LINGUAGENS, CULTURAS, DOCÊNCIA

implicações

Diógenes Cândido de Lima
Fernanda de Castro Modl
(organizadores)

Pontes

Todos os direitos desta edição reservados à Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia sem a autorização escrita da Editora. Os infratores estão sujeitos às penas da lei. A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradecimentos à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação e revisados por pares.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L732l Lima, Diógenes Cândido de; Modl, Fernanda de Castro (org.).
Linguagens, Culturas, Docência: implicações/
Organizadores: Diógenes Cândido de Lima e Fernanda de Castro Modl;
Prefácio de Flávius Almeida dos Anjos.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN 978-85-217-0745-5 - Ebook PDF - 2025
ISBN 978-65-5637-510-6 - Impresso - 2022

1. Educação. 2. Linguística. 3. Prática Pedagógica.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Métodos de ensino instrução e estudo– Pedagogia. 371.3
3. Linguística. 410

LINGUAGENS, CULTURAS, DOCÊNCIA
implicações

Diógenes Cândido de Lima
Fernanda de Castro Modl
(organizadores)

Copyright © 2022 - Dos organizadores representantes dos colaboradores
Coordenação Editorial: Pontes Editores
Editoração: Eckel Wayne
Revisão: Joana Moreira
Capa: Gatil Comunicação & Marketing

Conselho Editorial:

Angela B. Kleiman
(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão
(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes
(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros
(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi
(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro
(Université de Genève - Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho
(UnB – Brasília)

Rogério Tilio
(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva
(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva
(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES
Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 - Jd. Chapadão
Campinas - SP - 13070-118
Fone 19 3252.6011
ponteseditores@ponteseditores.com.br
www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO 9
Flávius Almeida dos Anjos

APRESENTAÇÃO 15

PARTE 1
PESQUISAS E(M) REDES DE PRODUÇÃO E COLABORAÇÃO

FAKE NEWS AND THE ROLE OF TRUTH IN CONTEMPORARY BRAZILIAN POLITICS 27
Kanavillil Rajagopalan

RETOMANDO A DISCUSSÃO SOBRE AGÊNCIA, CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E FORMAÇÃO DOCENTE 39
Walkyria Monte Mor

A 'CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA' DE 1988: UM TEXTO EMENDADO 65
Rosana Ferreira Alves

CRIMINALIZAÇÃO DO *REVENGE PORN*: A LEI Nº 13.718/18 COMO FORMA DE PROTEÇÃO À MULHER 91
Giêdra Ferreira da Cruz
Igor Sousa Marques

VERDADES PEDAGÓGICAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: UMA LEITURA DISCURSIVA DA BNCC 111
Janaina de Jesus Santos

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO ENSINO TECNOLÓGICO 137
Rosana Helena Nunes
Kleber Aparecido da Silva

DIALOGISMO NA AULA DE PORTUGUÊS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ANÁLISE 165
Lúcia Gracia Ferreira
Ester Maria de Figueiredo Souza

PRODUÇÃO DE CHARGES ANTIRRACISTAS POR MEIO DE UM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... 195
Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Fernanda de Castro Modl
Pollyanne Bicalho Ribeiro

O ENSINO DE TEXTO/ENUNCIADO CONCRETO E(M) GARIMPOS TEXTUAIS 223
Samya Semião Freitas
Fernanda de Castro Modl
Pollyanne Bicalho Ribeiro

COMPETÊNCIA (*COMUNICATIVA*?) INTERCULTURAL NA BNCC: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA 247
Milena Pereira Silva
Diógenes Cândido de Lima

OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM EM DISPUTA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR..... 281
Janaina de Jesus Santos

PARTE 2
ACHADOS DE PESQUISAS ENCAMPADAS NO PPGCEL

MÍDIA E VONTADE DE VERDADE NO LIVRO DIDÁTICO:
POR UMA LIBERTAÇÃO DOS MODOS DE EXISTÊNCIA NA LEITURA
DE UM CARTAZ 311
Janaina de Jesus Santos
Luciana Cristina Sande Cortes

O PAPEL DOS PROFESSORES NA MANUTENÇÃO DA MOTIVAÇÃO
ENTRE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA RURAL 329
Patrick Gomes Peixoto
Diógenes Cândido de Lima

MEMÓRIAS DE VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES E SUAS IMPLICAÇÕES
NA PERCEPÇÃO DE SI COMO ALUNOS..... 347
Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira
Fernanda de Castro Modl

