sala do Gerente, XX <nome do gerente>, o qual respondeu os questionamentos dos estudantes e professores, os alunos foram levados para conhecer os estudios ao vivo. No final, tiraram varias foros para levar de recordação.

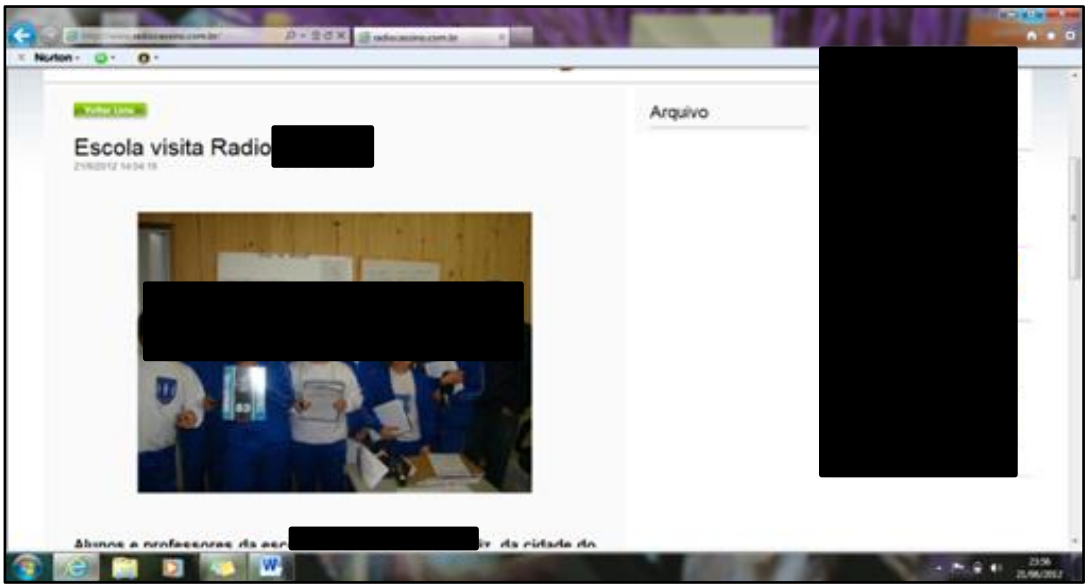


Figura 52: Snapshot do website da rádio

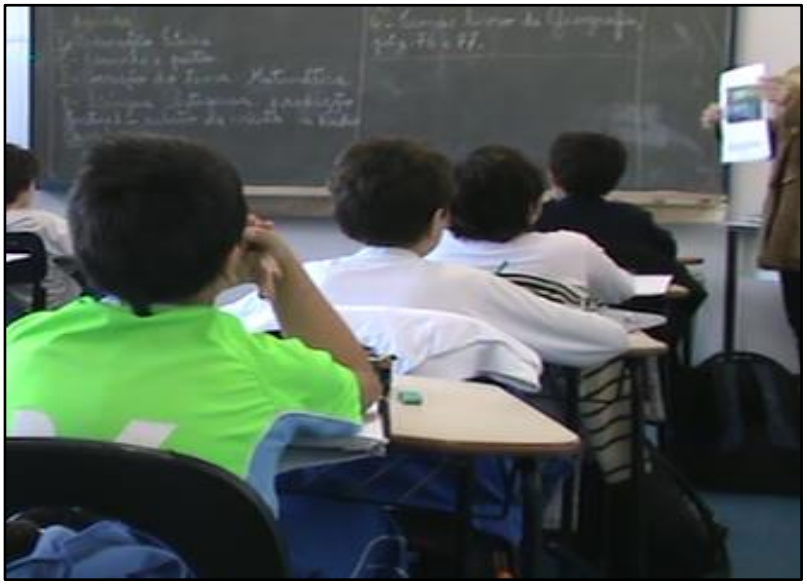


Figura 53: Professora apresenta notícia impressa da internet por A4 à classe

Excerto 4a

1. **P**: Meninos, a foto que o A4 baixou da internet vem com um texto assim (lê o texto).
2. **As**: (Falam entre si, indignados, sobre o fato de a rádio dizer que eles têm entre 6 e 8 anos de idade).
3. **P:** Meninos, a professora vai mandar uma mensagem agradecendo e pedindo correção, tá bom? Bom, que eu quero mostrar aqui é o seguinte: ontem, falou-se lá em planejamento e o bacana, o A4 planejou. Ele baixou e planejou que nós colocássemos os nossos comentários. Então, para aproveitar bem o fato do A4, vamos colocá-lo aqui (aponta para a parede), eu vou dar a parte dos comentários numa folha avulso, avulsa, e aí vocês podem escrever, tirar a limpo.
4. **A4**: E as outras coisas que tá escrito atrás?
5. **P**: Eu li, eu li.



Escola visita [redacted]

20/6/2012 14:04:16

[redacted]

Alunos e professores da escola [redacted] da cidade d[redacted] estivem visitando os estudios da [redacted], na manhã de quarta-feira,20. Crianças entre 6 e 8 anos, puderam tiram as duvidas existentes e matar a curiosodade, que mais tarde será relatado nos trabalhos em sala de aula.

Figura 54a: Nota publicada no site da rádio sobre a visita à emissora

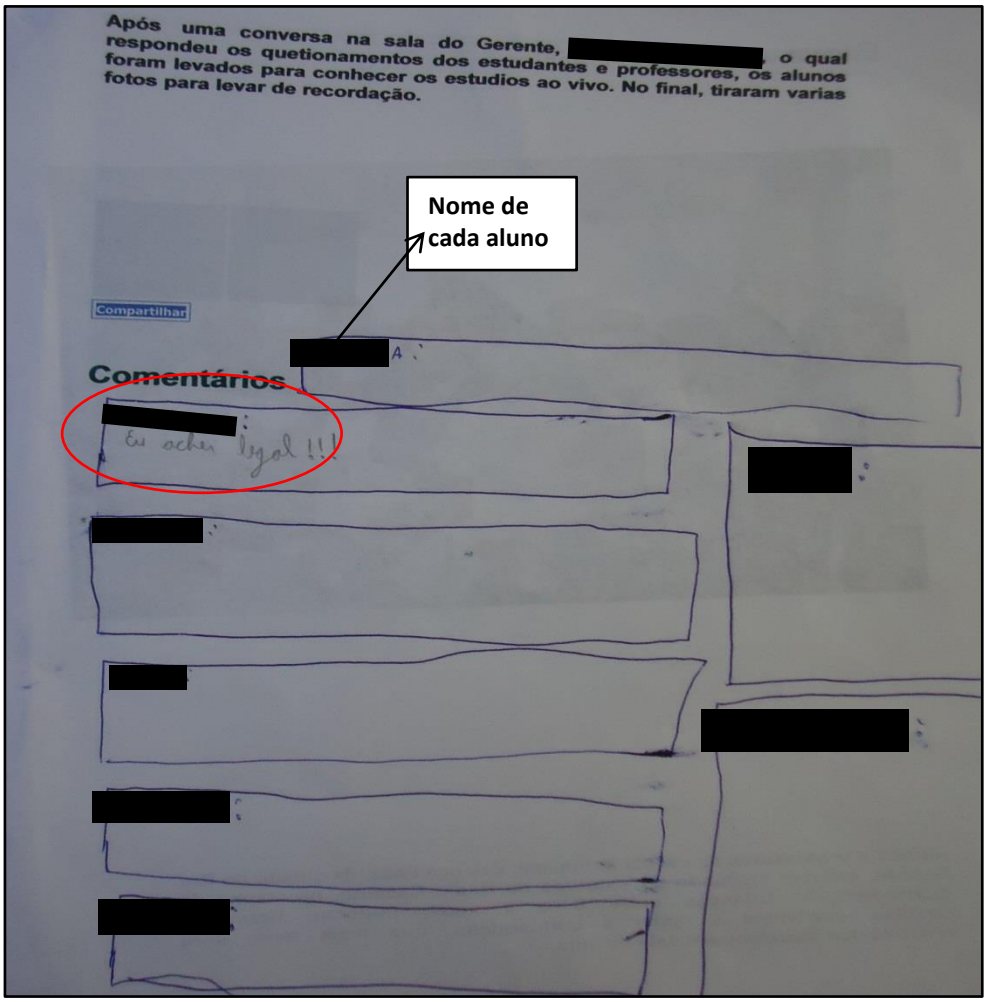


Figura 54b: Continuação da nota publicada no site da rádio sobre a visita à emissora

O excerto 4a abarca o momento em que a professora comenta a nota impressa (figura 53) que A4 trouxe para sala, ao acessar o site da rádio, em sua residência. A nota impressa que A4 traz para a escola representa uma expectativa de reconectar a classe à cadeia enunciativa que foi aberta na visita à emissora. Na seção de comentários na figura 54b, A4 tenta "heterogeneizar" o espaço de enunciação, individualizando a voz de cada colega, que tem um sítio de expressão previamente designado em seu planejamento. Ao propor que os comentários sejam dispostos em um cartaz (excerto 4a, linha 3), a professora fixa os enunciados dos alunos no tempo e no espaço de sala de aula, de sua pedagogia, assim, desliga-os do espaço vivido, e, novamente, homogeniza a voz dos meninos. Sendo

assim, o cartaz aqui aparece como uma representação espacial, que carrega as vozes das crianças do espaço vivido para o espaço concebido.

A nota que A4 traz para a sala parece ser, para professora, significativa não no sentido de que oferece a possibilidade de as crianças engajarem-se em uma réplica no espaço vivido, que possibilite trabalhar questões de representação referentes a, por exemplo, o estilo e à forma de enunciados dessa natureza. Esse sentido é desviado com a introdução da interijeição "bom" (excerto 4a, linha3) e com o enunciado "o que eu quero é mostrar o seguinte", que carrega o pressuposto de que ela está mostrando algo que não deseja mostrar, a saber: o fato de que o jornalismo nem sempre falar a verdade, conforme já discuti na análise do evento anterior.

Meninos, a professora vai mandar uma mensagem agradecendo e pedindo correção, tá bom? Bom, que eu quero mostrar aqui é o seguinte: ontem, falou-se lá em planejamento e o bacana, o A4 planejou. Ele baixou e planejou que nós colocássemos os nossos comentários. Então, para aproveitar bem o fato do A4, vamos colocá-lo aqui (aponta para a parede), eu vou dar a parte dos comentários numa folha avulso, avulsa e aí vocês podem escrever, tirar a limpo. (excerto 9a, linha3)

Figura 55 Reformulação a

A confecção do cartaz com comentários parece ser, na perspectiva da professora, uma atividade que visa a responder à expectativa de A4 ("para aproveitar bem o fato do A4") e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de pedagogizar esse *locus* latente de enunciação. O cartaz, nesse sentido, promove uma tentativa de coordenar o interesse de um ator da rede (A4) com os interesses da professora. Com a entrada em cena das "folhas avulsas" (tiras de papel que seriam coladas ao cartaz), o que poderia ser um espaço de diálogo legítimo transforma-se em um espaço para a tarefa escolar de "escrever" e "tirar a limpo".

Excerto 4b

6. **A1**: Professora, que que é pra pôr no comentário?
7. **P**: Eu gostei, não gostei. Eu gostei porque isso. Eu não gostei porque aquilo.

8. **A4**: Professora, por que que, já que tu vai fazer umas tirinhas com a gente, por que embaixo tu não bota, ãh, 5 estrelas em branco pra gente pintar e dar a nota que a gente quer?
9. **P**: Boa idéia. Vocês podem desenhar as estrelas?
10. **A4**: Pode.
11. **P**: Tá, então desenhem.

Ao colocar a atividade em termos de escrever um comentário, não em termos de responder a um enunciado que foi produzido em determinada esfera de ação social, o sentido da tarefa acaba esvaziando-se, conforme fica evidente na pergunta de A1, na linha 6 do excerto 4b ("Professora, que que é para pôr no comentário?"). Respondendo que os alunos devem escrever sobre o que gostaram ou não gostaram, a professora acaba territorializando a voz dos meninos em termos binários ("gostei" x "não gostei"). A4 compreende a representação do espaço que está sendo negociada, e tenta colaborar para construí-la de modo fidedigno ao propor o sistema de avaliação baseado em estrelas. No seu espaço vivido, ele tem a experiência de que para falar que gostou ou não de alguma coisa é necessário clicar no "curtir" (ou nas estrelas), não escrever "gostei/não gostei". Ele parece conhecer esse espaço vivido melhor que a professora. A avaliação com base na atribuição de estrelas, por outro lado, reflete uma tentativa por parte de A4 (excerto 4b, linha 8) de resistir ao fechamento imposto pelo gostar/não gostar, visto tratar-se de um sistema de avalição mais aberto, que quebra a dicotomização proposta e "adverbializa" o gostar, instaurando a possibilidade, por exemplo, do "gostar, mas nem tanto".



