



REVISTA

**Cadernos de Educação**

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Fluxo contínuo

**Riso e carnavalização no tempo-espaço  
da sala de aula**Laughter and carnivalization in the time-space  
of the classroom*Risa y carnavalización en el tiempo-espacio  
del aula*Juliana Soares de Oliveira  
Ana Lúcia Horta Nogueira**RESUMO**

O artigo problematiza o riso em sala de aula, considerando as entonações discursivas das/dos jovens carregadas de ironia e escárnio. Tomamos emprestado da análise literária de Bakhtin sobre a obra de Rabelais suas proposições sobre o carnaval popular. Por meio de abordagem dialógica do discurso, retomamos dados de pesquisa realizada em uma escola municipal da periferia de Campinas-SP. A análise explicita como as situações de riso e humor atuam questionando e subvertendo a ordem hegemônica e colocam em debate diferentes posições ideológicas. Deste modo, o tempo-espaço escolar é vivido como um cronotopo carnavalesco da sala de aula, possibilitando que as/os jovens pensem sobre o cotidiano enquanto projetam um mundo utópico.

**Palavras-chave:** juventude; cotidiano escolar; conflito e educação; cultura e linguagem.

**ABSTRACT**

The article problematizes the laughter of young people in the classroom, considering discursive intonations laden with irony and mockery. We have borrowed from Bakhtin's literary analysis of Rabelais' work his propositions about the popular carnival. Through a dialogic approach to discourse, we retrieve data from research carried out in a municipal school on the outskirts of Campinas-SP. The analysis explains how the situations of laughter and humor act by questioning and subverting the hegemonic order and putting different ideological

positions in debate. In this way, school time-space is experienced as a carnivalesque chronotope of the classroom, enabling young people to think about everyday life while projecting an utopian world.

**Keywords:** youth; daily school life; conflict and education; culture and language.

## RESUMEN

El artículo problematiza la risa en el aula, considerando las entonaciones discursivas de los estudiantes cargadas de ironía y burla.. Tomamos prestado del análisis literario de Bakhtin cerca la obra de Rabelais, sus proposiciones sobre el carnaval popular. A través de un abordaje dialógico del discurso, recuperamos datos de una investigación realizada en una escuela municipal de la periferia de Campinas-SP. El análisis explica cómo las situaciones de risa y humor actúan cuestionando y subvirtiendo el orden hegemónico y poniendo en debate diferentes posiciones ideológicas. De esta manera, el tiempo-espacio escolar se vive como un cronotopo carnavalesco del aula, que permite a los jóvenes pensar sobre la vida cotidiana mientras proyecta un mundo utópico.

**Palabras-clave:** juventud; escuela diaria; conflicto y educación; cultura y lengua.

## Introdução

Neste artigo, que tem como objetivo geral analisar situações de interação, em sala de aula, entre jovens que possuem como marca enunciados derrisórios e de “zoação”. Buscamos interpretar a produção e os efeitos de sentidos do riso coletivo das/os jovens correlacionando-os à noção de cronotopo carnavalesco na obra de Rabelais, como analisa Bakhtin (2013). Assim, propomos reanalisar situações observadas no contexto de uma escola pública de Ensino Fundamental – EF, situada na região metropolitana de Campinas-SP (OLIVEIRA e NOGUEIRA, 2018).

A cotidianidade do riso torna-o difuso, pois ele é carregado de funções e implicações diversas nas relações sociais. O fato de o riso ter passado por momentos históricos de restrição, proibição e vigilância social, como analisa Minois (2003), mostra que a derrisão tem como resultado não só o relaxamento e a interação social alegre, mas também se configura como arma social disputada e temida. Por tais características, o riso e o humor são objetos de pesquisa de valor social sempre renovado, possibilitando que se fale tanto dos sujeitos que riem e fazem rir, quanto do contexto sócio-histórico em que o riso emerge. Na presente pesquisa, destacamos três campos de especial valor para nosso estudo: a filosofia e os estudos sociológicos e antropológicos sobre riso, “zoação” e jocosidade no contexto escolar.

Alberti (2002) resgata, na história do pensamento sobre o riso, as elaborações de Patão em “Filebo”: o filósofo opõe riso e seriedade, riso e verdade suprema. O autor grego conclui que o riso e o cômico nos afastariam da sabedoria, objetivo último da filosofia. A historiadora (ALBERTI, 2002) define o cômico em Aristóteles, enquanto causador do riso, como uma torpeza ou deformidade que não deve produzir nem dor nem destruição. O riso está sempre dirigido a algo ou a alguém e ocupa função oposta à da Tragédia, que traz como marca a violência e o *pathos*. Alberti (2002) e Minois (2003) lembram ainda como, na obra “Poética”, Aristóteles trata o cômico como relacionado ao feio, à opacidade, à distração, considerando que, por isso, o efeito do riso deveria ser usado com moderação. Ainda mais clássica na história do riso, é a proposição do filósofo, que trata do riso como capacidade especificamente humana, marcada como possibilidade e não obrigatoriedade, passível de ser controlada e dirigida, como destaca Minois (2003). Em sua potência negativa, o riso aristotélico deveria ser usado com parcimônia, como já referido, sem implicar sofrimento ou dor.

Cícero e Quintiliano, na filosofia romana, em consonância com as teorias gregas, separam o cômico de palavras e de ações (ALBERTI, 2002). As quebras, os sustos e trocadilhos que causam o riso relativo a palavras, estariam relacionados à uma ação ilógica e fora da racionalidade tradicional. Contudo, Alberti (2002) sinaliza que o riso teria sua própria lógica e razão.

De uma perspectiva moderna, Bergson (2001) trata do riso como modo de coerção e correção de desequilíbrios. Para o autor, a função social do riso é corrigir o comportamento e as ideias “mecânicas” pela humilhação, exposição, ridicularização, recobrando o vivente, maleável e adaptável. Já na Era Cristã, o riso é elemento constituinte das comemorações populares de rua durante o período medieval, como a festa dos bobos, do asno, as charivaris e o carnaval. Tanto Bakhtin (2013) como Minois (2003) argumentam que a recuperação das heranças da tradição antiga das saturnais e luperciais gregas na literatura do século XVI (Miguel de Cervantes, François Rabelais, William Shakespeare) é um resquício cultural ainda marcado nas práticas sociais da época que fazem surgir a curiosidade dos autores medievais sobre a cultura cômica antiga.