AFETIVIDADE: UMA DAS VIAS PARA/EM UMA PEDAGOGIA
ENGAJADA E LIBERTADORA 367
Cristiane Campos Marques
Fernanda de Castro Modl

GRAFIAS E HISTORIOGRAFIAS DO TERMO MALANDRO A PARTIR
DE *MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS*..... 385
Kilza Lúcia Silva Trindade
Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque

A PARTICIPAÇÃO DE DISCENTES DA REDE MUNICIPAL DURANTE
AS AULAS REMOTAS EM CONTEXTO PANDÊMICO 405
Monalisa Guedes Correia Gonzaga
Rosana Ferreira Alves

POSFÁCIO 431
Kelly Barros Santos

SOBRE OS AUTORES..... 433

PREFÁCIO

Prof. Dr. Flávius Almeida dos Anjos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL-UESB)

O desafio de escrutinar as realidades sociais, em que operam os mais diversos tipos de linguagens, em especial os contextos da sala de aula, tem se revelado uma *state-of-the-art task* no campo da Linguística Aplicada, porque nesta área de investigação, os pesquisadores têm utilizado diferentes métodos para descrever diversos fenômenos sociais. Com o passar dos anos, essa área de investigação vem consolidando uma série de pesquisas que tem possibilitado desafiar os poderes constituídos, desvelando problemas que envolvem o uso da linguagem, atravessados por outros fatores sociais, tais como as questões ideológicas, de raça, gênero, exclusão etc. Para tanto, apesar de severas críticas, a Linguística Aplicada vem se consolidando como uma área transdisciplinar, quando recorre, atravessa e é atravessada por outras áreas do conhecimento, o que tem lhe conferido esse caráter *in*disciplinado, híbrido, mestiço.

Não há risco algum em dizer que a LA tem proposto uma agenda que contempla a práxis do(a) professor(a), mas também em diversos casos tem possibilitado uma escuta discente, com que tem alcançado uma melhor compreensão de cenários que manifestamente requisitam mudanças, bem como tem proposto questionamentos sobre o uso da linguagem em um sentido mais

amplo, que impacta a sociedade em geral. O que isso implica? No contexto educacional, muitas vezes, um processo de *des*aprendizagem, principalmente por parte dos educadores. Nesses cenários de pesquisa, onde o(a) professor(a) indaga, se investiga e é pesquisado(a), ele/ela (re)aprende novos modos de ensinar e aprender, o que só tem sido possível a partir dessa curiosidade epistemológica que move a busca por novas formas de socializar o saber, em contextos cada vez mais abertos à diversidade é à inclusão. No caso da sociedade, tem implicado a possibilidade de descortinar para ela a realidade deturpada pela linguagem distorcida.

Nesse sentido, **Linguagens, Culturas, Docência: Implicações** evidencia como a Linguística Aplicada se articula, ora tratando de questões educacionais, ora abordando questões que envolvem a linguagem e que afetam a sociedade amplamente, alertando para o uso que as pessoas fazem da língua(gem), apropriando-se dela para forjá-la e garantir meios de dominação; o que intima o linguista aplicado, não apenas, a levantar-se contra o uso indevido da língua(gem), mas a chamar a atenção para as consequências desse uso. Por isso, quem adentra o universo da LA, afiliando-se, sabe que tem que lidar com a linguagem como mote de pesquisa. O cerne é a linguagem. E a sala de aula de línguas é o contexto natural de pesquisa. Mas não o único. A sociedade em geral é. Para atender demandas contemporâneas, por exemplo, os pesquisadores têm também voltado o olhar para as redes sociais, em especial o Facebook, o Instagram, o WhatsApp, o YouTube, o Twitter, o TikTok, o Snapchat, o Pinterest, dentre outras.

Mas aqui também interessa destacar o papel do(a) professor(a) de línguas, aquele que se reconhece como educador, mas também como pesquisador, seja da sua própria prática ou de outros, num ciclo gnosiológico que se configura em um *continuum* ensinar-aprender-pesquisar, como força motriz para inaugurar o saber ainda não existente, com que se busca combater as injustiças, a

exclusão social, a iniquidade. Esse saber se diversifica de cultura para cultura. Mas quase sempre as formas de pensar alternativas de combate à dominação e opressão podem ser elaboradas à luz dos mesmos instrumentos com que se examinam cenários diversos.