Figura 56: Mural de comentários sobre a visita à emissora

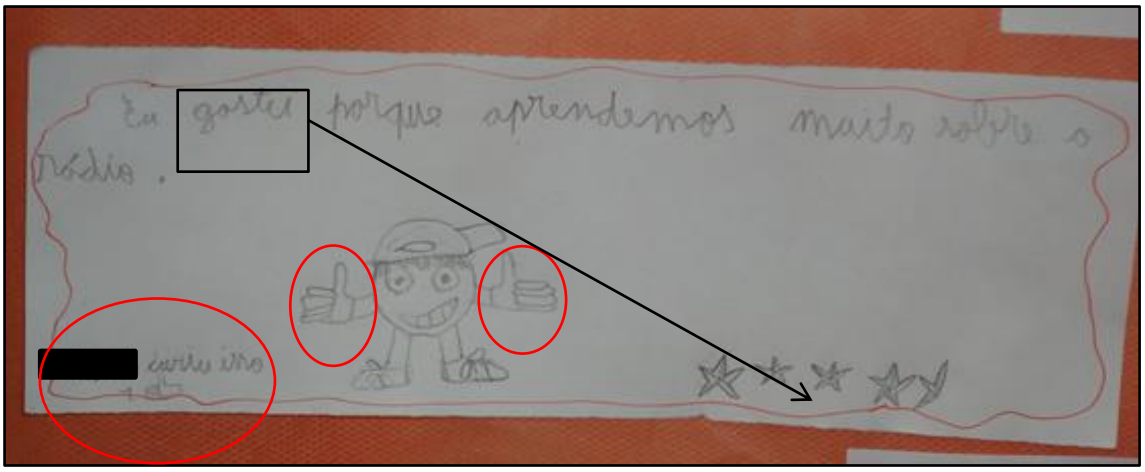


Figura 57: Comentário de A1

Na figura 57, o comentário de A1 ("Eu gostei porque aprendemos muito sobre o rádio") reverbera a voz manifesta nas suas anotações e na produção textual, analisadas no evento anterior. Seu interlocutor é a professora, visto que é a ela que ele responde, ou melhor, responde à tarefa de dizer por que gostou ou não gostou do passeio (excerto 9b, linha7). O desenho das cinco estrelas ressemiotiza e ratifica os enunciados verbais. Já o desenho do símbolo "curtir" do Facebook aparece como uma marca de subjetividade de A1, que faz referência não somente a um espaço que, para ele, trata-se de um espaço legítimo de enunciação, mas à própria maneira como ele materializa suas apreciações no ambiente digital. Ambiente esse de onde a nota que motivou a própria escrita do cartaz é oriunda.

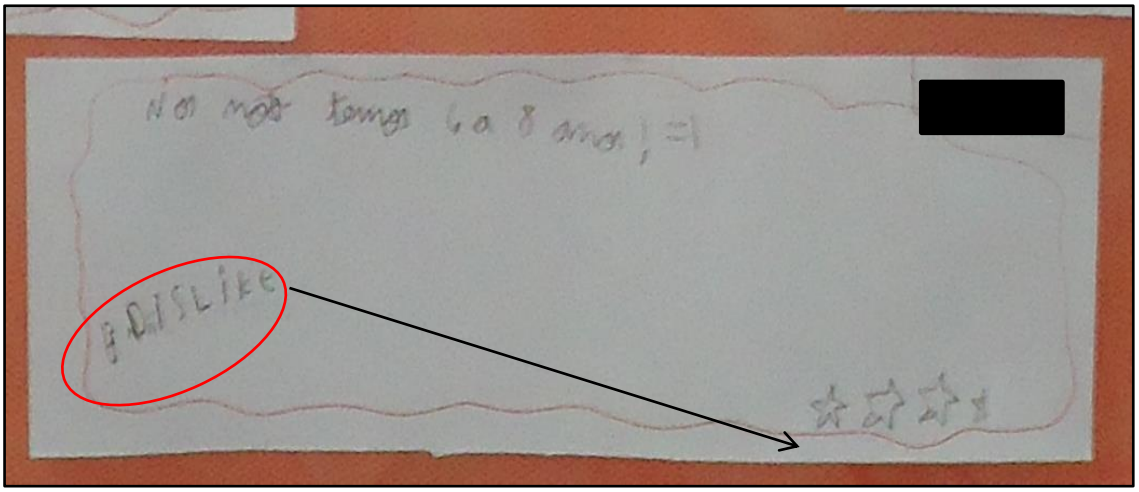


Figura 58: Comentário de A2

Ao contrário do caso anterior, o comentário de A2 (figura 58) (“Nós não temos 6 a 8 anos”) assume como interlocutor a rádio ou jornalista que escreveu a notícia sobre a visita. Esse interlocutor é possível de ser recuperado no enunciado ao qual a negativa de A2 faz referência. É sua indignação em relação ao erro na nota publicada que justifica o “dislike”. O que A2 parece indicar não ter gostado foi o que a professora, no evento anteriror, definiu como “falta de comunicação” (excerto 3b, linha 14). É interressante notar que a opção “dislike” não existe no Facebook, onde, até o momento, só é possível “curtir” ou desfazer a curtida, porém não é possível “não curtir” ou “dislike”. Talvez seja possível interpretar esse enunciado como um letramento transletrado que mobiliza a língua inglesa como forma de atenuar o possível efeito ilocutório do ato de fala. As quatro estrelas atribuídas à atividade, em vez de ratificarem, parecem ter a função de modalizar o “dislike”. Elas parecem referirem-se à atividade como um todo, ao passo que o dislike refere-se à notícia postada no site da emissora.

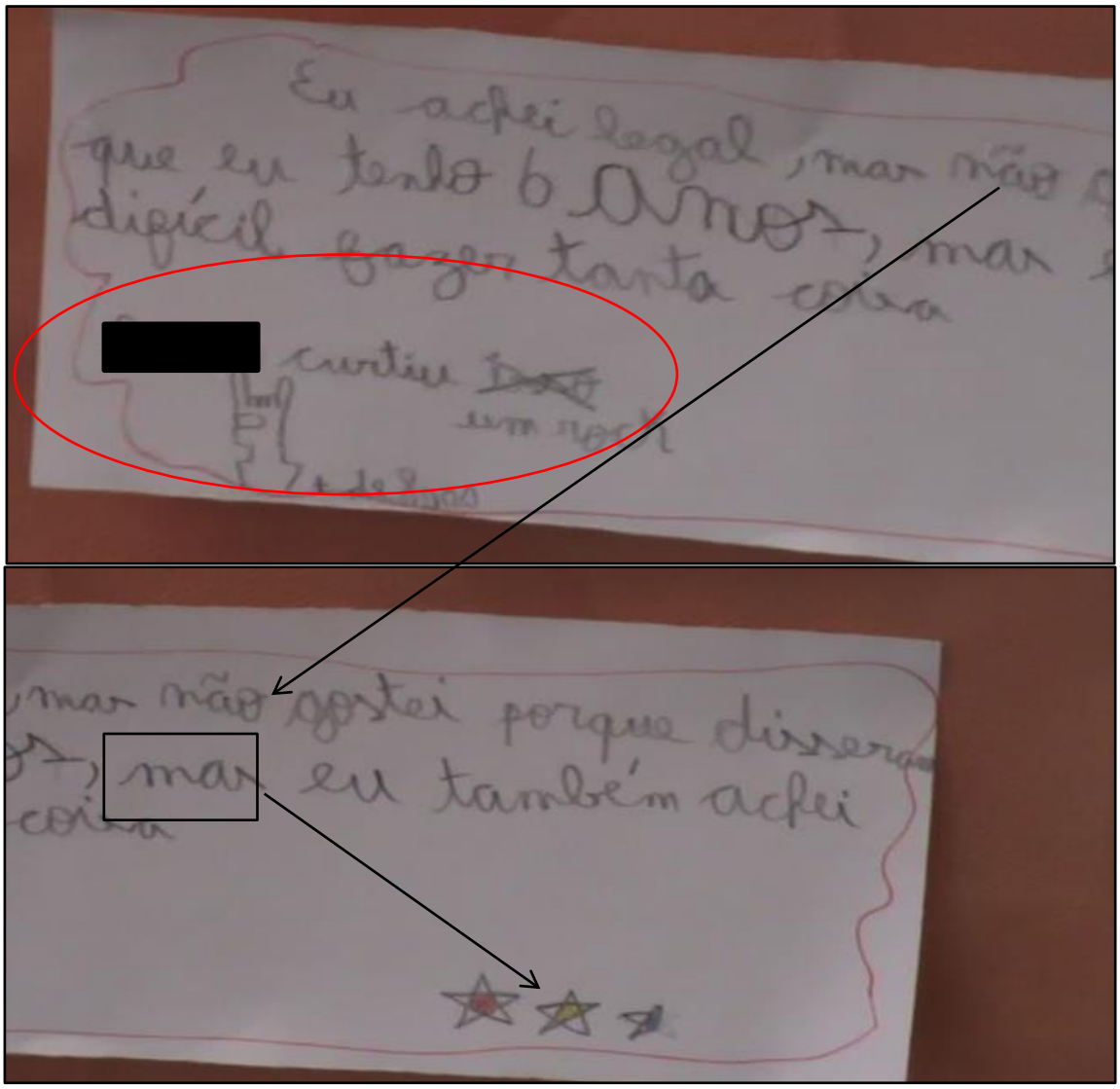


Figura 59: Comentário de A6

O comentário de A6 (“Eu achei legal, mas não gostei que disseram que eu tenho 6 anos, mas eu também achei difícil fazer tanta coisa”), na figura 59, apresenta duas orações coordenadas adversativas no mesmo enunciado, o que cria duas oposições diferentes (figura 60): uma entre “achar legal e não gostar” e outra entre “não gostar e achar difícil/interessante”. Essas oposições relativizam o gostar do menino, que é, por sua vez, ressemiotizado pelas três estrelas que ele atribui à atividade. Os “6 anos” escritos em letras grandes ressemiotizam a indignação de A6 em relação à informação publicada e contrapõem-se aos “+ de 8 anos” marcados na assinatura do comentário. A mão chifrada, símbolo do rock heavy metal, por sua vez, ressemiotiza o polegar para cima indicativo do

"curtir" no Facebook, marcando a identidade de A6 como um menino que aprecia esse tipo de música nada infantil; logo, um menino não infantilizado, como imagina-se que sejam aqueles que têm entre 6 e 8 anos de idade.

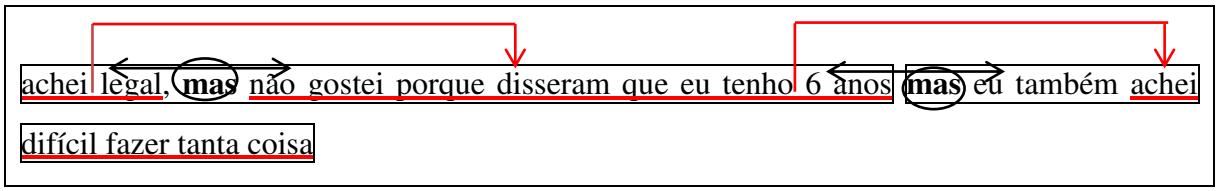


Figura 60: Análise do Comentário de A6.

6.2.4.3 Espacializações



Figura 61: Movimentos de Ressemiotização

As práticas de significação descritas nesta seção compoem, juntamente com as práticas descritas no evento anteiror, uma série de movimentos de ressemiotização que engendram uma complexa dinâmica de espacialização em que a rádio, a escola e a casa

interpenetram-se através do trânsito de elementos simbólicos e materiais (figura 61). Nessa dinâmica, dá-se um embate que revela uma tentativa, da parte dos meninos, de abrir o espaço de sala de aula no intuito de reconectá-lo a outros tempos e espaços (outras espaço-temporalidades) e quebrar a homogeneização espaço-temporal que lhes é a todo momento imposta.

Quando A4 entra no site da rádio, em sua casa, tem-se, por um momento, um gesto que busca reestabelecer, através de seu corpo e de sua memória, o fluxo de significações que foi quebrado quando a visita à emissora foi ressemiotizada como narrativa escrita em sala de aula. A nota impressa que o aluno leva para a sua professora, de alguma maneira, traz a rádio de volta para o espaço-tempo escolar e reabre a esfera de enunciação. Ela significa não somente uma expectativa, mas também uma tentativa de reconexão espacial entre a sala de aula e a emissora de rádio.

Entendo que imbuída no gesto de A4 reside a própria essência da ideia de terceiro espaço que estou tentando evidenciar neste trabalho. Isso porque o elemento que o menino traz para a sala apresenta uma contra-coerência que afronta o modo como a professora tentou representar o vivido. Ao fazer isso, o aluno tenta reabrir o jodo de posicionamentos, identidades e sentidos – o espaço vivido, que foi estabilizado, indicando que a maneira como a professora estabelece esse vivido - o que significou a visita, não é absoluto.

Em vez de criar a oportunidade para que as crianças respondessem à nota no próprio site da rádio, a professora estabelece como mídia da atividade produzir comentários no papel (cartaz) e, assim, desconecta coercitivamente ambos os espaços novamente, produzindo um efeito de localidade como isolamento. Em outros termos, para lidar com esse terceiro espaço que se insinua, a professora parte para o conceitual, o mental, a representação, espaço onde é possível a ela controlar. É nesse espaço que os enunciados perdem a sua força ilocutória e os confrontos cessam, haja vista que a cartolina tudo aceita, porém não reorganiza ou confronta nada no mundo vivido.

Essa tentativa de deslocamento e suspensão espaço-temporal é, no entanto, parcialmente combatida pelos alunos quando eles tomam a rádio como interlocutora de seus enunciados e desenham o símbolo de "curtir" do Facebook em seus comentários. Isto é,

eles fazem no cartaz uma representação de um conteúdo visual que, quando acessado na rede social, gera um efeito pragmático, um ato de fala. No cartaz, no entanto, os polegares são apenas uma referência a uma funcionalidade do *website*, uma vez que não se transformam em conteúdo, não se espalham por uma rede. O cartaz, portanto, reduz o pragmático ao semântico. Mais do que uma representação, dá-se nesse evento uma tentativa, por parte dos meninos, de sustentarem, via simulação, o seu impulso de engajarem-se no vivido. O cartaz sugere a ilusão de como seria estar na rede, justamente porque a professora parece não estar disposta a assumir a queixa das crianças com a rádio. Assim sendo, com esse mediador (cartaz), ela desvia a ação das crianças. Aquilo que seria a participação delas no discurso no espaço vivido vira, no papel, representação mental.