Bakhtin (2013), em sua obra sobre o carnaval na Idade Média, trata da produção literária cômica de François Rabelais e situa a festa sincrética do

carnaval na ambivalência entre nascimento e morte, entre alto e baixo, inspirado na bufonaria grega do riso ritualístico, que tinha como sentido o caos original do pacto entre os homens e os deuses arcaicos. Minois (2013) afirma que as formas e os temas do carnaval medieval “[contemplam], ao mesmo tempo a ordem social e as exigências morais pela paródia e pela derrisão, que demonstram, a um só tempo, o grotesco do mundo insensato e a impotência do mal” (p.169).

A questão do riso e da jocosidade ganham espaço na antropologia partir da obra de Radcliffe-Brown (1989). O antropólogo destaca que o jocoso violento funciona como modo de prescrever as relações de parentesco. Willis (1991), estudando a juventude inglesa operária nos anos 70, destaca o papel da ludicidade e da risada como modos de romper com os tempos institucionais da escola, a cultura “contra-escolar”. MacLaren (1992) dá voz às relações de imigrantes açorianas/os e italianas/os no contexto canadense e denomina de “palhaços da aula” aqueles que centralizam a cena e desestabilizam as relações institucionais: a risada é tratada como resistência contra a estrutura de vigilância, sofrimento e tédio do sistema educacional tradicional. No campo da sociologia da juventude, Dayrell (2002) relaciona a alegria juvenil com os estilos do Rap e do Funk e estes como modelos de sociabilidade nos quais os jovens se inspiram e alteram as relações e os sentidos da escola. Para Pereira (2010,2016), tal sociabilidade é marcada pela gozação contra grupos minorizados (mulheres e negras/os) e minoritários (gays, lésbicas, transsexuais, gordas/os, dentre outros) pela resistência juvenil à atividade escolar e, conseqüentemente, ao papel de professora/or e ao papel de aluna/o.

A partir da discussão apresentada até o momento, temos como objetivo específico realizar uma análise em profundidade de duas situações enunciativas entre jovens de uma escola de EF II (8.º e 9.º anos), com destaque à produção de sentidos do riso, da “tiração de sarro”, da “zoeira” categorizada por Pereira (2016) como “[p]regar peças, brincar em sala de aula, ouvir música alta no smartphone, contar piadas, inventar apelidos para os colegas” (p.112), colocando ênfase em como tais práticas tornam “carnavalizadas” (BAKHTIN, 1981; 2013) as relações no tempo-espaço escolar. Deste modo, apresentamos, na primeira seção, a compreensão histórico-sociológica da carnavalização e do riso nos estudos de Bakhtin (1981; 2013) e, na segunda seção, discutimos a cronotopia carnavalesca e suas similaridades com a produção de um cronotopo

(BAKHTIN, 2018) das relações escolares. A terceira e a quarta seções trazem as análises “Elementos de carnavalização no tempo-espaço escolar” e “Riso, escárnio e baixo corporal”, nas quais problematizamos as práticas das/os jovens entremeadas por atos carnavalizados de destronamento, rebaixamento, ridicularização e uso do escárnio e do baixo corporal. Finalizamos nosso movimento concluindo como, pelo riso carnavalizado, os conflitos produzem rupturas, a sociedade dominante é alegremente sepultada e o popular renasce nas relações escolares.

### **Carnavalização e cronotopo: as contribuições de Bakhtin**

Bakhtin (1981) elabora sua análise histórico-literária das relações sociais na Baixa Idade Média e no Renascimento tematizando o riso no carnaval por meio das obras “Pantagrueu” (1532) e “Gargântua” (1534), de François Rabelais. Na leitura bakhtiniana, o carnaval rabelaisiano não se limita a uma única festa anual, mas, por estar presente no conjunto de festividades e momentos da vida popular, traz as possibilidades de satirizar, inverter os polos de poder e profanar o sagrado. Bakhtin concebe a festa popular como síntese da leitura de mundo que projeta um futuro utópico. Assim, mesmo na Baixa Idade Média e no Renascimento, períodos marcados pelo poder eclesiástico e por rígida hierarquia social, no carnaval, “revoga-se antes de tudo o sistema hierárquico e todas as formas conexas de medo, reverência, devoção, etiqueta, etc.” (BAKHTIN, 1981, p.105). A carnavalização insere-se como quebra na vida cotidiana, no conjunto de manifestações culturais heterogêneas, entre festejos e jogos de linguagem jocosos.

O popular na literatura de Rabelais utiliza-se de alguns recursos específicos de linguagem: grosserias blasfematórias, injúrias, palavrões, criação de palavras para compor longas frases de difícil interpretação, formadas por estrutura semântica livre. Entretanto, a parodização popular da vida, não tinha caráter estritamente negativo. No Renascimento, duas concepções de mundo entrecruzam-se e alternam-se; a saber, o realismo da cultura popular e o da burguesia nascente, de um lado a cultura cômica livre do popular, de outro a vida repartida entre trabalho e descanso.

O realismo grotesco do cômico popular possui um olhar estético do mundo. Excrementos, urina, morte, sexo, inferno, diabo, deformidades do corpo

que possuem caráter tipicamente negativo à era cristã medieval, constituem imagens ambivalentes. Pelas imagens nascem, regozijam, sonham, degradam o medo da morte, do inferno, criam a imagem de um diabo vencido e cômico, um “espantalho alegre”. Corpo, impureza, baixo e liberdade encontram-se e confundem-se momentaneamente. Os diálogos rabelaisianos, marcados pela concretude do corpo, dos objetos que compõe a vida na sua função mais básica, possuem a finalidade de “transformar o pensamento abstrato em algo mais material, mais concreto, e mais largamente compartilhável” (MORSON e EMERSON, 2008, p. 456).

A entonação tem importância fundamental e confere significação à atitude complexa do cômico, colocando lado a lado sentidos com ênfases distintas e contraditórias: “a zombaria e a apologia, o destronamento e a admiração, a ironia e os elogios ditirâmicos” (BAKHTIN, 2013, p.121); o riso pantagruélico é movido pela alegria despreocupada, especial e metafísica, “alegria do espírito da natureza humana” (BAKHTIN, 2013, p.122). A cosmovisão carnavalesca produz o sentido da relatividade universal, “do pequeno e do grande, do superior e do insignificante, do fictício e do real, do físico e do espiritual” (BAKHTIN, 2013, p.121).