Nessa perspectiva, a LA pode operar, para iluminar problemas de uso da linguagem, no sentido de pensar horizontes de mudança, auxiliando no desvelamento de relações de opressão, limitação, exclusão, com que formas tradicionais de educação, nas mais diferentes esferas, e na sociedade em geral, funcionam para promover o assujeitamento dos indivíduos nos moldes althusserianos. À luz do seu caráter interdisciplinar, ao estabelecer diálogo com a outras áreas do saber, para iluminar um determinado problema socialmente relevante, a LA, no final das contas, visa a alcançar inteligibilidade para a vida em sociedade. Desse modo, o professor-pesquisador vai esmiuçando o que está acontecendo em um determinado cenário, delineando um design do *status quo*, para pensar em alternativas que possibilitem intervir, para projetar mudanças que são necessárias. Esse fazer, por exemplo, não se faz sem uma compreensão da pedagogia crítica, à qual a LA recorre para dar conta dos problemas que são postos. Essa relação, entre uma e outra, eu diria, é uma condição *sine qua non* à LA, considerando que majoritariamente a sua agenda circunscreve o contexto educacional. E por isso mesmo, ela necessita da Pedagogia Crítica para questionar as concepções de educação e linguagens que vão se impondo nos mais diversos contextos. Isso se justifica porque a Pedagogia Crítica tem o poder de fazer com que os indivíduos consigam vislumbrar possibilidades de mudanças, a partir de questionamentos que desafiam as ideologias, que dominam, massacram, limitam, que subvertem realidades e oprimem não apenas a nossa língua(gem), mas os nossos corpos também, em um cenário marcado por concepções necropolíticas, quando silenciam ou fingem não ouvir o que dizemos, quando não gritamos. Embora, em muitos casos, o conhecimento/uso da linguagem

não consiga sobrepor-se à investidura de cargos, com que se utiliza da brutalidade para silenciar.

Vejamos dois casos. Um, em que a linguagem não alcançou êxito, pela brutalidade com que o corpo de um homem negro foi silenciado e a sua língua(gem) ignorada, e o outro, em que o agenciamento possibilitou encontrar autonomia. O primeiro caso é o do norte-americano George Floyd, e aconteceu em maio de 2020, quando o policial branco Derek Chauvin, em Minnesota, nos Estados Unidos, o imobilizou com os joelhos em seu pescoço, sufocando-o, enquanto ele implorava "*PIease, please, I can't breath*", repetido mais de vinte vezes, silenciando Floyd, ignorando a sua linguagem, para muitos, levando-o à morte (assassinando-o, na realidade), em poucos instantes. Há nesse caso vários aspectos da linguagem a serem explorados, que por questão de espaço, me reservo, e faço apenas uma leitura possível, como a que me refiro no parêntese anterior, enquanto muitos tabloides divulgaram eufemisticamente como "morte"[1].

O segundo caso é o de Gloria Jean Watkins, a bell hooks, que, após contato com as obras de Paulo Freire, iniciou um processo de questionamento da política de dominação nos Estados Unidos, o impacto do racismo, do sexismo, da exploração de classe e da colonização. Coincidentemente, bell hooks relata a sua experiência, a sua visão com relação à língua inglesa, ao ensinar como transgredir, em uma das suas obras mais proeminentes. Penso que de posse de uma consciência crítica desenvolvida, ela concluiu que não é a língua inglesa que machuca, mas o modo como os opressores fazem uso dela, regulando-a para envergonhar, humilhar, colonizar, o que tem a ver com a versão padrão dessa língua. O que quero argumentar com esse exemplo é que foi a partir desse contato com a linguagem da pedagogia crítica Freireana que ela conseguiu recusar posições dogmáticas que limitavam o pensar

1 Manchete no *The New York Times*: *George Floyd* ***died****, what comes after?*
Manchete no *The Washington Post*: *The death of George Floyd: What video and other records show about his final minutes.*

certo e, por conta disso, ela alcançou a compreensão de que a língua inglesa deveria ser tomada como mecanismo de resistência política, mas uma língua diferente dos padrões hegemônicos; uma língua reinventada, ressignificada para atender aos interesses dos que dela fazem uso.