Em relação a este evento, cabe pensar o que uma Pedagogia do Terceiro Espaço prescreveria (KOSTOGRIZ, 2002; 2004; BIESTA, 2011). Uma provável direção possivelmente seria em vez de tentar a todo custo fechar o *locus* de enunciação partindo da ascepcia do mental/representado, a ideia seria ampliar essa abertura e levar as crianças a perceberem todo esse jogo de possibilidades, de modo a que venham a se posicionar nele trazendo todos os sentidos relativos à experiência vivida (questão do erro de comunicação, da neutralidade do jornalismo, do menosprezo).

6.2.5 Evento (20) - Apresentação Final

6.2.5.1 Descrição do Evento

Contextualização: Na escola, crianças apresentam para seus pais, diretora, coordenadora pedagógica e gerente da emissora parte da programação da Rádio Riograndina, uma rádio fictícia criada pela classe, cuja programação integra os assuntos trabalhados ao longo do projeto interdisciplinar. A apresentação é coordenada pela professora, na própria sala de aula, ao final do turno escolar. As carteiras estão dispostas em semicírculo, sugerindo o cenário de um estúdio de rádio. Há uma mesa, como se fosse uma mesa de modulação, onde estão um aparelho de som e um computador que são manuseados por dois alunos, responsáveis pelos efeitos sonoros da "rádio". Na lousa, há um cartaz com o nome da emissora. As crianças estão vestidas com roupas casuais, sugerindo serem funcionários da emissora. Há fileiras de cadeiras para os pais, que vão sentando à medida que chegam na sala de aula.
Atores humanos focalizados: Alunos (As), Professora (P), Gerente (G), Diretora, Coordenadora (C), Pais (P).

Ações: Assim que todos os pais chegam, com as crianças já sentadas no cenário, a professora explica os objetivos e o desenrolar do projeto, contextualizando a atividade. A programação apresentada consiste em um capítulo de uma radionovela, baseada na história do Robin Hood anteriormente trabalhada com as crianças, comerciais de supostas empresas locais e um programa de debates em que o assunto é a sustentabilidade no município. Neste programa, sob coordenação da professora, os pais são convidados a participar, dando opiniões sobre o assunto. Cada aluno tem, à sua frente, o *script* da apresentação elaborado pela professora, que é lido pelos alunos, haja vista tratar-se de uma emissora de rádio. Todos têm um papel a performar durante a apresentação, inclusive a professora, que faz a única voz feminina da radionovela.

Atores não humanos focalizados: *script*, cenário, vestimentas das crianças, som, computador.



Figura 62: Cenário da Apresentação Final

Fala da professora aos pais, antes do início da apresentação

Enquanto isso, eu vou explicando como é que chegamos aqui à Rádio Riograndina. Na realidade, nós começamos num projeto literário, e o nosso projeto literário, ele tinha como carro chefe Robin Hood, depois de passarmos por Don Quixote, então abraçamos Robin Hood e fomos até lá a Idade Média, aí finalzinho do século XI, início do século XII, e vimos um pouquinho daquela vida bem diferente de hoje. E conhecendo a história do Robin Hood, nós entramos na floresta. E claro, gente, nós não temos fotos, não temos nada daquela época, a não ser literatura e cinema. E foi através do cinema que nós conseguimos, então, visualizar o que era aquela floresta, claro baseado nos dados de Hollywood, que eles fazem pesquisa, eles investigam, antes de levar à tela, e depois eles potencializam um pouquinho, mas foi através do cinema que nós tivemos uma ideia do que seria a floresta de Sherwood onde Robin Hood viveu. E como nós estávamos entrando na Rio+20, nós fizemos uma ponte entre a floresta de Sherwood que existe, mas nem de longe é o que era, e a nossa floresta amazônica. Nós viemos então para a nossa floresta amazônica. Se em Sherwood existiam pessoas e eles tinham que viver de uma forma entre aspas sustentável, eles não podiam aparecer na cidade, eram capturados e enforcados. Então, como é que era, como é que é, viver na floresta hoje? Trouxemos para a nossa floresta verde, para a nossa floresta amazônica, como é que existe uma

floresta no Brasil e como é que é viver na floresta? Ou ninguém vive na floresta, de repente só vivem os animais. E descobrimos que vivem pessoas lá e que atualmente a floresta torna-se cada vez mais sustentável, e nessa caminhada, além dos textos que nós íamos lendo, degustando em sala de aula, nós tínhamos alguns vídeos. E aí nós tínhamos então a informação e a imagem do que é uma floresta hoje. Então hoje, a floresta do Brasil tem pessoas que vivem lá, e não são somente os indígenas, também há outras pessoas não indígenas que vivem e que sobrevivem da coleta de tudo o que a floresta dá. Cada vez menos derrubam a floresta e cada vez mais sustentam ela de pé, viva. Tanto é que há empresas que compram esses produtos das florestas, da nossa floresta, para transformar nos nossos cosméticos maravilhosos, que são comprados inclusive no exterior. Não só os nossos cosméticos, mas a matéria prima que nós temos aqui, por exemplo, a castanha do Brasil, a castanha do Pará. E, como nós já havíamos falado de tecnologias, e estávamos falando em tempos modernos, nos jogaram no colo, então, o desafio de que tal levar isso tudo dentro de uma rádio. Já conhecíamos alguma coisa de televisão e resolvemos investigar o que que era uma rádio, por que rádio? É um aparelho, a gente liga, desliga, uma maravilha, mas e o que é uma rádio? Fizemos contato com a rádio XX <nome da rádio>, representada aqui pelo gerente, Sr. XX <nome do gerente>, que nos está dando a honra de estar conosco neste momento, e fomos muito bem recebidos. Lá ele nos deu uma aula, desde como acontece a transmissão das ondas de rádio até todo o funcionamento da rádio. E claro que os filhos de vocês são assim bem pouco curiosos, já queriam sair de lá montando rádio, trazer o Zara <software para programação de rádio> para dentro da sala de aula, uma coisa de louco, né? Inclusive o A4 conseguiu baixar, a professora não conseguiu baixar de jeito nenhum. E nessa construção da rádio, nós vimos que a gente precisava de informação, mais informação. Nós vimos que rádio dá muito trabalho para fazer. Nós vamos produzir um momento do rádio, vocês produzem 24horas de rádio, todos os dias: notícias novas, notícias atualizadas do Rio Grande, do Estado, do Brasil e do Mundo. Tem que ter olhos para todos os lados. Nós focamos os nossos olhos na sustentabilidade e ficamos trabalhando, claro. Nós estamos no quinto ano, não somos radialistas, tomara que todos saiam daqui sendo, eles ficaram bem animados. Eles gostaram muito dessa experiência. E, como começamos com o Robin Hood, o que vai acontecer agora com a nossa rádio? Nós vamos ter alguns momentos distintos, nós temos alguns papéis que dá para se ver, mas eu já vou dizendo o que é. Temos aqui dois sonoplastas. Um operando com som direto: A10, e o A4 ali nos efeitos especiais. Temos depois o A1, ele já não faz parte, aqui é o pessoal da produção, da edição, então tirando o A10 e o A4, começamos ali pelo A1. O A1 junto com o A3, eles vão apresentar os comerciais, nossos patrocinadores, temos que ter comerciais, né? E além de outros papeis que eu não posso adiantar. A6, A8, A7, A2, A5 e o A9 que está doente e será substituído hoje pelo A7. E esses, então, estão no corpo do rádio. Nós vamos ver como é que isso então vai se desenvolver (...).



Figura 63: Professora e Pais em sala de aula

Dentre os inúmeros processos de significação que compõem este evento, interessam-me, nesta seção, especificamente aqueles que se relacionam ao orquestramento das inúmeras espaço-temporalidades em jogo durante a apresentação da radionovela, ou seja, à maneira não necessariamente coesa e coerente como essas espaço-temporalidades vão sendo acessadas. Por essa razão, e tendo em vista o caráter experimental das análises que estou a propor, tomarei como eixo da análise, de agora em diante, não mais a descrição temporal dos processos de ressemiotização, seguida de uma discussão sobre as práticas de espacialização. Em vez disso, tratarei de, primeiramente, identificar as espaço-temporalidades para, em seguida, analisar como elas são mobilizadas, orquestradas e ressemiotizadas na apresentação da radionovela. Com isso, meu intuito é tornar visível como movimentos semióticos em andamento concorrem com práticas paralelas de espacialização.

Para o levantamento das espaço-temporalidades que compõem tais práticas de espacialização, considerei os elementos humanos e não humanos que compreendem a atividade, assim como suas dimensões simbólicas e materiais. Para fins de análise, procurei laminar o espaço social da atividade, no intuito de identificar os tempos e espaços que ali se sobrepõem. Penso "laminação" com base em Leander (2004a), para quem o conceito serve como metáfora conceitual para explicar como diferentes tempos e espaços se desenrolam

nas interações sociais. Como resultado, cheguei a cinco tempos e espaços distintos proeminentes, que se sobrepõem e intersectam. Ressalto, entretanto, que existem outros tempos e espaços nesta a atividade que não chegam a ser aqui contemplados em virtude do recorte analítico que estou propondo.

Dentre as dimensões espaciais, destaco as seguintes:

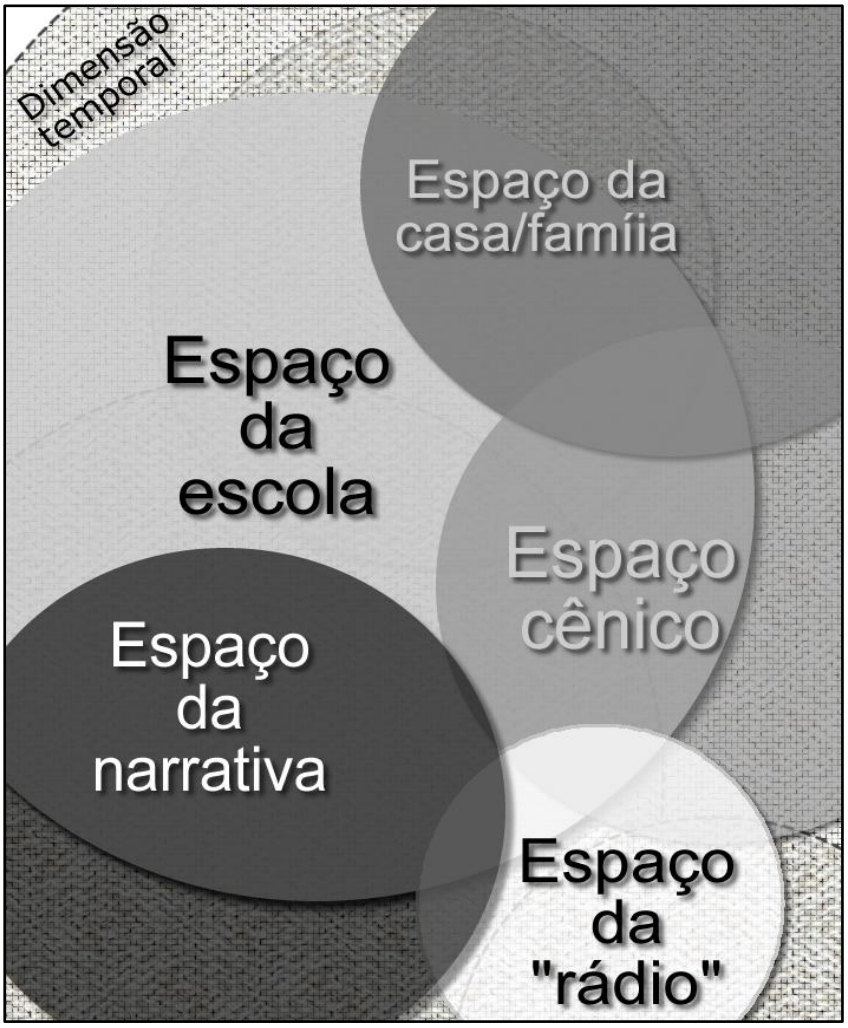


Figura 64: Espaço-temporalidades – Ênfase na Dimensão Espacial

Espaço da escola: Refere-se à escola como um sítio privado para o ensino/aprendizagem, submetida a um modelo de negócios no qual a professora, apesar de ser a autoridade suprema em sala de aula, é uma funcionária que está sob constante

supervisão da coordenadora pedagógica, que por sua vez está sob supervisão da diretora, que deve submeter-se à Delegacia Municipal de Ensino, ao Sindicato das Escolas Particulares, aos desejos e exigências dos pais, às leis trabalhistas, e assim por diante. A escola como um sítio desenhado segundo certo modelo arquitetônico, de modo a atender a certas funções (sociais, pedagógicas, educacionais), orientada por uma determinada filosofia/pedagogia (disseminada através dos materiais didáticos, do *layout* do espaço físico, do formato das interações entre sujeitos) e submetida às orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o quinto ano do Ensino Fundamental.

Espaço da casa/família: Marcado pela presença dos pais das crianças em sala de aula e pela autoridade que representam perante as crianças. Pais esses que são também consumidores da escola como instituição educacional e da escola como empresa.

Espaço da narrativa: Refere-se ao espaço simbólico construído com a voz das crianças e da professora, e com os efeitos sonoros.

Espaço da "rádio": Refere-se ao espaço imaginário criado pela professora a partir da visita à emissora, através especialmente dos elementos que compõem o cenário, visto que a atividade não ocorre realmente no rádio e não repercute como uma novela.

Espaço cênico: Trata-se do **espaço da *performance*.** Refere-se à audiência, aos atores e também à coxia, que é o espaço onde os meninos cochicham entre si quando não estão diretamente engajados na *performance* da atividade, onde a professora controla o corpo dos meninos (suas falas, seus movimentos) e solicita silêncio gestualmente.