O riso carnavalesco não se reduz ao sarcasmo ou ao racionalismo. Na leitura de Bakhtin (2013), o riso, tomado de modo “estreito ao unilateralismo dos filósofos iluministas” e ao estado centralizador, aparece no grotesco romântico de Hippel, Jean Paul e Hoffmann. O realismo do grotesco de Rabelais não é somente libertador, como nos autores do grotesco romântico, é ainda regenerador; características estas presente em diferentes recursos canavalescos na cosmovisão popular. Morson e Emerson (2008) situam a análise bakhtinana do riso carnavalesco como parte do humanismo do Renascimento que tinha como inimigo a “mundivisão medieval” e sua “visão linear” e “transcendente” da história.

No movimento de carnavalização das forças sociais vivas, no interior da temporalidade em que ela ocorre, o riso popular aparece como elemento central. Este tipo de riso é sempre ambivalente e descentralizador, carregado de comicidade. Os enunciados são elaborados para divertir e, ao mesmo tempo, entremeiam profunda crítica à sociedade. O riso popular possibilita ridicularizar o estável, sair de mundo já posto e produzir outro mundo, de relações sociais

invertidas. O riso, como discutimos nos usos do baixo corporal, tomado como enunciado argumentativo, reconfigura as relações de poder, desestabiliza os sentidos comumente carregados de moralidade. De modo aparentemente contraditório, a máscara do riso possibilita a fala franca e joga com os papéis sociais. Como vanguarda, ele anuncia as mudanças e a criação de novos espaços sociais.

## O Cronotopo e a carnavalização das forças sociais

No carnaval rabelaisiano, é o povo quem interpreta a própria vida, sem medo e alegre, confrontando grandes e polêmicos temas. Nesse espaço produzido pela interdiscursividade, modos de ser, viver e compreender desenvolvem-se na realidade. A inversão dos polos de poder, a praça, o profano-sagrado, a coletividade e o popular formam o pequeno tempo – das cenas, dos jogos, das ridicularizações públicas realizadas entre sujeitos – e ainda marcam o grande tempo, tornando-se parte da cultura ocidental de um tempo fragmentado e específico, por vezes regulamentado e fortemente situado pelas relações modernas, mas, ainda assim, invertido, popular e cômico. Assim, o grande tempo e o pequeno tempo nas relações sociais na festa grotesca popular da Idade Média podem ser, por isto, compreendidos como cronotopia carnavalesca, visceral, terrena, que torna o futuro um acontecimento do agora, um mundo que “cresce da maneira como crescem os corpos” (MORSON e EMERSON, 2008, p. 456).

A partir das interações observadas entre as/os jovens, suspeitamos que os efeitos de sentidos produzidos pelos enunciados individuais e coletivos, ditos em sala de aula, parecem deter estabilidade composicional, alterando os gêneros discursivos da escola e da sala de aula. Ainda, destaca-se a certa trivialidade específica, a saber, tais intervenções ocorrem, aparentemente, despretensiosamente, sem uma intencionalidade previamente organizada e premeditada pelas/os participantes. Apresentado por Bakhtin (2018) como interligação fundamental e materialização privilegiada das relações espaço-temporais, o cronotopo atravessa os enunciados e seus significados. Ele é “uma maneira de compreender a experiência; é uma ideologia modeladora da forma específica para compreensão da natureza dos eventos e ações.” (MORSON e EMERSON, 2008, p.384). Os cronotopos podem ser considerados como formas

da realidade imediata que se convertem em modos de cognição, diríamos ainda, em consciência social. Os diversos cronotopos concordam, discordam, rompem e inovam em uma relação dialógica com a realidade.

O tempo-espaço da sala de aula entrecruza-se ao espaço-tempo representado, aquele criado pelas/os jovens e que pode ser lido como o cronotopo da sala de aula, das relações escolares nesse espaço. Os enunciados produzidos nesse tempo-espaço escolar inscrevem-se em cronotopos, compreendidos como “intersecção não repetível de um mundo ficcional com um dado lugar e tempo na história humana” (BEATON, 2015, p.101). Na escola, funde-se a subjetividade, aquilo em que um “eu” representa em seus atos e “signos interiores”, e o grande tempo, aquele em que um “nós” representa “nos signos exteriores, puramente ideológicos” (VOLÓSHINOV, 2017, p.131).

A noção de cronotopo pode, segundo Amorim (2006), orientar nosso olhar para compreender a produção de uma unidade metodológica, uma vez que o cronotopo “designa um lugar coletivo, espécie de matriz espaço-temporal de onde as várias histórias se contam ou se escrevem. Está ligado aos gêneros e a sua trajetória.” (AMORIM, 2006, p. 105). E, como Jobim e Souza e Gamba Jr. apontam, na abordagem semiótica proposta por Bakhtin, as relações dialógicas implicam na “representação de diferentes visões de mundo cronotopicamente configuradas; mostrando que cada enunciado se encontra em um ponto único e em confronto interativo com outros possíveis enunciados, situados em pontos únicos diversos” (2002, p.111).

A partir desses autores, portanto, tomamos o cronotopo como lócus de análise do acabamento carnavalesco das interações, uma vez que sintetizam no espaço-tempo modos relativamente estáveis de interação, criação, significação, conteúdos temáticos, construções composicionais. Estes enformam (contextualizam) a vivacidade da elaboração dos gêneros discursivos no interior das relações escolares, em perspectiva dialógica: “a narrativa como moldada por uma maneira específica de conceitualizar as possibilidades de ação” (MORSON e EMERSON, 2008, p.387). Desta forma, do ponto de vista da carnavalização, propomos compreender a escola como temporalidade com práticas sociais próprias, que possibilitam a experimentação de novas interações sociais.

## Elementos de carnavalização no tempo-espaço escolar

Os dados aqui apresentados foram registrados em pesquisa realizada no ano de 2017, em três salas de 9º ano do EF, com jovens entre 13 e 14 anos de idade, momento em que realizamos observação do cotidiano, rodas de conversa e oficinas para confecção de *stickers* (tipo de *streetart*, adesivos artesanais comumente fixados em espaço público). Os dados foram produzidos em uma escola municipal de EF localizada na região norte de Campinas-SP, perímetro urbano conturbado com Sumaré-SP. A população que a escola atende reside às margens da “cordilheira da riqueza” (CUNHA e JIMENEZ, 2006), que possui como marco espacial a Rodovia Anhanguera e torna o contexto urbano em que a escola está situada em uma zona marginal de pobreza (educacional, econômica e de recursos públicos) contraposta à alta concentração de renda e capital de seu centro. Conforme a análise populacional de Caiado e Pires (2006), o bairro, assim como seu entorno, tem como história a forte presença de migrantes nordestinos, atraídos pelo movimento de interiorização da indústria a partir da década de 1970. A população que se estabeleceu na região compõe a mão de obra de trabalhadoras domésticas, da indústria e do comércio da região metropolitana. As/os estudantes observadas/os, netas/os dessa geração, carregam marcas sócio-históricas e culturais do processo de urbanização e criação das culturas urbanas metropolitanas.

Durante o semestre em que a pesquisa foi desenvolvida, realizamos observações das aulas de duas professoras, de Ciências e de Artes e, em ambos os contextos de aula, observamos que as/os estudantes criavam um clima festivo, alegre, provocador e risonho. Piadas, risos, sorrisos, gargalhadas, danças, “zoações”, “tiradas”, “tiração de sarro”, realizadas de modo a quebrar com a aula, gerando tensão, mas que, por outro lado, também contam com certo consentimento das professoras.

Ao longo de nossa permanência na escola, observamos que, dentre variados temas, as/os estudantes falavam de relacionamento familiares, amorosos e sexuais, trabalho, deveres domésticos, novelas, músicas, séries e *animés*, assuntos tratados frequentemente em voz alta e sem cerimônia. Este modo de relação entre as/os estudantes durante as aulas é totalmente diverso ao imaginário social da disciplina escolar, historicamente relacionada com a organização rígida e enfileirada dos corpos, ao silêncio imposto como necessário para que a/o docente transmita o saber escolar-científico

A partir das observações registradas durante a pesquisa, selecionamos dois momentos, para indagar sobre os efeitos dessas práticas coletivas em termos de transformação e pressão social e problematizar a criação do tempo-espço escolar. Na apresentação das situações, optamos por trazer a entonação utilizada pelos sujeitos da pesquisa entre parênteses, ao final de cada turno de fala, buscando evidenciar a avaliação e a ênfase valorativa da expressão sonora específica de humor e riso. Inspiradas em Volóshinov (2019) e Bakhtin (2016), destacamos a entonação, elemento fundamental do enunciado por meio do qual se pode entender a direção social, a relação social entre as/os falantes, a avaliação social. Intencionando evidenciar como a forma dos enunciados aproxima-se da forma carnalizada em Rabelais — analisada por Bakhtin, por meio da “tonalidade expressiva” do riso e da escolha das palavras e da disposição delas no enunciado (VOLÓSHINOV, 2019, p.286), indissociáveis da entonação — evidenciamos a sutileza da mudança de sentidos dos mecanismos de derrisão.

A seguir, trazemos o primeiro fragmento, parte de uma Roda de Conversa que ocorreu no período regular de aulas, a convite da pesquisadora. Na atividade, com duração de 50 minutos, equivalente a uma hora-aula, estavam presentes 15 estudantes. Destacamos as falas de oito estudantes, quatro considerados do gênero masculino (EDU, RIC, MAT e LÊ), todos socialmente reconhecíveis como negros (pretos e pardos); e quatro do gênero feminino (ALE, EMA, SIL e VI). Destas, ALE e EMA são passíveis de serem heteroidentificadas pela pesquisadora como negras; as outras duas (SIL e VI) socialmente lidas como brancas. Observamos que, no cotidiano escolar, elas/es formam dois grupos mais ou menos estáveis, pois mantêm relações sociais de amizade relativamente constantes na sala de aula. Este grupo, majoritariamente composto por estudantes negros, geralmente transita no fundo da sala de aula, local em que elas/eles brincam, jogam cartas, fazem pequenas danças, deboches e piadas.

Por tais modos de interação, que fogem do esperado, propusemos como tema da Roda de Conversa: “Qual a importância da escola?”, para investigar como aquelas/aqueles estudantes pensavam e refratavam, em seus modos de enunciação, as expectativas sociais estabilizadas.

Muitas vozes conversando no fundo da sala.

1. Pesquisadora: — Vocês que estão falando, podem falar.
2. RIC: — A opinião do meu pai é que eu venho pra escola é estudar. (com tom de deboche)
3. Pesquisadora: — Exato, e o que mais?
4. EDU: — Mas a intenção dele não é estudar não, ele falou que ele é malandrão! (fala com tom enfático)
5. RIC: — A intenção é ouvir música, jogar futebol e depois ter aula de Artes. (ter aulas de Artes com tom irônico)
6. ALI: — Meus pais pensam primeiro na escola e depois em mim e eles tinham que pensar em mim primeiro. (fala de modo sério)
7. RIC: — Eles pensam que você vem estudar, mas, na verdade, você vem namorar. (fala com tom humor)
8. Pesquisadora: — É verdade?  
Todas/os riem.
9. Várias/os estudantes: — É verdade sim, é verdade sim.  
Um menino no fundo da sala acena várias vezes pedindo a fala. Olhando em direção à pesquisadora, diz:  
10. MAT: — Minha mãe e meu pai pensam que eu tenho que vir pra escola pra ter um futuro melhor (muitos risos das/os colegas sentados no fundo da sala) para estudar, poder trabalhar, fazer uma faculdade depois (muitos risos, algumas/ns jovens chegam a bater as mãos na carteira demonstrando um estado de euforia. Um estudante levanta e anda sobre as cadeiras. Aquele que falava com ar sério fica bravo, levanta-se e ameaça bater em um amigo ao seu lado).  
Em estado aparente de arrebatamento, todas/os riem alto, falam, zombam.
11. Pesquisadora: — Só um minuto! Gente, vocês discordam dele? (todas/os continuam rindo, falando umas/ns sobre as/os outras/os de modo indiscernível) Eu perguntei se ele e os pais dele veem a escola de modo igual, ele falou que quer estudar pra conseguir um emprego melhor, poder fazer uma faculdade. Por que vocês estão rindo?  
Falam ao mesmo tempo.
12. Pesquisadora: — Pessoal, vocês discordam dele?
13. Em uníssono: — Não.
14. Pesquisadora: Então, por que vocês estão rindo?  
Várias/os falam ao mesmo tempo.
15. VI — Não tem nada a ver a resposta dele... (tonalidade de humor)
16. LÊ: — Não dá pra entender o que ele fala...(tonalidade de humor)
17. Pesquisadora — Eu perguntei se os pais dele pensam a escola como ele; ele disse que os pais dele pensam que ele tinha que vir pra escola pra estudar, fazer uma faculdade, ter um bom emprego. E então por que vocês estão rindo?  
Muito barulho das/os estudantes rindo e conversando umas/uns com as/os outras/os. Um dos estudantes olha para o lado e cruza os braços com ar sério, olha para o colega ao lado e diz:  
18. EMA: — É porque ele é besta.(tonalidade de indignação e humor)
19. RIC: — Olha o que ele fala, aff?! (tonalidade de indignação e humor)
20. SIL: — E porque ele nem gosta da escola! (tonalidade de indignação e humor)

Várias/os estudantes falam ao mesmo tempo (riem de modo debochado).