Dentre as dimensões temporais, destaco:

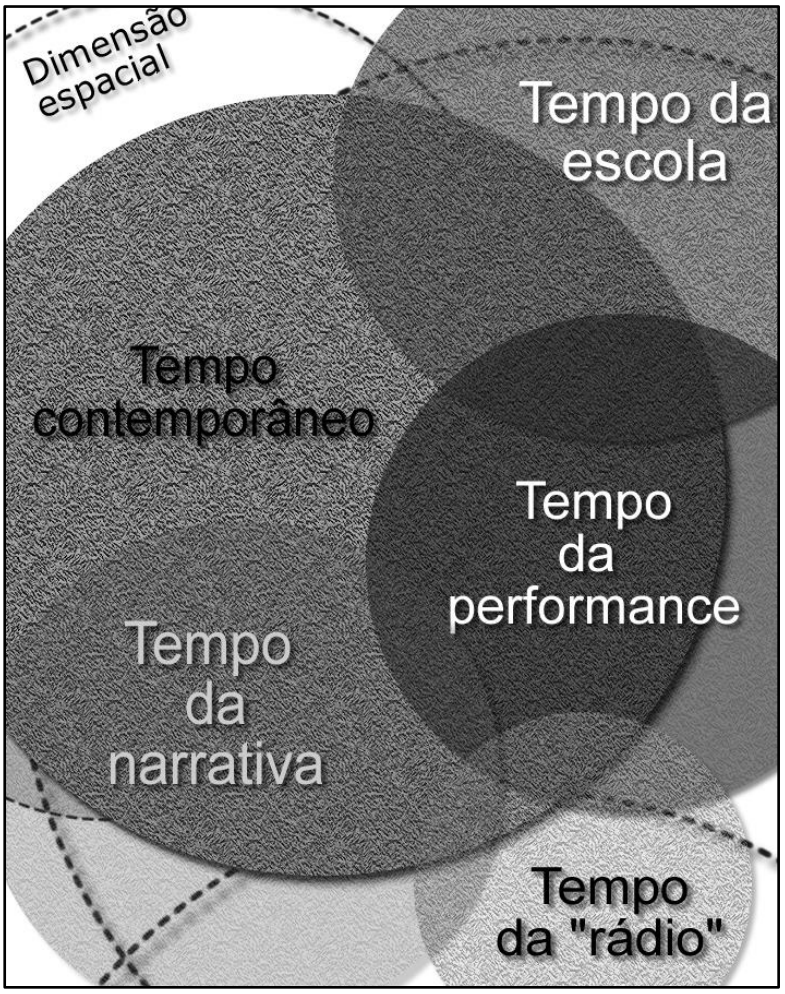


Figura 65: Espaço-temporalidades – Ênfase na Dimensão Temporal

Tempo da escola: Refere-se à apresentação como uma atividade institucionalizada que encerra o projeto interdisciplinar e o trimestre, mostrando aos pais que o investimento naquela escola valeu a pena.

Tempo da *performance*: Refere-se à reprodução mecânica dos alunos de um *script* que eles não escreveram, por isso, um tempo que exclui suas vozes da atividade.

Tempo da rádio: Refere-se ao tempo presente da rádio. O tempo em que a rádio imaginária seria, supostamente, parte da comunidade local da classe.

Tempo contemporâneo: Diz respeito ao fato de a radionovela ser um gênero do passado, não mais existente; no entanto, um tempo em que o rádio ainda é um meio de comunicação poderoso.

6.2.5.2 Ressemiotizações e Espacializações



Figura 66: Redefinindo o espaço social

Todas as espaço-temporalidades descritas estão simultaneamente presentes e latentes no momento em que as crianças apresentam a radionovela. Os olhares, gestos, sons, elementos visuais como o cenário e vestimentas entram em cena como atores que tanto revelam quanto trabalham para engendrar um jogo espaço-temporal que, a todo instante, redefine o espaço social. Elementos visuais como o cenário e as vestimentas estabelecem o espaço cênico e o espaço da rádio. Os gestos e os olhares tanto inscrevem as crianças no espaço narrativo e no espaço da escola, ou os desconectam deles. A voz

(leitura do *script*) e os efeitos sonoros funcionam para trazer todos para o cronotopo da novela, o qual se refere ao espaço e tempo da narrativa representada (imagem 4, figura 66).

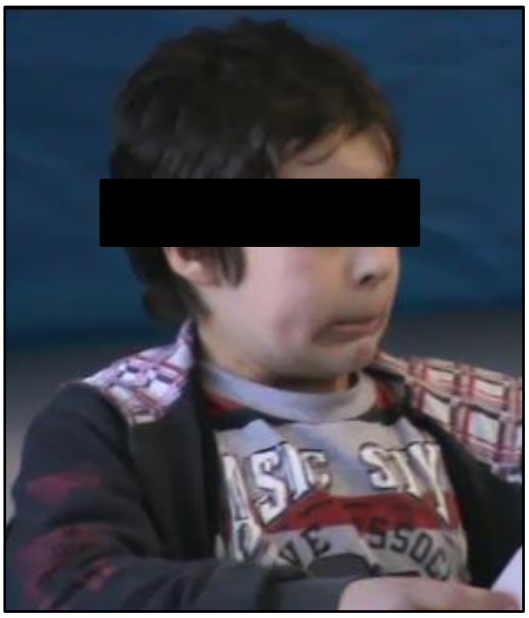


Figura 67: Careta de A6

Na imagem 1 (figura 66), enquanto o menino no canto inferior direito lê o *script*, A6 faz uma careta para seus pais que estão na platéia, sem que a professora note. Essa careta fende o espaço cênico entre o palco e a coxia, e o desconecta do tempo da *performance*, em que supostamente deveria estar acompanhando a leitura do *script*, colocando o aluno momentaneamente no espaço da casa/família. Neste instante, os meninos sentados ao seu lado olham para o aluno, desconectando-se também do tempo da *performance*.

O capuz que um dos meninos veste confronta o tempo da *performance*, uma vez que transgride a disposição corporal do resto da classe, e o espaço da casa/família e o espaço da escola. É válido destacar que quando o pai desse aluno entrou na sala de aula e deparou-se com o filho vestindo o capuz, ele solicitou que o menino o retirasse, conforme também já havia feito a professora. O garoto, no entanto, não obedeceu nem ao seu pai nem à professora. Nesse sentido, o capuz aparece aqui como um elemento de resistência, que inscreve e marca o corpo do garoto como um espaço não totalmente dominado pela casa, nem pela família. Ele não se enquadra em nenhum dos espaços e tempos sociais e, ao

mesmo tempo, perturba os posicionamentos, as hierarquias e as temporalidades de todos eles. O capuz, nesse sentido, atua como um mediador que conecta a criança a uma translação concorrente à da professora/pais/escola, que equivale à sua subjetividade (BUZATO, 2012a).

Na imagem 2 (figura 66), enquanto A6 lê o *script*, o colega sentado à sua direita sussurra-lhe alguma coisa. Neste instante, continuando a sua leitura, A6 levanta sutilmente a mão, indicando que o colega pare de falar. A fala sussurrada do menino, no espaço cênico, de alguma maneira, ameaça o espaço e o tempo da narrativa e o tempo da *performance*, os quais, em contrapartida, são ratificados pelo gestual da mão de A6.



Figura 68: Professora leva a mão à boca, em gesto indicativo de silêncio

Na imagem 3 (figura 66), a direção dos olhares e a fala sussurrada entre os três meninos no centro da imagem os desconecta do tempo da *performance* e cria uma coxia no espaço cênico, onde suas subjetividades podem ser novamente manifestadas. Nesse momento, eles mobilizam o corpo (suas vozes e olhares) como mídia e a fala como modalidade que rompe com a linearidade e a monoespacialidade que a professora tentou criar ao escolher aquele gênero, *script*, mídia e modalidade, e aqueles papéis para a referida atividade. A fala sussurrada confronta o tempo da *performance*, uma vez que os meninos

deveriam esperar em silêncio, como alunos e filhos obedientes (espaço da escola e espaço da casa/família) pelo momento certo para desempenhar os seus papéis na história.

Nesse instante, a professora olha para os meninos e leva sua mão à boca, indicando silêncio (figura 68). Assim, reafirma o espaço da escola, e tenta colocar os meninos de volta no tempo da *performance*. Neste evento, já que não pode utilizar a voz para ficar dizendo "psiu", como faz nos eventos analisados anteriormente, a professora tenta controlar as crianças através do olhar, que cria entre ela e os meninos um espaço de interação (SAPPANEM, 2006) e vigilância. Do mesmo modo, é também através do olhar que as crianças resistem a essa forma de controle. Além da laminação espaço-temporal, é como se estivesse concomitantemente ocorrendo uma laminação das modalidades, em que os sujeitos vão movendo-se de uma lâmina para outra, ou para fugir ou para evitar a fuga de determinados espaços e tempos, visando, assim, produzir uma *performance* que ateste estabilidade e controle. Fatores esses associados, muito provavelmente, ao que seja considerado aprendizagem pela professora/escola e pelos pais.

Esta dinâmica espaço-temporal é, portanto, orquestrada de modo que as modalidades vão sendo manipuladas tanto para fazer surgirem quanto para demarcarem espaços, como também para resistir a eles ou às suas delimitações. A disposição física da sala de aula, as roupas, o aparelho de som, a escrita, os olhares, os gestos corporais, o cenário são usados pelos sujeitos nesse sentido. Neste evento, por um lado, a professora tenta garantir uma *performance* estável e previsível recorrendo a um gênero escrito que é oralizado pelos meninos, segundo uma sequência anteriormente definida; por outro, ao fazer isso, ela abre a possibilidade de os meninos virem a usar outras modalidades para acessar o terceiro espaço e, com isso, reespacializar a atividade.

Tal orquestramento multimodal cria colonizações simbólicas, materiais e corporais fugazes que tornam evidente o fato de o espaço ser constituído por um conjunto de multiplicidades (Massey, 2005). Trata-se de uma colonização temporária porque as relações de poder, que são em si mesmas efeitos das circulações que se dão na própria rede analisada (Foucault, 1980), continuamente trabalham para desafiar, confrontar, resistir, afirmar e, deste modo, redefinir o espaço social. Assim, dá-se um contínuo diálogo entre

diferentes espaço-temporalidades que traz à tona a natureza essencialmente polifônica do espaço vivo, onde a possibilidade de réplica apresenta-se como eterno devir.

O jogo de diferentes, relacionadas e concorrentes espaço-temporalidades que caracteriza o evento analisado nesta seção revela o caráter tanto laminado quanto aberto do espaço vivido. Isso porque na prática espacial sempre existirão linhas de estratificação e linhas de fuga, a exemplo dos gestos descritos, através das quais o espaço vai sendo constantemente desterritorializado e reterritorializado. No contexto deste e dos demais eventos analisados, tais linhas são definidas pela tentativa da professora de criar um espaço pedagógico monoespacial e monovocal através da mobilização de atores já apontados nas análises deste capítulo, e pelos movimentos de ruptura e resistência engendrados pelos meninos. Esses movimentos referem-se aos usos e sentidos que as pessoas vão atribuindo ao espaço e, assim, vão transformando-o em lugar, tema sobre o qual discorrerei no próximo capítulo.

Capítulo 7. Considerações Finais

> *"Na parte inferior do degrau, à direita, vi uma pequena esfera furta-cor, de um fulgor quase intolerável. No início, julguei-a giratória; depois compreendi que esse movimento era uma ilusão produzida pelos vertiginosos espetáculos que encerrava. O diâmetro do Aleph seria de dois ou três centímetros, mas o espaço cósmico estava ali, sem diminuição de tamanho. Cada coisa (a lâmina do espelho, digamos) era infinitas coisas, porque eu via claramente de todos os pontos do universo (....) Senti uma infinita veneração, infinita pena.*
>
> *– Você deve ter ficado zonzo de tanto xeretar onde não é chamado – disse a voz detestada e jovial. – (...)"*
>
> *(O Aleph, Jorge Luis Borges)*

7.1 A sala de aula como um lugar

Na análise empreendida no capítulo 6 acerca dos eventos de letramento que compuseram o projeto interdisciplinar enfocado neste estudo, mostrei que os movimentos de ressemiotização implicados nas práticas de uma professora e seus alunos, através do referido projeto, reificam e estabilizam alguns sentidos e, com isso, terminam suspendendo provisoriamente o espaço social e extemporalizando a prática pedagógica, ou seja, desvinculando-a do espaço vivido. Isso significa que a quebra de laços espaço-temporais que a professora vai promovendo ao longo do projeto, através da mobilização de intermediários e mediadores que têm por função garantir a inscrição da classe em sua translação, por um lado, extemporaliza as atividades, rendendo-as significativas e legítimas apenas dentro dos muros da escola; por outro, funciona como um mecanismo de poder disciplinar (FOUCAULT, 1979) que serve para moldar sujeitos individualizados, previsíveis, homogêneos e, em última instância, produtivos da perspectiva das práticas escolares do mundo capitalista neoliberal.

Tais quebras espaço-temporais, no entanto, não são iniciativas necessariamente deliberadas, mas parecem resultar das relações de poder que subjazem as práticas

pedagógicas que, em contrapartida, são elas próprias efeitos das conexões e circulações que vão se dando na rede. Exemplo disso são os apagamentos e as higienizações que a professora vai fazendo nas atividades que propõe, à medida que os sentidos que lhe interessam escapam para direções imprevisíveis, conforme já discutido. Esses mecanismos de homogeneização, juntamente com os devires dos meninos, os quais se apresentam como práticas de subjetivação que visam a imprimir suas vozes no espaço social ou marcar alguma forma de resistência (como quando o menino mantém o capuz vestido durante a apresentação final), vão construindo a referida sala de aula como um lugar. Isto é, "um conjunto de histórias" (Massey, 2005), em que aprendizagem configura-se como uma forma de reprodução disfarçada de natureza predominantemente homogeneizante, segundo os movimentos de ressemiotização analisados foram revelando.

Tais movimentos, ao engendrarem as práticas de espacialização amplamente discutidas no capítulo anterior, trazem à tona o fato de que vivemos em uma série de relações que vão delineando sítios não redutíveis uns aos outros. São eles que trabalharam para fazer da sala de aula uma heterotopia (FOUCAULT, 1986) - um espaço cuja relação que estabelece com outros espaços sociais é, neste caso específico, de desconexão em relação ao espaço vivido, terceiro espaço. Trata-se, no mais, não apenas de uma relação em que ocorre a simples quebra de vínculos, mas de uma forma peculiar de desconexão que opera eliminando o vivido e privilegiando, paradoxalmente, o conceitual como forma de conexão.

À luz dos eventos analisados, aprender, para a professora em questão, parece corresponder a higienizar as vozes dissidentes e os conflitos do espaço vivido em busca de uma síntese que apague ou esconda a própria natureza aberta e agonística dos processos de significação. Em outros termos, neste contexto escolar, aprender significa territorializar o espaço vivido, transformando o território rede que lhe é característico em um território zona cujas fronteiras, por serem estáticas e impermeáveis, permitem o controle dos movimentos simbólicos e materiais que ali se dão. Sendo assim, o que conta como aprendizagem para a classe não é necessariamente auto-evidente, mas de fato resulta de um conjunto de movimentos de ressemiotização em que atores humanos e não humanos vão sendo mobilizados para conter os devires e estratificá-los. Nesse contexto, a heterogeneidade, nas

poucas vezes em que esteve presente nas situações analisadas, parece ser domesticada pelo ímpeto homogeneizante de todos os eventos referidos. Exemplo disso é o roteiro para a escrita da produção textual (evento 15), no qual a professora propõe a pergunta "O que achei interessante?", chamando as crianças a posicionarem-se numa direção enunciativa que exclui os sentidos referentes ao que acharam chato, sem graça, incoerente, etc.

Os letramentos e a aprendizagem não se dão como atividades necessariamente situadas, mas envolvem elementos vindos de outras paragens, como o discurso sobre a verdade no jornalismo ou os discursos atrelados à sustentatibilidade, que se tornam parte das arquiteturas materiais e simbólicas que vão articulando a própria aprendizagem. Discursos esses cujas trajetórias, que tentei traduzir nos movimentos de ressemiotização descritos, ao encontrarem-se no que Massey (2005) chama de "evento-de-lugar"[83], produzem o local e o global como constituintes do lugar. Essa perspectiva espacial nos permite compreender aprendizagem e letramentos não como um processo espacialmente circunscrito que ocorre em uma ordem temporal, mas, em vez disso, como um encontro de trajetórias e práticas, que Massey (2005) chamaria de "estórias". É por tratar-se de um evento no sentido de uma ocorrência e uma eventualidade, um acontecimento do terceiro espaço, algo que se dá sempre numa certa configuração de um "aqui-e-agora", que os sujeitos se deparam com a multiplicidade, a contradição, o inesperado e o fugidio. Aprender é negociar com toda essa complexidade, e não resolvê-la.

Nos eventos enfocados no estudo empírico, a professora parece reconhecer intuitivamente a relevância pedagógica de validar conexões com outros espaços, o que fica manifesto em sua escolha em levar os alunos para visitar a emissora local de rádio ou mesmo quando propõe que as crianças elaborem o mural em resposta à nota postada no site da rádio. Entretanto, essas conexões espaciais representam um risco à estabilidade do espaço escolar visto que implicam sempre o rearranjo de sentidos, papéis e práticas. Consequentemente, elas também desestabilizam as relações de poder que somente se sustentam se certos agenciamentos forem mantidos em determinada configuração reticular, garantindo que a escola funcione como uma instituição formadora. Exemplo desses

[83] Para fins de esclarecimento, retomo que a noção evento-de-lugar corresponde à junção de trajetórias que não estavam previamente relacionadas. Nesse sentido, o lugar seria a coleção das trajetórias ("estórtias-até-agora") que compõem o espaço (Massey, 2005).

agenciamentos, conforme apresentado, são a mobilização da lousa como um ator que repete continuamente os enunciados da professora, filtrando o que deve ser considerado relevante do ponto de vista da aprendizagem escolar, ou então da produção textual, um ator que estabiliza os sentidos, permitindo que os mesmos sejam mensurados e que circulem entre a escola e a casa sem desvio ou deformação.

Parece haver um esforço, e possivelmente também um desejo inconsciente, de manter de pé os "muros da escola" que ameaçam vir abaixo, na medida em que outros espaços vão sendo acessados, sejam eles físicos ou virtuais. Assumindo uma linguagem metafórica, é como se a professora convidasse os alunos para espiarem através das rachaduras do muro, porém não assumisse o perigo de deixá-los atravessá-lo. Esse atravessamento carrega um perigo porque impõe riscos que ela (e a escola) não parece disposta e/ou preparada a assumir, em razão da autoridade da qual a professora está investida, dos letramentos com os quais está familiarizada, da sua posição como funcionária de uma instituição privada, do que ela acredita que o ensino e a aprendizagem signifiquem, da rede institucional à qual ela pertence.

Romper os "muros da escola", entretanto, também não parece ser a solução, haja vista que qualquer processo de desterritorialização significa uma territorialização em novas bases (HAESBAERT, 2009). Entendo, nessa direção, que o desafio educacional com o qual nos deparamos se refere menos à "quebra de muros escolares" e mais à criação de "pontos de passagem por entre os muros" que permitam que os movimentos de fluxos materiais e simbólicos funcionem como linhas de fuga que agenciem novas conexões e expandam conexões antigas, de modo que seja possível aos sentidos novos, imprevisíveis e, quiçá contraditórios, conviverem, no espaço vivido, com os sentidos ditos oficiais (KOSTOGRIZ, 2002; 2004, SCHEIFER, 2013). Esse é o prelúdio de uma pedagogia espacial, já apontado no Capítulo II, que reconheça o terceiro espaço, com toda a heterogeneidade, hibridismo, simultaneidade e multiplicidade de sentidos que abarca, como o *locus* onde a contradição, antes de ser algo a ser superado, é assumida como a própria essência da práxis pedagógica.

Nessa direção, proponho pensar o terceiro espaço também como um espaço de virtualização, sem, no entanto, presumir o virtual como aquilo que é ilusório e imaginário,

ou pretender um antagonismo entre real e virtual. O terceiro espaço é tanto o espaço do patente e manifesto, que Levy (1996) identifica como real, quanto do latente e não manifesto, que o autor identifica como virtual. Ele é virtual porque se refere a "um modo de ser fecundo e poderoso, que põe em jogo processos de criação, abre futuros, perfura poços de sentido" (p. 12) e acolhe a alteridade. Por tratar-se de um espaço sempre em devir, sempre em construção, esse é o espaço de abertura política para o futuro (MASSEY, 2005), o espaço do "vir a ser" (BIESTA, 2006). Ele abre-se para o futuro não num sentido cronológico progressivo, mas futuro em termos de que oferece um amplo conjunto de potencialidades e possibilidades a serem atualizadas (MASSEY, 2005). A questão que se coloca, portanto, é como pensar uma pedagogia que seja voltada para a virtualização, ou seja, para acolher toda a heterogeneidade dos sentidos latentes no terceiro espaço?

Entendo que a resposta a essa pergunta reside na natureza dos próprios processos de significação. No referencial teórico desta tese busquei articular os vários sentidos atribuídos ao terceiro espaço, enfocado em diferentes momentos por diferentes autores, através de óticas distintas. O que todas as perspectivas apresentadas têm em comum é o reconhecimento da natureza híbrida desse espaço, ou seja, o hibridismo é visto sempre como a sua origem. Acontece que os processos de significação que se dão na escola tradicionalmente buscam localizar o sentido, territorializá-lo, e assim homogeneizá-lo. É nisso que se funda a própria noção de escola como agência formadora responsável pela disseminação dos saberes considerados necessários para o desenvolvimento social e econômico de uma nação.

Contrariando essa perspectiva, uma Pedagogia do Terceiro Espaço refere-se a um conjunto de pressupostos espaciais que reivindicam a abertura dos processos de significação. Ela implica abrir o espaço, buscar outras localizações para a significação, e encará-las como legítimas. Nessa ótica, aprendizagem não é a valorização do tempo cronológico por vir, um tempo que se refere à maturação das funções psicológicas, conforme imbuído na noção sociocultural de zona de desenvolvimento proximal; mas a passagem de uma espaço-temporalidade a outra, no devir do tempo presente. Sendo assim:

> "Aprender é penetrar na Ideia-Ser, no campo do virtual, lá onde o problema (e não a solução do problema) assume o caráter ontológico das multiplicidades puras. No plano das multiplicidades puras não há formas ou estruturas ou zonas de desenvolvimento, mas apenas forças, linhas e partículas em movimento; não há também sujeitos e objetos. Há apenas agenciamentos que dão consistência às formas" (MOSTAFA, 2008).

A multiplicidade de ações simultâneas que este estudo revelou, por um lado, desmonta a noção de pedagogia como uma sequência de ações que visam a uma forma de desenvolvimento que se dá sempre de maneira progressiva; por outro, nos impele a pensar uma pedagogia que fomente e valide a possibilidade de vários percursos, de várias trajetórias em processo. No entanto, não se trata apenas de propor a ampliação de conexões como um método ou metodologia, mas de articular de fato uma pedagogia, uma filosofia, uma reflexão que oriente o que entendemos por ensino e aprendizagem. Um conjunto de princípios que envolvam uma determinada ética, determinados valores que não correspondem aos do estado nação purificado e aos do capitalismo industrial e pós-industrial, mas valores que sustentem a condução de uma vida social plena e produtiva frente às condições que estão à espera dos jovens, lá fora dos muros citados.

O que os eventos analisados neste estudo parecem sugerir é a necessidade de uma pedagogia que desontologize ou dessubstancialize a sala de aula e todas as práticas que a constituem. Isso porque nada do que acontece nela possui um valor imutável. Ao contrário, as práticas pedagógicas aqui analisadas foram revelando serem resultantes do trabalho de muitos intermediários e mediadores que, ao circularem e conectarem-se, produzem redes de textos, rotinas, comportamentos, ações, sentidos. Sendo assim, a própria homogeneidade que aparece como traço predominante das práticas pedagógicas escrutinadas surge como um efeito da rede que, ao ir articulando-se, caracterizou o projeto interdisciplinar. Projeto esse tido como interdisciplinar do ponto de vista pedagógico, porém disciplinar do ponto de vista social.

Essa conclusão aponta para o argumento de que o valor da aprendizagem vai depender da articulação da rede da qual ela faz parte. Sendo assim, qualquer observação sobre aprendizagem precisa sempre levar em conta o que e sob quais circunstâncias vai sendo naturalizado como tal (FENWICK; EDWARDS, 2010, p. 51). Sem uma análise

dessa natureza, tendemos a tomar como realidade ostensivas e pré-dadas certos conhecimentos e certas relações de poder, em vez de compreendê-los como continuamente produzidos (LATOUR, 2000; 2001). É essa compreensão, por outro lado, que torna viável a possibilidade de qualquer mudança na rede que estrutura o que chamamos de social (ou de escola, ensino, aprendizagem, etc), através da mobilização de atores que venham a romper translações vigentes e/ou engajar novas translações de modo a produzir espaço-temporalidades que sejam mais interessantes para determinados propósitos. Nos termos da TAR, o compromisso político dessa pedagogia seria o de transformar os alunos de intermediários a mediadores reflexivos e eticamente orientados.

7.2 Desreterritorializando

Longe de buscar articular qualquer solução, o que seria um contrassenso com o próprio conceito de terceiro espaço que estou a propor, esta tese representou uma tentativa de estabelecer pressupostos fundamentais para uma pedagogia de letramentos de viés espacial. Para tanto, tomei a relação espaço e tempo como mote das discussões teóricas desenvolvidas nos capítulos iniciais deste trabalho. No Capítulo 2, busquei articular uma crítica às bases da teoria sociocultural que, em grande medida, orientam a imaginação espacial através da qual temos compreendido e estudado letramentos (e aprendizagem), especificamente na área que se convencionou a chamar de os Novos Estudos de Letramentos. Assumi a dialética e a linearidade temporal marxista como gatilho de minha reflexão. A partir disso, busquei na Virada Espacial de Lefebvre (1991) e Soja (1996) um raciocínio trialético que tornasse possível reconciliar o espaço e o tempo em uma imaginação espacial alternativa à subjacente à teoria sociocultural, chamada de terceiro espaço. No que se seguiu, pretendi identificar estudos de letramentos que se pautassem por essa perspectiva espacial. Cheguei, por fim, à Pedagogia do Terceiro Espaço de Kostogriz (2002; 2004) - uma filosofia espacial para se pensar os letramentos em contextos multiculturais marcados por práticas transletradas, buscando ressignificá-la frente ao que Biesta (2006) chama de "formas de *vir a ser* no mundo".

No Capítulo 3, busquei pensar a relação espaço e tempo de uma perspectiva estrutural binária em direção a uma perspectiva reticular que tornasse possível ampliar o raciocínio espacial em direção à noção de lugar. No Capítulo seguinte, parti da noção de espaço-temporalidade para enfocar a relação entre espaço e significação na Linguística Aplicada, assumindo que espaço e tempo compreendem facetas inter-relacionadas, ainda que diversas, de um mesmo fenômeno. Propus a Teoria Ator-Rede como alternativa às abordagens vigentes para o estudo dos processos de significação por permitir abarcar espaço-temporalidade, significação e letramentos de uma maneira que não enxerga as dimensões materiais e simbólicas das práticas como descontínuas, portanto, condizente com a noção de terceiro espaço assumida neste trabalho. No Capítulo 5, tratei das questões relativas aos pressupostos e à construção do estudo empírico, que tinha como objetivo analisar "como se dá o processo de espacialização em cada um dos eventos de letramento selecionados".