21. EDU: — Ele sofre *bullying*, ele sofre *bullying* (com a mão na boca em forma de megafone ampliando a projeção de sua voz (Arquivo da pesquisadora, retirados de vídeo-gravação - 2017).

Iniciamos a análise da situação de interação destacando o uso do riso, da ironia, da ambivalência e do escárnio nos enunciados que parecem introduzir uma inversão de mundo. No turno 2. RIC: A opinião do meu pai é que eu venho pra escola é estudar - fala com ar de deboche. Utilizando uma entonação de zombaria em seu argumento, RIC joga com os conteúdos esperados ao evocar a voz e a autoridade paterna. Contudo, ao utilizar uma entonação jocosa, ele coloca sua voz em oposição à voz de seu pai, podendo subverter a legitimidade social familiar e criar outros sentidos. Deste modo, o cômico instaura a ambivalência de seu enunciado.

Tal como no enunciado anterior, RIC evidencia: — A intenção é ouvir música, jogar futebol e depois ter aula de Artes (ter aulas de Artes com tom irônico). Na compreensão formal de escola, estudar constitui o sagrado e essencial; brincar e jogar, por outro lado, são profanos e secundários. Podemos evidenciar que, nos enunciados de RIC, as atividades destacadas são deslocadas do campo intelectual para as atividades manual e corporal. Na sociedade capitalista, isso implica em diminuição de valor social, perda de status, dessacralização e rebaixamento. Todavia, para a cultura operária, na qual a constituição dessa sociabilidade juvenil ocorre, o fazer manual e concreto é a vida real, do trabalho, da resistência à autoridade, da sobrevivência; local de afirmação da masculinidade. O trabalho manual “expressa agressividade; um certo grau de agudeza e perspicácia; uma irreverência” (WILLIS, 1991, p.134). O estudante utiliza um mecanismo enunciativo de inversão de mundo, avesso ao formal. Compreendemos que o estudante chama a atenção para o desmoronamento dos muros da escola, “dentro e fora” hibridizam-se, como destaca Dayrell (2007).

Utilizando tom de deboche e escárnio, RIC coroa seu enunciado com um irônico e escarnecedor: “ter aula de Artes”. Ele joga com a ambivalência dos significados, pois demonstra um falso enaltecimento da disciplina e desse modo, instabiliza e negocia. A escolha pelo estilo possibilita ao enunciador dizer o que quer, além de driblar a possibilidade de acusação formal que poderia levar à

penalização pedagógica. Assim como na Idade Média apresentada por Rabelais, aqui também o riso questiona o sério, o temível e o importante, dentro do gênero legítimo. Pelo caminho da alegria e do alívio, como na análise proposta por Bakhtin, o carnavalesco possibilita que se perceba o mundo não como “sombrio mistério, mas como um jovial drama satírico” (2013, p.203). O dizer de RIC desloca e tematiza o poder monológico da autoridade e legitimidade escolar. Ele cria a possibilidade de dizer o impróprio, destaca outra vida, uma vida paralela. Como o palhaço da aula, ele não só rompe com o “estado de estudante”, mas ensina e constrói algo sobre a realidade que lhe é mais aguda, como também observou MacLaren (1992).

Contrariamente a RIC, MAT também elabora seu enunciado parafraseando a voz dos pais (meus pais pensam), buscando, pela força dos dizeres paterno e materno, validar seu enunciado e sua posição social:

—10. MAT: — Minha mãe e meu pai pensam que eu tenho que vir pra escola pra ter um futuro melhor (muitos risos das/os colegas sentados no fundo da sala) para estudar, poder trabalhar, fazer uma faculdade depois (mais risos, alguns jovens chegam a bater as mãos na carteira demonstrando um estado de euforia. Um estudante anda sobre as cadeiras). Aquele que falava com ar sério fica bravo, levanta-se e ameaça bater em um amigo ao seu lado. Em estado aparente de arrebatamento, todos riem alto, falam, zombam (Arquivo da pesquisadora, retirados de vídeo-gravação - 2017).

Parafrasear a voz de seus pais pode ser lido como recurso que visa instaurar um vetor de força centrípeta no discurso, baseada na autoridade familiar. Em termos da leitura bakhtniana (BAKHTIN, 2018), a força centrípeta atua na estabilização, conservação e homogeneização dos gêneros discursivos, estes que são marcados por traços de regularidade e repetibilidade, resultando em forças de coerção. RIC, por meio de seus enunciados, tematiza com o gênero de discurso pedagógico e a ideologia dominante de valorização de uma escola feita para preparar para o futuro e para o mundo do trabalho.

Assim como nos enunciados de seus amigos, MAT cita a voz de seus pais. Entretanto, com entonação e escolhas semânticas de respeito e seriedade, que tornam seu enunciado uma aparente reprodução do discurso de seus pais a cerca da escola, MAT contrapõe-se responsivamente às falas de EDU (turnos 4 e 21) e RIC (turnos 2, 5, 7 e 19). Embora todo enunciado seja dialógico, MAT o profere quase como uma citação direta da fala de seus pais, distintamente de

EDU e RIC, que elaboram, pelas vozes de seus familiares, um modo refletivo e subjetivado de falar sobre a escola e sobre si mesmos. Tal confronto entre perspectivas de mundo e de papéis sociais é resolvido pelo público que, com riso e deboche, critica a tendência ao sentido monológico das falas de MAT, purificando seus enunciados do dogmatismo e da ingenuidade, como ocorre nos turnos 18,19,20 e 21.