Com essa análise, meu intuito maior foi testar o poder explicativo da ótica espacial que procurei delinear nos capítulos teóricos, no que se refere a letramentos e, por conseguinte, aprendizagem. As espacializações implicadas nos movimentos de ressemiotização descritos corroboraram o argumento teórico defendido nos capítulos iniciais deste trabalho de que os letramentos e as tecnologias a eles atribuídas são tanto produzidos como produtores de espaço-temporalidades. Portanto, também de contextos, letramentos, sujeitos e sentidos. Tal conclusão somente surgiu à vista porque a perspectiva espacial defendida nesta tese ofereceu as ferramentas conceituais e analíticas que permitiram traçar as circulações de sujeitos, objetos e sentidos movendo-se juntos através da rede. Isso possibilitou que o espaço emergisse nos estudos dos eventos em sua contingência e complexidade, o que não ocorreria se o modelo analítico de referência fosse outro.

Nesse sentido, os *loci* de poder, resistência, aprendizagem, criatividade e subjetividade que foram minuciosamente discutidos no Capítulo 6 só se tornaram visíveis porque a abordagem metodológica adotada neste estudo, ao buscar dar peso igual ao papel de atores humanos e não humanos na translação que o projeto interdisciplinar representou, viabilizou o rastreamento do espaço vivido em suas dimensões materiais e simbólicas.

Ademais, esse tipo perspectiva espacial permitiu compreender em que medida os letramentos, como práticas de significação, mobilizam e engendram espaço-temporalidades que produzem determinadas experiências da escola como um lugar. Experiências essas que vão constituindo uma forma específica de ser no espaço, porém nunca definitiva.

Reconheço, no entanto, as limitações do rastreamento empreendido, que, por exemplo, não deu conta de contemplar as práticas de letramento oriundas de outros espaços também implicados na sala de aula, como o espaço da casa, da "rua", os demais espaços da escola, entre muitos outros. Isso se deu por razões que extrapolaram os domínios de ação e gerência desta pesquisadora, e também porque, ao ir inicialmente a campo, não tinha bem claro qual seria o foco da minha coleta de dados, segundo apontei no Capítulo 5. Além disso, em virtude dos limites de espaço desta tese e da densidade das descrições, tive que optar por analisar apenas cinco eventos e, ainda assim, recortá-los de modo a focalizar as espacializações que considerei mais significativas. Esse recorte, em alguma medida, impôs o estabelecimento de fronteiras em torno do objeto de estudo, e, consequentemente, a domesticação da rede. Entendo, entretanto, que essa imposição se coloca como inevitável ao analista, que nunca conseguirá apreender todos os movimentos sobrepostos e paralelos da rede em toda a sua complexidade. Além do que, se a rede é sempre relacional, sua posição nela também sempre limitará seu ângulo de análise (LATOUR, 2000; 2001).

Entendo que compreender as tecnologias como produtoras de espaço-temporalidades ajuda a elucidar a problemática da inserção das TDICs no contexto escolar. É porque elas produzem múltiplas e heterogêneas espaço-temporalidades, ou seja, desnudam a possibilidade de multiplicidade, que representam um "perigo" à escola tradicional, modelada segundo um raciocínio conteudista, disciplinar, monológico e homogeneizante. Uma escola cujas bases institucionais fundam-se justamente numa lógica espacial homogeneizadora que se dá via o estabelecimento e controle de fronteiras materiais e simbólicas. Isso porque:

> "(...) cada novo agenciamento, cada 'máquina' tecnossocial acrescenta a um espaço-tempo, uma cartografia especial, uma música singular a uma espécie de trama elástica e complicada em que as extensões se recobrem, se deformam e se conectam, em que as durações se opõem, interferem e se

> respondem. A multiplicação contemporânea dos espaços faz de nós nômades de um novo estilo: em vez de seguirmos linhas de errância e de migração dentro de uma extensão dada, saltamos de uma rede a outra, de um sistema de proximidade ao seguinte. Os espaços se metamorfoseiam e se bifurcam a nossos pés, forçando-nos à heterogênese" (LEVY, 1996, p. 23).

O mesmo jogo de laminação entre modalidades detectado no último evento é possível, e torna-se ainda mais complexo, quando se dá entre mídias. O que dispositivos como computadores, celulares, *tablets*, entre outros, fazem é abrir a dinâmica espacial zonal característica da escola, conectando os sujeitos a espaço-temporalidades alternativas e concorrentes em relação ao tempo e espaço da sala de aula/escola. Ao fazer isso, reespacializam os sentidos, as relações sociais e as relações de poder. Por essa razão, são frequentemente excluídos da escola.

Nesse sentido, reitero a necessidade de a Linguística Aplicada problematizar a relação espaço e aprendizagem para além de perspectivas lineares e monoespacializadoras que tem a ilusão de ser possível projetar percursos de aprendizagem para fins específicos. É preciso que os contextos de formação de professores e pesquisadores tomem a problematização do espaço, antes de tudo, como uma questão política da qual não podem se furtar em seu compromisso com a construção de uma sociedade mais acolhedora de toda forma de "vir a ser no mundo" (BIESTA, 2006).

Este trabalho se propôs a lançar as bases para uma interpretação espacial nos estudos brasileiros em Linguística Aplicada. A discussão teórica e os achados aqui descritos apontam para uma miríade de percursos a serem explorados, entre os quais, talvez o mais urgente, refere-se à necessidade de continuarmos a buscar inteligibilidade para o modo como os letramentos formam e articulam-se em redes complexas que mobilizam sistemas semióticos, culturais e midiáticos concorrentes e sobrepostos, (KOSTOGRIZ, 2004) através das quais espacializações vão sendo forjadas. Tal entendimento é essencial para que possamos (re)abrir, para além das questões específicas ilustradas nesta tese, toda uma gama de (novas) questões sobre significação, contexto, aprendizagem, poder e identidade que estão atualmente na agenda dos linguistas aplicados.

"(...)- Viu tudo bem, em cores?
Naquele instante concebi minha vingança. Benévolo, manifestadamente apiedado, nervoso, evasivo, agradeci a Carlos Argentino Daneri a hospitalidade de seu porão e o instei a aproveitar a demolição da casa para se afastar da metrópole perniciosa que a ninguém – acredite-me, a ninguém – perdoa! Neguei-me, com suave energia, a discutir o Aleph; abracei-o, ao me despedir, e lhe repeti que o campo e a serenidade são dois grandes remédios.
Na rua, nas escadas da Constitución, no metrô, todos os rostos me pareceram familiares. Temi que não restasse uma só coisa capaz de me surpreender, temi que nunca mais abandonasse a impressão de voltar. Felizmente, ao cabo de algumas noites de insônia, de novo agiu sobre mim o esquecimento".

(O Aleph, Jorge Luis Borges)

REFERÊNCIAS

APPADURAI, A. **Modernity at large – Cultural Dimensions of Globalization**. Minneapolis, University of Minessota Press, 1996.

_____. **Fear of Small Numbers.** An Essay on the Geography of Anger. Duke University Press, 2006.

AUGÉ, M. **Não lugares**. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas: Papirus, 2012.

BHABHA, H. **O local da cultura.** Belo Horizonte, Editora UFMG, 1998.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1997 (1929).

_____. Forms of Time and of the Chronotope in the Novel. In: Holquist, M. (Ed.). **The Dialogic Imagination:** Four Essays by M. Bakhtin. Austin: University of Texas Press, 1981, p. 84-258.

BARTON, David. Literacy: **An introduction to the Ecology of Written Language**. Oxford: Blackwell, 1994.

_____; HAMILTON, M. Literacy, Reificationand the Dynamics of Social Interaction. In: Barton, D; Tusting, Karin. (Eds.). **Beyond Communities of Practice**: Language, Power, and social Context. Cambridge University Press, 2005.

_____; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies**: Reading and Writing in Context. London: Routledge, 2000.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BENTHAM, J. **Panopticon, or the Inspection House**. London: T. Payne, 1971.

BERQUIST, J. Critical Spatiality and the Construction of Ancient World. In: D. M. GUNN; P. M. McNUTT (Eds.). **'Imagining` Biblical Worlds**. Studies in Spatial, Social and Historical Construction in Honor of James W. Flanagan. New York, Sheffield Academic Press, 2002.

BIESTA, G. J. J. **Beyond Learning. Democratic Education for Humam Future**. London, Paradigm Publishers, 2006.

BIESTA, G. J. J. **Learning Democracy in School and Society**. Education, Lifelong Learning and the Politics of Citizenship. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.

BORGES, J. L. **O Aleph**. Tradução Davi Arrigucci Jr. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 (1949).

BRANDT, D; CLINTON, K. Limits of the Local: Expanding Perspectives on Literacy as a Social Practice. **Journal of Literacy Research**, v. 34, n. 3, p. 337-356, 2002.

BRETAG, T. Developing 'third space' interculturality using computer-mediated communication. **Journal of Computer-Mediated Communication**, v. 11, n. 4, p. 981-1011, 2006.

BRUNS, A. **Blogs, Wikipedia, Second life, and Beyond** : from production to produsage. New York: Peter Lang, 2008.

BUZATO, M. E. K. **Entre a fronteira e a periferia**: Linguagem e Letramento na Inclusão Digital. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007a.

_____. Desafios Empírico-Metodológicos para pesquisas em letramentos digitais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.46, n.1, p. 45-62, 2007b.

_____. Letramento e inclusão: do estado nação à era das TICs. **DELTA** – Documentação de Estudos em Linguística Aplicada, v. 25, p. 1-38, 2009a.

_____. Letramentos, novas tecnologias e a Teoria Ator-Rede: um convite à pesquisa. **Remate de Males**, v. 29, n. 1, p. 71-87, 2009b.

_____. Práticas de letramento na ótica da Teoria Ator-Rede: casos comparados. **Calidoscópio**, v. 10, n. 1, p. 65-82, 2012a.

_____. Letramentos em Rede: textos, máquinas, sujeitos e saberes em translação. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 12, n. 4, 2012b.

_____; GORSKI, C. S. Apontamentos para uma Análise do Poder em Práticas Discursivas e Não-Discursivas na Web. 2.0. In: **Anais do IX Encontro do CELSUL**; Out. 2010; Palhoça, SC, Brasil. Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina; 2010. p.1-13.

CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fisherman of St. Brrieue Bay. In: LAW, J. (Ed.). **Power, Action, Belief**: A New Sociology of Knowledge. London: Routledge and KeganPaul, 1986. P. 196-223.

CASTELLS, M. Flows, Networks, and Identities: A Crtitical Theory of the Informational Society. In: CASTELLS, M. et al. **Critical Education in the New Information Age**. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 1999, p. 37-64.

_____. **Redes de Indignação e Esperança**. Movimentos sociais na era da internet. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

CAVALCANTI, M. C. AILA e um estado da arte em microcosmo da Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 197-212.

CLARKE, J. Using Actor-Network Theories for the Study of Literacy Events and Practices in global and Local Settings. In: **Anais da International Literacy Conference**; 2001; Cape Town, South Africa. Cape Town; 2001. Disponível em: <http://www.literacy.uct.ac.za/Papers/ClarkePaper1.html>. Acesso em: 20 novembro 2013.

_____. A new kind of Symmetry: Actor-Network Theories and the New Literacy Studies. **Studies in the Education of Adults**, v. 34, n. 2, p. 107-122, 2002.

COLE, M. **Cultural Psychology**: A once and future discipline. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

_____; SCRIBNER, S. Introduction. In: VYGOTSKY, L. S**. Mind in Society**: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978, p. 1-16.

COPE, B; KALANTZIS, M. (Eds.). **Multiliteracies**: Literacy Learning and the Design of Social Futures. London, Routledge, 2000.

_____. Multiliteracies: New Literacies, New Learning. Pedagogies: **An International Journal**, v. 4, p.164-195, 2009.

COTTINGTON, D. **Cubismo**. Movimentos da Arte Moderna. Londres: Cosacnaify, Tate Gallery Publishing, 2001.

CRANG, M. Michel de Certeau. In: HUBBARD, P., KITCHIN, R. (Eds.). 2ª ed. **Key Thinkers on Space and Place**. London, UK: Sage, 2011, p.106-112.

DE CERTAU, M. Walking in the city. In: S. DURING (Ed.). **The cultural studies reader**. London, Routledge, 1993, p. 152-160.

_____. **A Invenção do Cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Editora Vozes, 1990.

DELEUZE, G; GUATTARI, F. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995a.

_____. **Mil Platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995b.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; Lincoln, Y. S. (Eds.). **O planejamento da pesquisa qualitativa:** teorias e abordagens. 2ª ed. São Paulo: Artmed, 2008. p.15-47.

DOLBY, N; RIZVI, F. (Eds.). **Youth Moves**. Identities and Education in Global Perspectives. New York: Routledge, 2008.

DOSSE, F. **História do Estruturalismo**. O Canto do Cisne, de 1967 a nossos dias. Tradução de Alváro Cabral. Bauru; São Paulo: Edusc, 2007.

ECCLESTONE, K; BIESTA, G; HUGHES, M. (Orgs.). **Transitions and Learning through the Lifecourse.** UK: Routledge, 2010.

EDGERTON, S. **The renaissance re-discovery of linear perspective**. New York: Harper & Row, 1976.

ELDEN, S. **Mapping the Present:** Heidegger, Foucault and the Project of a Spatial History. London: Continuun, 2001.

ENGESTRÖM, Y; ENGESTRÖM, R; KARKKAINEN, M. Polycontextuality and boundary crossing in expert cognition: Learning and problem solving in complex work activities. **Learning and Instruction**, v. 5, p. 319-336, 1995.

ENGESTRÖM, Y. **Learning by expanding**: Na activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki: Orienta-Konnultit Oy, 1987.

_____. The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. In: **New Challenges to Reaserch on Learning International Symposium**; 2001. Helsinky, Finlândia. Helsinky: University of Helsinki; 2001.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** 2ª ed. São Paulo: Parábola. 2008. p.45-65.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo:** as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2006.

FENWICK, T; EDWARDS, R. **Actor-Network Theory in Education**. New York: Routledge, 2010.

FLESSNER, Ryan. **Living in Multiple Worlds.** Utilizing Third Space Theory to Re-envision pedagogy in the Field Of Teacher Education. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de Wisonsin-Madison, 2008.

FORS, V; BÄCKSTRÖM, A; PINK, S. Multisensory emplaced learning: Resituating situated learning in a moving world. **Mind, culture, and activity**, v. 20, n. 2, p.170-183, 2013.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 37ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1975].

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1979.

_____. **Power/Knowledge**: Selected Interviews 1972-1977. New York: Pantheon Books, 1980.

_____. Of Other Spaces. **Diacritics**, v.16, n. 1, p. 22-27, 1986.

FOX, S. Communities of Practice, Foucault and Actor-network theory. **Journal of Management Studies**, v. 37, n. 6, p.853-867, 2000.

GALLO, S. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. Englewood Cliffs, Prince-Hall, 1967.

GARCIA CANCLINI, N. **Leitores, espectadores e internautas**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2008.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies:** Ideology in discourses. 2ª ed. London, Falmer Press. 1996.

_____. The New Literacy Studies: from socially situated to the work of the social. In: D. BARTON; M. HAMILTON; R. IVANIC (Eds.). **Situated Literacies**: reading and writing in context. Routledge, London, 2000, p. 180-196.

_____. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, n. 25, p. 99-126, 2000/2001.

_____. **Situated Language and Learning**. A critique of traditional schooling. Nova York: Routledge, 2004.

_____. **Social Linguistics and Literacies**. Ideology in Discourses. Nova York: Routledge, 2008.

GIDDENS, A. **Consequências da Modernidade**. São Paulo: Ed. Da Unesp, 1991.

GOUGH, N. RizomANTically Becoming-Cyborg: Performing posthuman pedagogies. **Educational Philosophy and Theory**, v. 36, n. 3, p.253-265, 2004.

GOFFMAN, E. **Forms of Talk**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1981.

GORTER, D. (Ed.). **Linguistic Landscape:** A New Approach to Multilingualism. Clevedon: Multilingual Matters, 2006.

GUTIÉRREZ, K; RYMES, B. Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. **Harvard Educational Review**. v. 65, n. 3, p.446-471, 1995.

_____; BAQUEDANO-LÓPEZ, P; TEJEDA, C.1999. Rethinking Diversity: Hybridity and Hybrid Language Practices in the Third Space. **Mind, Culture and Activity**, 6(4):286-303.

_____; ROGOFF, B. Cultural Ways of Learning: Individual Traits or Repertoires of Practice. **Educational Researcher**, v.32, n.5, p. 32-19, 2003.

_____; LARSON, J. Discussing Expanded Spaces for Learning. **Language Arts**. v. 85, n. 1, 2007.

_____. Developing a Socritical Literacy in the Third Space. **Reading Research Quarterly**, n. 43, v. 2, p. 148-164, 2008.

HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização**. Do Fim dos Territórios à Multiterritorialização. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

_____; MONDARDO, M. Transterritorialidade e Antropofagia: territorialidades de trânsito numa perspectiva brasileiro-latino-americana. **GEOgraphia**, v. 24, p. 19-50, 2010.

_____. Da multiterritorialidade aos novos muros: paradoxos da des-territorialização contemporânea. In: JESUS, E. de. (Org.). **Arte e Novas Espacialidades**: relações contemporâneas. Rio de Janeiro: F10 e Oi Futuro, 2011, p.155-170.

HÄGERSTRAND, T. Survival and arena. In: CARLSTEIN, T; PARKES, D; THRIFT, N. (Eds.). **Human activity and time geography**. New York: John Wiley and Sons, 1978, p. 122-145.

HAMILTON, M. Privileged literacies: policy, institutional process and the life of the IALS. **Language and Education**. Special Issue on the New Literacy Studies, v. 15, n. 2/3, p. 178-196, 2001.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna.** Uma Pesquisa sobre as origens da Mudança Cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

HARAWAY, D. Cyborg Manifesto: Science, technology, and socialist feminism in the late twentieth century. In: HARAWAY, D**. Simians, cyborgs and women**: the reinvention of nature. New York: Routledge, 1991, p. 149-181.

HEATH, S. B. **Ways with Words**: Language, Life, and Work in Communities and Classrooms. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

_____. The promise of monsters: a regenerative politics for inappropriated other. In: GROSSBERG, L; NELSON, C; TREICHLER, P. (Eds.). **Cultural Studies**, New York: Routledge, 1992, p. 295-337.

HOOKS, bell. **Teaching to Transgress**. Education as the practice of Freedom. New York: Routledge, 1994.

_____. **Feminist Theory**: From Margin to Center. 2ª ed. Cambridge, MA: South End Press, 2000.

_____. **Teaching Critical Thinking.** Practical Wisdom. Nova York: Routledge, 2010.

HUBBARD, P., KITCHIN, R. (Eds.). 2ª ed. **Key Thinkers on Space and Place**. London, UK: Sage, 2011.

HULL, G; NELSON, M. E. Locating the Semiotic Power of Multimodality. **Written Communication**, v. 22, p. 224-261, 2005.

HULT, F. H. Drive-thru linguistic landscaping: Constructing a linguistically dominant place in a bilingual space. **International Journal of Bilingualism**. Disponível em: http://ijb.sagepub.com/content/early/2013/04/26/1367006913484206. Acesso em : 27 novembro 2013.

HUTCHINS, E. **Cognition in the Wild**. MA: MIT Press, 1995.

_____. Concepts in Practice as Sources of Order. **Mind, Culture, and Activity**, v. 19, n. 3, p. 314-324, 2012.

IEDEMA, R. Analysing film and television: a social semiotic account of Hospital: an Unhealthy Business. JEWITT, C; VAN LEEUWEN, T. **Handbook of Visual Analysis**. London: Sage Publications, 2001, p. 183-204.

_____. Multimodality, resemiotization: extending the analysis of discourse as a multi-semiotic practice. **Visual Communication**, v. 2, n. 29, p. 29-57, 2003.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: Alguns caminhos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Orgs.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol3. São Paulo: Cortez, 2004, p. 27-52.

IVANIC, R. Writing and Identity. **The Discoursal Construction of Identity in Academic Writiting**, Amsterdam: Benjamins, 1997.

JAKOBSON, R. **Linguistic aspects of translation**. Selected Writings. Word and Language. The Hague: Mouton, 1971, p. 260-266.

JAWORSKI, A; THURLOW, C. (Eds.). **Semiotic Landscapes**: Language, Image, Space. London: Continuum, 2010.

JENKINS, H. **Convergence Culture.** Where Old and New Media Collide. New York: New York University Press, 2006.

JEWITT, C; VAN LEEUWEN, T. **Handbook of Visual Analysis**. London: Sage Publications, 2001.

_____; OYAMA, R. Visual Meaning: a Social Semiotic Approach. In: JEWITT, C; VAN LEEUWEN, T. **Handbook of Visual Analysis.** London: Sage Publications, 2001, p. 134-156.

JR. BALIEIRO, A. P. Psicolinguística. In: MUSSALIM, F; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à Linguística.** Domínios e Fronteiras. São Paulo: Cortez, 2004, p. 171- 202.

JOHNSTONE, B. Place, Globalization an Linguistic Variation. In: FOUGH, C. **Sociolinguistic Variation**. Critical Reflections. New York: Oxford University Press, 2004, p. 65-83.

_____. Indexing the local. In: COUPLAND, N. (ed.). **Handbook of Language and Globalization**. Oxford: Oxford University Press, 2010.

JONHSTONE, B; ANDRUS, J; DANIELSON, A. Mobility, Indexicality, and the Enregisterment of Pittburghese. **Journal of English Linguistics**, v. 32, n. 4, p. 77- 104, 2006.

KALLEN, J. Changing Landscapes: Language, Space and policy in the Dublin linguistic landscape. In: JAWORKI, A; THURLOW, C. (Eds.). **Semiotic Landscapes**: Language, Image and Space. London: Continuum Press, 2010, p. 41-59.

KELL, C. Crossing the margins: Literacy, semiotics and the recontextualization of meanings. In: PAHL, K; ROSWELL, J. (Eds.). **Travel notes from New Literacy Studies**: Instances of practice. Clevedon, England: Multilingual Matter, 2006, p. 147-169.

KERFOOT, C. Making and Shaping Participatory Spaces: Resemiotization and Citizenship Agency in South Africa. **International Multilingual Research Journal**, v. 5, p. 87-201, 2011.

KITCHIN, R. M. Towards geographies of cyberspace. **Progress in Human Geography**, v. 22, n. 3, p. 385-406, 1998.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: SIGNORINI, I; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**: Questões e Perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 51-77.

KLEIMAN, A. B; VIEIRA, J. O impacto identitário das novas tecnologias da informação (Internet). In: MAGALHÃES, I; CORACINI, M. J; GRIGOLETTO, M. (Orgs). **Práticas identitárias: língua e discurso**. 1 ed. São Carlos: Editora Claraluz, v. 1, 2006, p. 117-132.

KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. Sampling 'the new' in new literacies. In: KNOBEL, M; LANKSHEAR, C. **A new literacies sampler**. New York: Peter Lang, 2007, p. 1-24.

KOSTOGRIZ, Alex. Teaching Literacy in Multicultural Classrooms: Towards a Pedagogy of 'Thirdspace'. **Anais da Conferência Anual da Associação Australiana para a Educação**. Brisbane, 01 de Dezembro – 05 de Dezembro, 2002.

_____. Rethinking Spatiality of Literacy Practices in Multicultural Conditions. **Anais da Conferência Anual da Associação Australiana para a Educação**. Melbourne, Austrália, 28 de Novembro – 2 de Dezembro, 2004.

_____. Putting "Space" on the Agenda of Sociocultural Research. **Mind, Culture, and Activity,** v. 13, n. 3, 2006, p. 176-190.

KRAMSCH, C. Third Culture and Language Education. In: V. COOK; L. WWEI (Eds.), **Contemporary Applied Linguistics**. London, Continuum, 2009, p. 233-254.

KRESS, G; LEEUWEN, T. V. Reading Images: **The grammar of visual design**. London: Routledge, 1996.

_____. **Multimodality.** London: Edward Arnold, 2001.

LACLAU, E. **New Reflections on the revolution of our time**. London: Verso, 1990.

LANDRY, R; BOURHIS, R. Linguistic landscape and ethnolinguistic vitality: An empirical study. **Journal of Language and Social Psychology**, v.16, p. 23-49, 1997.

LANKSHEAR, C; KNOBEL, M. (Eds). **Digital Literacies**. Concepts, Policies and Practices. New York: Peter Lang, 2008.

LATOUR, B. Where are the missing masses? The sociology of a few mundane artifacts. In: BIJKER, W. B; LAW, J. (Eds.). **The sociology of a few mundane artifacts**. Cambridge, MA: MIT Press, 1987, p. 224-258.

_____. How to write "The Prince" for machines as well as machinations. In: ELLIOT, B. (Ed.). **Techonology and Social Process**. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1988, p. 20-43.

_____. **Jamais Fomos Modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994.

_____. On Interobjectivity. **Mind, Culture, and Activity**, v. 3, n. 4, p. 228-245, 1996.

_____. **Ciência em ação**. Como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **A Esperança de Pandora:** ensaios sobre a realidade dos estudos científicos. Bauru, EDUSC, 2001.

_____. **Reassembling the Social**: Na introduction to actor-network-theory. New York: Oxford University Press, 2005.

LAVE, J; WENGER, E. **Situated Learning: Legitimate peripheral participation**. New York: Cambridge University Press, 1991.

LAUNDRY, R; BOURHIS, R. Linguistic Landscape and Etholinguistic Vitality. An Empirical Study. **Journal of Language and Social Psychology**, v. 16, n. 1, p. 23-49, 1997.

LAW, J. Notes on the theory of actor-network: ordering, strategy, and heterogeneity. **Systems Practice**, v. 5, n. 4, p. 379-393, 1992.

LAW, S. **Guia Ilustrado Zahar: Filosofia**. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges;. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2009.

LEANDER, K. M. Polycontextual Construction Zones: Mapping the expansion of schooled space and identity. **Mind Culture and Activity**, v.9, 2002, p. 211-237.

_____; MACKIM, K.Tracing the everyday 'sitings' of adolescents on the internet. **Education, Communication and Information**, v. 3, n. 1, p.11-30, 2003.

_____. Reading the Spatial Histories of Positioning in a Classroom Literacy Event. In: K. LEANDER; M. SHEEHY (Eds.), **Spatializing literacy research and practice**. New York, Peter Lang, 2004a, p. 115-160.

_____. They took out the Wrong Context: Uses of Time-Space in the practice of Positioning. **Ethos**, v. 32, n. 2, p. 188-213, 2004b.

_____. Toward a Connective Ethnography of Online/Offline Literacy Networks. In: COIRO, J. *et al.* **Handbook of Research on New Literacies**. New York: Routledge, 2008.

_____; SHEEHY, M (Eds.). **Spatializing literacy research and practice**. New York, Peter Lang, 2004.

_____; LOVVORN, J. F. Literacy Networks: Following the Circulation of Texts, Bodies, and Objects in the Schooling and Online Gaming of Youth. **Cognition and Instruction**, v. 24, n. 3, p. 291-340, 2006.

_____; PHILLIPS, N. C; TAYLOR, K. H. The Changing Social Spaces of Learning: Mapping New Mobilities. **Review of Research in Education**, v. 34, n.1, p.329-394, 2010.

LEE, C. D; SMAGORINSKY, P. (Eds.). **Vygotskian Perspectives on Literacy Research.** Constructing Meaning through Collaborative Inquiry. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

LEFFA, V. J. **A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade**. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 7-11 de outubro de 2001.

_____. Transdisciplinaridade no ensino de línguas. A perspectiva das teorias da Complexidade. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, n. 1, p. 27-49, 2006.