A cultura contra-escolar é o resultado da “avaliação da qualidade do trabalho disponível” (WILLIS, 1991, p.161). As/os jovens analisam o desgaste e os benefícios existentes na escola e no mundo do trabalho. Para o antropólogo, ao reconhecer, não necessariamente de modo explícito, que as qualificações para as relações de trabalho adquiridas na vida cotidiana, fora da escola, são suficientes para os trabalhos aos quais tendem a ter acesso, as juventudes periféricas realizam uma projeção de futuro extremamente fincada nas probabilidades reais de sucesso. Expressa como percepção de economicidade e racionalização, qualquer atitude contrária ao reconhecimento da ideia de desperdício que a disciplina escolar impõe é objeto de reações. Isso é perceptível ao desmistificarem a seriedade da fala de MAT (Ele nem gosta da escola), ao o colocarem na figura do idiota (é porque ele é besta), ao rejeitarem (Olha o que ele fala, aff?!) e ridicularizarem o enunciado e o enunciador (Ele sofre bullying). Como sátiras, os enunciados contestam e opõem-se ao sagrado e ao legítimo. As críticas rebaixam os enunciados de MAT, retiram o status social que ele buscou se auferir pelo poder dos sentidos sociais da escolarização e pela voz de seus pais. Os enunciados de MAT são destronados, assim como ocorreu com os sentidos estabilizados de escola nos enunciados anteriores de RIC. Os enunciados polifônicos das/os estudantes — curtos, gritados, entrecortados — os gestos de bater as mãos sobre as mesas e nelas subir, demonstram animação e excitação e podem rememorar outros eventos públicos e festivos – como a cena de espectadores assistindo um jogo de futebol em um bar de esquina ou a oposição à fala de um político em praça pública. Esse “estado de interação” é denominado, por MacLaren (1992), de “estado de esquina de rua”.

O riso carnavalesco é coletivo e universal, não é a pessoa somente que ri, mas o povo. Nas cenas analisadas, podemos destacar vários elementos essenciais do movimento coletivo de derrisão presente na forma rabelaisiana

das festas populares: a importância fundamental da entonação e sua atitude complexa diante do cômico, colocando lado a lado sentidos com entonações distintas e contraditórias, “a zombaria e a apologia, o destronamento e a admiração, a ironia e os elogios ditirâmicos” (BAKHTIN, 2013, p.121), a afirmação e negação elaboradas pelo riso.

A derrisão irônica e escarnecedora nas falas de RIC e MAT ao dizerem a verdade, bem como a responsividade festiva, o mundo invertido e alegre das/os jovens, o riso de negação do mundo legítimo presente nas falas de MAT, constituem recursos que fazem emergir o sentido carnavalizado da relatividade universal, “do pequeno e do grande, do superior e do insignificante, do fictício e do real, do físico e do espiritual” (BAKHTIN, 2013, p.121).

Os enunciados de riso elaborados ao longo de toda a cena, são entremeados por escárnio, deboche, ironia São formas de responsividade próprias ao discurso carnavalesco, que aparecem como confronto à arquitetônica escolar tradicional. Refratando os sentidos monológicos da tendência à “língua única” das forças centrípetas dos gêneros discursivos escolares, forçam a entrada da heterogeneidade. O riso e o humor na escola fazem com que o mundano importe (WILLIS, 1991). Nesse movimento, as/os jovens deslegitimam a palavra alheia, mostram um tipo de alteridade, de elaboração de um “eu” e um “nós” e, por meio do interdiscurso, colocam em disputa a autoridade da produção de sentidos. Formada por características do carnavalesco, a cronotopia da sala de aula é composta pela interconexão entre tempo, espaço e valor, presentes no momento e contexto imediatos, o que gera uma atmosfera discursiva nova.

O riso apresenta-se como resistência, atua como força centrífuga da composição semântico-verbal, por desestabilizar e introduzir a heterogeneidade. Compreendemos que, tal qual em Bakhtin (2013), na sua análise sobre o carnaval de Rabelais, o riso popular na escola é expressão crítica da consciência social do povo que analisa, julga e condena.

Destacamos, nas análises seguintes, como o riso, o corpo e o baixo corporal compõem esse universo de nascimento, morte e transformação social. E elaboramos o que chamamos de cronotopo carnavalesco da sala de aula.

## **Riso, escárnio e “baixo corporal”**

Apresentamos o recorte de uma cena maior registrada em caderno de campo em que o choque de autoridades e a inversão de valores sociais remetem à reinvenção da cronotopia escolar. Nessa situação, o recurso da paródia, instância que compõe os gêneros carnavalizados para Bakhtin (2015), aparece como parte da produção do cronotopo da sala de aula e é composta por elementos de carnavalização. No centro da cena estão presentes LUC e GIL, ambos estudantes possivelmente do gênero masculino e étnico-racialmente reconhecidos como negros.

A aula começa com as/os jovens agitados. A professora de Ciências (PII), ao entrar na sala de aula, percebe a euforia das/os estudantes, que conversam em pé, numa mistura de riso, indignação e discordâncias. Ela pergunta o que está acontecendo e estas/estes explicam que houve um desentendimento com a professora da aula anterior. Contam que a professora de Matemática (PIII) chamou LUC de malandro. Ele conta o que respondeu:

1. LUC: — Se é o que pensava, então ela ia ver só quem é o malandro!
2. PII: — Aí você confirma o que ela disse!  
Em seguida, as/os jovens contam que LUC foi pedir desculpas para PIII, tentou dar-lhe um beijo e ela se afastou (várias/os estudantes riem debochadamente).
3. GIL: — Mas também, ele foi ser idiota de pedir desculpas para aquela piranha!  
(As/os estudantes riem convulsivamente)  
PII faz cara de reprovação, balança a cabeça indicando negação, olha para a pesquisadora com um ar de cumplicidade e apoio, dizendo em seguida:
4. PII: — Ai gente, não falem assim, ela é uma senhora!
- 5.— Senhora?! Senhora?! Aquela mulher?!!! (Várias/os estudantes replicam a palavra “senhora” com um ar de negação e indignação) (Arquivo da pesquisadora - Caderno de campo, 2017).

Acrescentamos à cena a informação de que PIII tinha uma relação conflituosa com as/os estudantes. Em diversos momentos, a pesquisadora ouviu reclamações das aulas de PIII, do seu modo de agir em sala de aula, sendo insistentemente convidada para que assistisse as aulas dessa professora. As/os estudantes, entre muitos relatos, diziam que a professora não permitia que se aproximassem, exigindo que se mantivessem sentados, organizados em fileiras, e que as dúvidas fossem tiradas na carteira, calados, sempre sob gritos e ameaças de punição. Desse modo, ela era representada como rígida, grosseira, seca e impaciente. Neste contexto, o ato de LUC é redimensionado e podemos

entender que, ao tentar beijar PIII, ele quebra as regras de distanciamento físico postas por ela em sua posição de autoridade pedagógica. Temos que a ridicularização vivida por PIII, no ato de (quase) ser beijada pelo aluno, pode ser lido como ato que pretende causar perturbação hierárquica, como destronamento e rebaixamento do poder imóvel da autoridade pedagógica que nega o novo.