LEFEBVRE, H. **The Production of Space.** Cambridge, MA: Blackwell, 1991.

LEMKE, J. The coming paradigm wars in education: Curriculum v. information access. In: Cyberspace superhighways: Access, ethics, and control. In: **Proceedings of the Fourth Conference on Computer**. Freedom and Provacy, 1994, Chicago. Chicago: John Marshall Law School; 1994, p. 76-85.

_____. Multimodal genres and transmedia traversals: Social semiotics and the political economy of the sign. **Semiotica**, v.173-1, n. 4, p. 283-297, 2009.

_____. Letramento Metamidiático: Transformando Significados e Mídias. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 49, n. 2, p. 455-479, 2010.

LEVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LEWIS, C; ENCISO, P; MOJE, E. Reframing Sociocultural **Research on Literacy:** Identity, Agency and Power. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007.

LOU, J. Revitalizing Chinatown in a Heterotopia. A Geosemiotic Analysis of Shop Signs in Washington D.C`s Chinatown. **Space and Culture**, v.10, n. 2, p. 170-194, 2007.

LURIA, A. **Cognitive Development**: Its Cultural and Social Foundations. Harvard University Press, 1976.

MACEDO, D. **Literacies of Power**. What Americans are not allowed to know. Boulder, Colorado: Westview Press, 2006.

MASSEY, D. Politics and space/time. **New Left Review**, 1992, p. 65-65.

_____. Power Geometry and a progressive sense of place. In: BIRD, J; CURTINS, T; PUTNAN, G; Robertson & L. Tickner. (Eds.). **Mapping the Futures**. London: Routledge, 1993.

_____. **Space, place and gender**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.

_____. **For Space**. London: Sage Publications, 2005.

MLODINOW, L. **A janela de Euclides**. São Paulo: Geração Editorial, 2004.

MOITA LOPES, L. P. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 113-128.

_____. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 85-107.

MOJE, E. B; CIECHANOWSKI, K. M; KRAMER, K; ELLIS, L; CARRILLO, R; COLLAZO, T. Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. **Reading Research Quarterly**, v. 39, n. 1, p. 38-70, 2004a.

_____. Powerful Spaces: Tracing the Out-of-School Literacy Spaces of Latino/a Youth. In: LEANDER, K; SHEEHY, M. (Eds.). **Spatializing Literacy Research and Practice.** New York: Peter Lang, 2004b, p. 15-38.

_____; LEWIS, C. Examining Opportunities to Learn Literacy: The Role of Critical Sociocultural Literacy Research. In: LEWIS, C; ENCISO, P; MOJE, E. (Eds.). **Reframing Sociocultural Reseach on Literacy: Identity, Agency and Power.** Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2007, p. 14-47.

MOSTAFA, S. P. **Vygotsky e Deleuze**: um diálogo impossível? Campinas: Editora Alínea, 2008.

NICHOLS, S. Young children`s literacy in the activity space of the library: A geosemiotic investigation. **Journal of Early Childhood Literacy**. Special Issue of Journal of Early Childhood Literacy on the Geosemiotics of Early childhood Literacy, v. 11, n. 1, p.164-189, 2011.

NICOLA, A. **Dicionário de filosofia**. 2 ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

NIXON, H. "From bricks to clicks": Hybrid commercial spaces in the landscape of early literacy and learning. **Journal of Early Childhood Literacy.** Special Issue of Journal of Early Childhood Literacy on the Geosemiotics of Early childhood Literacy, v. 11, n. 1, p. 114-140, 2011.

NESPOR, J. **Tangled Up in School: Politics, Space, Bodies, and Signs in the Educational Process.** New York: Routledge, 1997.

_____. **Education and Place**. A Review Essay. Educational Theory, v. 58, n. 4, 2008.

NETTO, José Paulo. **O que é marxismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

NEW LONDON GROUP. **A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures**. Harvard Educational Review, Cambridge, MA, v.66, n.1, p. 60-92, 1996.

PAN, L. Dissecting Multilingual Beiijing: the space and scale of vernacular globalization. **Visual Communication**, v. 9, n. 1, p. 67-90, 2009.

PAHL, K; ALLAN, C. I don`t know what literacy is: Uncovering hidden literacies in a community library using ecological and participatory research methodologies. **Journal of Early Childhood** Literacy. Special Issue of Journal of Early Childhood Literacy on the Geosemiotics of Early childhood Literacy, v. 11, n. 1, p. 190-213, 2011.

PARDOE, S. Respect and the pursuit of 'symmetry in researching literacy and student writing'. In: BARTON, D; HAMILTON, M; IVANIC, R. (Eds.). **Situated Literacies**: Reading and Writing in Context. London, Routledge, 2000, p. 149-166.

PAUL, R. The third Space as a Critical Engagement. **Antipode**, v. 28, n. 4, p. 399-419, 1996.

PIERCE, J. L. Using Geosemiotic Analysis to Explore Power and Interaction in ESL Classrooms. **Teaching English as a Second or Foreign Language**, v. 16, n. 1, 2012. Disponível em: http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej61/ej61a3/. Acesso em: 10 novembro, 2013.

PETERS, M. A; BIESTA, G. **Derrida, Deconstruction and the Politics of Pedagogy**. New York: Peter Lang, 2009.

PHILO, C. Michel Foucault. In: HUBBARD, P; KITCHIN, R. **Key Thinkers on Space and Place**. London: Sage Publications, 2011.

PILE, S; THRIFT, N. **Mapping the Subject**: Geographies of Cultural Transformation. New York: Routledge, 1985.

_____;_____. Introduction 1. In: PILE, S; THRIFT, N. (Eds.). **Mapping the subject**. Geographies of Cultural Transformation. London: Routledge, 1995, p. 1-51.

PINK, S. Sense and sustainability: The case of slow city movement. **Local Environment**, v. 13, n. 2, p. 95-106, 2008.

_____. From Embodiment to Emplacement: Rethinking competing Bodies, Senses and Spatialities. **Sport, Education and Society**, v. 16, n. 3, p.343-355, 2011.

PRIOR, P. **Writing/disciplinarity**. A sociohistoric account of literate activity in the academy. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998.

RAINBIRD, S; ROWSELL, J. "Literacy nooks": Geosemiotics and domains of literacy in home spaces. **Journal of Early Childhood Literacy**. Special Issue of Journal of Early

Childhood Literacy on the Geosemiotics of Early childhood Literacy, v. 11, n. 1, p. 214-231, 2011.

ROCHA, C. **Propostas para o Inglês no Ensino Fundamental I Público**: Plurilinguismo, Transculturalidade e Multiletramentos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

_____; MACIEL, R. Língua Estrangeira, Formação Cidadã e Tecnologia: ensino e pesquisa como participação democrática. In: ROCHA, C.H., MACIEL, R. F. **Língua Estrangeira e Formação Cidadã**: Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes, 2013, p.13-29.

ROGERS, R. Between contexts: A critical analysis of family literacy, discursive practices, and literacy subjectivities. **Reading Research Quarterly**, v. 37, n. 3, p. 248-277, 2002.

RUSSEL, D. R. Rethinking genre in school and society: An activity theory analysis. **Written Communication**, v. 14, n, 4, p. 504-554, 1997.

SANTAELLA, L. **Culturas e Artes do pós-humano**. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2008.

SCHEIFER, C. L. "God Save Korea!"- A Construção do Sentido no Terceiro Espaço: Reflexões sobre a dinâmica espacial dos transletramentos. In: ROCHA, C. H; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã:** Por entre Discursos e Práticas. Campinas: Pontes, 2013a, p. 133-150.

_____. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada: Um processo de desreterritorialização, um movimento do terceiro espaço. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, n. 3, p. 919-939, 2013b.

SCOLLON, R; SCOLLON, S. W. **Discourses in Place**. Language in the Material World. New York: Routledge, 2003.

_____. **Nexus analysis**. Dicourse and the emerging internet. New York: Routledge, 2004.

SCRIBNER, E; COLE, M. **The psychology of literacy**. Cambridge. Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

SHAPIRO, B. Negotiating a Third Space in the Classroom. Pedagogy*:* Critical Approaches to Teaching Literature, Language, **Composition and Culture**, v. 9, n.3, p. 423-439, 2009.

SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras. 2004.

_____. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 99-110.

_____. A questão da língua legítima na sociedade democrática: um desafio para a Linguística Aplicada contemporânea. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2008. p. 169-190.

SEPPÄNEN, J. **The Power of Gaze**. An introduction to Visual Literacy. New York: Peter Lang, 2006.

SHOHAMY, E; GORTER, D. (Eds.). **Linguistic Landscape**: Expanding the scenery. New York and London: Routledge, 2009.

SHEEHY, E. Between a thick and a thin place: Changing Literacy Practices. In: LEANDER, K; SHEEHY, M. (Eds.). **Spatializing Literacy Research and Practice**. New York: Peter Lang, 2004, p. 91-114.

SHOHAMY, E; GORTER, D. (Eds.). **Linguistic Landscape:** Expanding the Scenery. New York: Routledge, 2009.

SOJA, E. **Geografias Pós-Modernas**: A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1989.

_____. **Thirdspace**. Journeys to Los Angeles and other real-and-imagined places. Oxford: Blackwell Publishing, 1996.

_____. **Seeking Spatial Justice**. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2010. p. 256.

SOUZA, L. M. T. M. CMC, Hibridismo e Tradução Cultural: Reflexões. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 46, n. 1, 2007, p. 9-17.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice.** Cambridge: CUP, 1984.

_____. What is New in the New Literacy Studies. Critica approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, 2003, p.77-91.

STROUT, C; MEPENDUKANA, S. Towards a material ethnography of linguistic landscape: Multilingualism, mobility and space in South African township. **Journal of Sociolinguistics**, v. 13, n. 3, p. 363-286, 2009.

STROUD, C; JEGELS, D. Semiotic landscapes and mobile narrations of place: Performing the local. **The International Journal of the Sociology of Language**. 2013. No prelo. Disponível em: <http://www.tilburguniversity.edu/upload/efbfea1e-3d45-44cf-9f76-ae9fdccb8f23_TPCS_50_Stroud-Jegels.pdf>. Acesso em: 27 novembro, 2013.

TAYLOR, K. H. **Counter-Mapping the Neighborhood:** A Social Design experiment for Spatial Justice. Tese (Doutorado em Aprendizagem, Ensino e Diversidade). Graduate School of Vanderbilt Universirty. Peabody College. Nashville, TN/USA, 2013.

_____; HALL, R. Counter-Mapping the Neighborhood on Bicycles: Mobilizing Youth to Reimagine the City. **Technology, Knowledge and Learning**, v. 18, n. 1-2, p. 65-93, 2013.

THOMAS, S; JOSEPH, C; LACCETTI, J; MASON, B; MILLS, S; PERRIL, S; PULLINGER, K. 2007. Transliteracy: Crossing divides. **First Monday**, v. 12, n.12. Disponívelem:http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2060 Acesso em: 10 Jun. 2012.

THRIFT, Nigel; Pile, Steve. Introduction. In: Thrift, Nigel; Pile, Steve. **Mapping the subject:** geographies of cultural transformation. New York: Routledge , 1995, p. 1-12.

_____. Space: the fundamental stuff of geography. In: HOLLOWAY, S; Rice; S; VALENTINE, G. (Eds.). **Key concepts in geography.** London: Sage, 2003, p.95-108.

_____. **Non-Representational Theory:** Space, Politics, Affect. London: Sage, 2007.

TUAN, Y. **Space and Place:** The perspective of experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1977.

TUOMI-GROM. Developmental transfer as a goal of intership in practical nursing. In: TUOMI-GROHN & ENGESTROM, Y. (Eds.) **Between school and work**: New perspectives on transfer and boundary-crossing. Amsterdan: Pergamom, 2003, p.199-232.

VADEBONCOEUR, J; HIRST, E; KOSTOGRIZ, A. Spatializing Sociocultural Research: A Reading of Mediation and Meaning as Third Spaces. **Mind, Culture and Activity**, v. 13, n. 3, p. 163-175, 2006.

VALENTINE, G; HOLLAWAY, S. L. Cyberkids? Exploring Children`s Identities and Social Networks in On-line and Off-line Worlds. **Annals of the Association of American Geographers**, n. 92, n. 2, p. 302-319, 2002.

VAN LEEUWEN, T; JEWITT, C**. Handbook of Visual analysis**. London: Sage Publications, 2001.

VASQUEZ, O. **La Clase Magica:** Imagining optimal possibilities in a bilingual community of learners. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2002.

VESENTINI, J. W. **O que é Geografia Crítica?** Disponível em: <http://www.geocritica.com.br/geocritica.htm)>. Acesso em: 22 de agosto 2013.

VIGOTSKI, L. S. A **Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998 [1978].

WARF, B. Nigel Thrift. In: HUBBARD, P; KITCHIN, R. Key Thinkers on Space and Place. (Eds.). 2ª ed. **Key Thinkers on Space and Place**. London, UK: Sage, 2011.

WEINSTEIN, D.; WEINSTEIN, M. A. Georg Simmel: Sociological flaneur bricoleur. **Theory, Culture & Society**. v.8. p. 151-168, 1991.

WERTSCH, J. V. **Voices of the mind**. A sociocultural approach to mediated action. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

WILSON, A. 2004. Four days and a Breakfast: Time, Space, and Literacy/ies in the Prison Community. In: K. LEANDER; M, SHEEHY (eds.), **Spatializing literacy research and practice**. New York, Peter Lang, p. 67-90.

WOHLWEND, K; ZANDEN, S; HUSBYE, N; KULY, C. Navigating discourses in place in the world of Webkinz. **Journal of Early Childhood Literacy.** Special Issue of Journal of Early Childhood Literacy on the Geosemiotics of Early childhood Literacy, v. 11, n. 1, p. 141-163, 2011.