Consideremos, na obra de Rabelais, a vingança violenta e grotesca de François Villon contra o clérigo Tappecoue elaborada pelo riso e pelo ridículo (BAKHTIN, 2013). Para Bakhtin, o ato do clérigo é entendido como recusa do novo, do riso, calcada na hierarquia e hostilidade do clero. A cena tipifica “o nem nascer nem morrer, uma velhice recalcitrante e estéril de que Rabelais tem horror” (p.233). MacLaren (1992) propõe aproximar o olhar docente ora como expressão da ira de Deus, ora como o punho civilizatório sobre os primitivos. A tal leitura do contexto escolar periférico adicionamos a perspectiva da experiência escolar como, vivência metafórica, em um “útero de fórmica e concreto” que não gera vida, mas tédio e vazio. Como Bakhtin (2013) argumenta, é pela diabrura alegre que Rabelais questiona a hierarquia do clero. MacLaren (1991), por sua vez, questiona a autoridade docente ao destacar a geração do tédio e do vazio. Assim, ambos insistem que nada pode parar a verdade utópica e alegre orquestrada pelo popular.

O ato de beijar a PIII torna-se uma história contada entre risos: com prazer, as/os jovens relatam para a professora II, com ares de deboche, os insultos e as grosserias proferidos. O ato de contar o acontecimento é a criação de um “folclore personalizado” (WILLIS, 1991) que marca o confronto como aspecto identitário, etário e de classe. Assim como a cena rabelaisiana destacada por Bakhtin, a professora é destronada, ridicularizada pelo uso de recursos de linguagem típicos do universo popular (piranha). O uso do insulto como mecanismo próprio do escárnio, ou seja, a ridicularização, o menosprezo e a repulsa é um recurso típico do universo carnavalesco. O escárnio não apenas fere aquele que é seu objeto, mas precisa necessariamente causar o riso. O riso escarnecedor é combativo e crítico. As/os estudantes riem da coragem de dizer aquilo que revela a outra face da autoridade docente (a sua violência), da coragem de rebaixar a imagem da professora ao vil. E completam a imagem

carnavalizada, negando a fala da professora e afirmando o caráter rebaixador criado por LUC e GIL: “Senhora? Aquela mulher?”.

Segundo Bakhtin (2013), a ironia e o riso são a própria vida representada e interpretada (outro tipo de cenário, de palco, de interpretação, de espectadores). Trata-se de outra forma livre da sua realização. Transforma-se em recusa, em crítica social, em movimento coletivo para a interpretação e ação sobre o cotidiano e sobre si mesmas/os. No ato de beijar PIII, na negação do uso do termo senhora, ocorre uma transferência da autoridade e imperam outras noções de respeito. Como resultado, altera-se o “estado de estudante”.

A situação de conflito com a professora, remete-nos a outra cena, analisada por nós(OLIVEIRA; NOGUEIRA, 2018), na qual problematizamos como um grupo de estudantes meninas utiliza a palavra “pirulito” de modo musicalizado, entre risos, provocações e olhares dirigidos aos meninos, metaforizando, de modo sexualizado, essa palavra. Embora os meninos não gostem e ordenem que parem, elas os rejeitam e satirizam, o que entendemos como modo de subverter a representação do poder masculino com a negação do poder fálico pelo enfrentamento e pela recusa de participação masculina na cena. Ainda na mesma cena, o grupo de meninas musicaliza, repetidamente, entre risos, desconforto da professora e observação das/dos demais, o pedido de “só um minuto, por favor” solicitado pela docente, em sua tentativa de começar a aula. Ao que nos parece, essas cenas têm em comum a explicitação da disputa dos lugares de poder e, ao mesmo tempo, o deslocamento e a subversão da autoridade, seja ela masculina ou pedagógica.

Nas cenas analisadas, a escola torna-se local em que as relações e os papéis sociais são tematizados em suas incoerências, seus desejos e suas contradições. Os comportamentos juvenis de ruptura com os ritmos disciplinares da escola, como analisa Pereira (2016); esses novos ritmos, ou seja, a ciclicidade, clima ou temporalidade, são práticas que substituem os rituais de transição geracional. O riso, a ironia, o escárnio e a paródia impõem-se sobre o sério, de modo corrosivo e renovador, o que possibilita que as relações sejam marcadas por modos de conviver diversos do esperado, nas quais as/os jovens criam nova atmosfera de significação social para o tempo escolar. Pelas vivências compartilhadas, elas/es elaboram um novo cronotopo da sala de aula, com características análogas às do carnaval popular da leitura da obra de

Rabelais proposta por Bakhtin. Esse novo ritmo vivido na escola, cria um tempo para ser lembrado, pois as personalidades sociais se consolidam ali, ao mesmo tempo em que as regras criadas e quebradas pelas/os estudantes servem para aquele tempo-espaço específico. Assim, as/os jovens compartilham novas significações, que funcionam como “malha abstrata de texto” (BAKHTIN, 2018), podendo ser lida como metáfora, reivindicação de nova imagem do panorama social. As interações sociais com esses gêneros vivos constituem jogo dialógico, marcam os processos de formação das consciências sociais. O cronotopo carnavalesco da sala de aula é esse tempo da juventude periférica na escola, em que a alegria, o riso, o deboche, o destronamento, a inversão dos papéis sociais são modos de conhecer e de conviver. A sala de aula, talvez o espaço de maior rigidez espaço-temporal, é reconfigurada como uma temporalidade específica, como recorte espacial irrepetível e, por isso, cronotópico.

A relação social carnavalizada possibilita a elaboração de visões de mundo em “cruzamentos”, “consonâncias” e “dissonâncias”, introduzem outros “textos”, atípicos para o gênero discursivo escolar. Os atos enunciativos e as expressões corporificadas são modos de resistência que soam caóticos e particularizados. MacLaren (1992) propõe que os modos de oposição política organizados institucionalmente, a exemplo dos grêmios estudantis, fazem ressoar a oposição somente ao controle escolar, enquanto estudantes pobres e trabalhadoras/es ressoam em suas resistências a distinção entre a rua e a escola, entre a vida vivida e o tempo normatizado.

## Considerações Finais

A sala de aula da escola periférica é vivida como espaço de enfrentamento e discussão, de modo avesso ao esperado pela instituição escolar. A derrisão é um movimento coletivo que corrói, de modo crítico, o *status quo*, reconfigura, dessacraliza, questiona e deslegitima os papéis sociais estabilizados. Esse entendimento se aproxima do proposto por Willis (1991), quanto às práticas da cultura contra-escolar, e por Pereira (2016), acerca da escola como espaço de confronto entre ritmos geracionais, entre jovens e adultos, entre estudantes e professoras/es. Entretanto, algo novo tem surgido no tempo espaço escolar, concorrendo com as inspirações dos padrões hegemônicos e com o papel da grande mídia, explorados nas análises de Pereira

(2016). A participação das meninas nas brincadeiras e a dessacralização da figura paterna em nossas análises mostram esse processo de mudança.

O riso carnavalesco é a festa do agora e do futuro. As/os jovens riem, deboçam e escarnecem das perspectivas mortas que lhe são oferecidas e imprimem sobre elas suas próprias reflexões, dialógicas e sócio-historicamente situadas, num relativo ceticismo utópico. Por isso, o riso carnavalesco das juventudes periféricas é universal e coletivo. As imagens criadas pelas/os estudantes—o malandro, o besta, a namoradeira, o idiota, a piranha — compõem a imagem topográfica do mundo invertido e carnavalizado na cronotopia da sala de aula proposta pelas/os estudantes das periferias. Estas representações dialogam com as mudanças sociais, que transitam entre quase nascer e quase morrer, pois é arena de lutas sociais do devir histórico, econômico e social.

## Referências

ALBERTI, Verena. **O riso e o risível na história do pensamento**. 2 Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth. (Org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006. pp. 95-114.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade [online]**, v. 28, n. 100, pp. 1105-1128, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300022>>. Acesso em: 30 Mar. 2022.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação e Pesquisa [online]**. v. 28, n. 1, pp. 117-136. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100009>>. Acesso em 8 Maio. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. (P. Bezerra, trad.). Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981. 341p.

BAKHTIN, Mikhail. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. 8 Ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2013. 419p.

BAKHTIN, Mikhail. **A. Teoria do romance I: a estilística**. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Editora 34, 2015. 257p.

BAKHTIN, Mikhail. **A. Os gêneros do discurso**. (P. Bezerra, trad.). São Paulo: Editora 34, 2016. 176p.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance II: As formas do tempo e do cronotopo**. (P. Bezerra, trad.) São Paulo: Editora 34, 2018. 272p.

BEATON, Roderick. Poética histórica: cronotopos em Leucipe e Clitofonte e Tom Jones. In: BEMONG, Neleat al (Org.). **Bakhtin e o cronotopo: reflexões**,

- aplicações, perspectivas.** (O. B. Filho, et al trad.). São Paulo: Parábola Editorial, 2015. pp.80-101.
- BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre a significação da comicidade.** (I. C. Benedetti. Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001. 128p.
- CAIADO, Maria Célia Silva. PIRES, Maria Conceição Silvério. Campinas metropolitana: transformações na estrutura urbana atual e desafios futuros. In: CUNHA, José Marcos Pinto da (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação.** Campinas: NEPO/Unicamp. 2006. pp 275-304.
- CUNHA, José Marcos Pinto da., & JIMÉNEZ, Maren Andrea. Segregação e Acúmulo de carências: localização da pobreza e condições educacionais na Região Metropolitana de Campinas. In: CUNHA, José Marcos Pinto da (Org.). **Novas metrópoles paulistas: população, vulnerabilidade e segregação.** Campinas: NEPO/Unicamp 2006, pp. 365-398.
- JOBIM E SOUZA, Solange & GAMBÁ JR., Nilton. Novos suportes, antigos temores: tecnologia e confronto de gerações nas práticas de leitura e escrita. **Revista Brasileira de Educação**, n.21, pp104–114, Set/Out/Nov/Dez. 2002. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000300009>>. Acesso em 30 out. 2021
- MACLAREN, Peter. **Rituais na Escola: Em Direção a Uma Economia Política de Símbolos e Gestos na Educação.** Petrópolis:Vozes, 1992. 397p.
- MINOIS, Georges. **História do riso e do escárnio.** (M. H. O. O. Assunção trad.). São Paulo: Editora UNESP, 2003. 654p.
- MORSON, Gary Saul., & EMERSON, Caril. **Mikhail Bakhtin: Criação de uma prosaística.** Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora Edusp, 2008. 548p.
- OLIVEIRA, Juliana. Soares de; Nogueira, Ana. Lúcia Horta. (2018) Os jovens no espaço escolar: jogos discursivos e desenvolvimento cultural. **Revista Linha Mestra.** 741-744. 2018. Disponível em: <<https://lm.alb.org.br/index.php/lm/article/view/224/246>>. Acesso em: 30 de out. 2021.
- PEREIRA, Alexandre Barbosa. Outros Ritmos em Escolas da Periferia de São Paulo. **Educação & Realidade [online]**, v. 41, n. 1, pp. 217-237. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2175-623654713>>. Acesso em: 8 Mai. 2022.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem.** Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017. 376p.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Palavra na vida e a palavra na poesia.** Tradução, ensaio introdutório e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2019. 400p.
- WILLIS, Paul. **Aprendendo a ser Trabalhador: escola, resistência e reprodução social.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. 241p.



*Recebido em: 18/10/2022.*

*Aceito em: 11/01/2023.*

### **Juliana Soares de Oliveira**

Membro do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem – GPPL/UNICAMP-SP e Desenvolvimento regional e meio ambiente no médio Purus. Doutoranda e Mestra em Educação pelo PPGE-FE/UNICAMP. Docente do Instituto Federal do Amazonas- IFAM. Desenvolve pesquisas sobre desenvolvimento do psiquismo e interação social na juventude.

 [juliana.oliveira@ifam.edu.br](mailto:juliana.oliveira@ifam.edu.br)

 <http://lattes.cnpq.br/1921416817858382>

 <https://orcid.org/0000-0003-2125-7318>

### **Ana Lúcia Horta Nogueira**

Professora Livre Docente do Departamento de Psicologia Educacional e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, Faculdade de Educação da UNICAMP. Com ênfase na Perspectiva Histórico Cultural do Desenvolvimento Humano, desenvolve pesquisas sobre apropriação de práticas sociais, organização do trabalho pedagógico, formação e trabalho docente.

 [alhnog@unicamp.br](mailto:alhnog@unicamp.br)

 <http://lattes.cnpq.br/7997437120208317>

 <https://orcid.org/0000-0002-2913-6409>