De igual modo, espera-se que as pesquisas no campo da LA possam convergir para caminhos semelhantes a esses; que promovam oportunidades tanto para professores quanto para os aprendizes a questionarem os mecanismos de opressão que tanto silenciam e impedem a mobilidade social. Nessa perspectiva, penso que as pesquisas apresentadas nesta obra, organizada pelos experientes professores Diógenes Cândido de Lima e Fernanda Modl, com um grupo de professores e estudantes do programa de pós-graduação em Letras (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e de outras IES, reaquecem a reflexão na área, trazendo excelentes contribuições que só ratificam o papel engajador da LA. É forçoso destacar que se trata de uma obra desenvolvida por professores e estudantes de um programa de pós-graduação, de uma universidade pública, no estado da Bahia, evidenciando o compromisso social de cada um em particular, mas da própria LA com a sociedade, a partir do desenvolvimento de pesquisas com as mais diferentes temáticas, com que buscaram contemplar cenários e sujeitos diversos, que são atravessados pela língua(gem).

Penso que essa contribuição servirá muito aos interessados na área. **Linguagens, Culturas, Docência: Implicações** se articula no campo da Linguística Aplicada e propõe refletir uma série de temas que podem contribuir para a formação docente, o que já se configura como uma implicação (das implicações propostas) da sua própria leitura, já que oferece reflexões que situam criticamente a construção de sentidos, a linguagem, a partir de diferentes perspectivas, seja como discurso, como ideologia, como poder, verdade, como identidade ou como procedimento de produção

de sentidos, que podem auxiliar no agenciamento do perfil profissional do(a) professor(a) de línguas e ratificar o papel social da Linguística Aplicada.

Não apenas a academia, mas o público em geral desfrutará de uma obra cujas reflexões iluminam a realidade social, com bastante lucidez. Por essas razões, parabenizo Diógenes e Fernanda, assim como todos os autores, e recomendo a leitura atenciosa desta obra.

APRESENTAÇÃO

Apresentamos à comunidade o livro **Linguagens, Culturas, Docência: implicações**.

Os três conceitos que dão nome à obra têm sido amplamente referenciados e vozeados por especialistas, professores formadores e professores da educação básica, a partir de diversos enquadres teórico-metodológicos. E é exatamente com essa mobilização recorrente que justificamos a força de nossa escolha: sempre teremos aspectos silentes para serem angulados em recortes de problemas sociais e questões concretas de linguagem.

Aqui, damos vazão a enquadres em Linguística Aplicada. Essa área transdisciplinar tem nos ensinado como recortes locais da realidade singularizam o fazer pesquisa no campo, sempre "[...] traduzindo-a para a nossa realidade [que] é específica para cada um de nós" (Rajagopalan, 2010, p. 6).

Fazer LA implica estarmos sempre engajados cronotopicamente e responsivamente com pautas que nos (co)movem como sujeitos sociais. Assim, reagimos de modo situado a questões que, embora sejam locais, adquirem força translocal dado o exercício político acionado por cada discussão social (Pennycook, 2010).

Esta obra reúne dezessete textos que se interseccionam tematicamente com a força transformativa da linguagem em suas expressões e experimentações linguageiras, culturais, de ensino/didáticas e sígnicas. Aqui, estão materializadas vozes de autores da Linguística Aplicada em diferentes momentos da

carreira acadêmica vinculados, em alguma medida, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Educação e Linguagens (PPGCEL) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista. O que, a nosso ver, textualiza uma interessante profusão discursiva de olhares para pautas diversas.

Enunciar, a partir do lugar epistemológico de uma Linguística Aplicada Crítica e Decolonial (Rajagopalan, 2003) significa, para nós, organizadores desta obra, assumir que o fazer pesquisa implica e está implicado em um exercício político, o que requer agir e reagir responsivamente, lidando com questões de pesquisa e de trabalho caras para o exercício da cidadania e para a contribuição da diminuição de desigualdades estruturais e de acesso.

A primeira parte, **Pesquisas e(m) redes de produção e colaboração**, agrupa ensaios de professores permanentes do Programa lotados em diferentes instituições de ensino do país, docentes colaboradores e pesquisadores parceiros de grupos de pesquisas/CNPq.

Já a parte 2, **Achados de pesquisas encampadas no PPGCEL**, se volta à publicização de resultados de pesquisas desenvolvidas no âmbito de nosso mestrado acadêmico, acolhendo a produção de egressos em coautoria com o(a) professor(a) orientador(a).

O ensaio **"Fake news and the role of truth in contemporary Brazilian politics"**, de Kanavillil Rajagopalan (Unicamp), aborda *fake news* como um fenômeno. Ao problematizar questões filosóficas importantes como mundo real, realidade vivida, verdade e informações falsas, o autor avança na demonstração de como uma visão distorcida do mundo, enquadrada/textualizada em uma realidade alternativa, é gestada, bem como os efeitos discursivos e sociais da sustentação, propagação e rachaduras nas e das *fake news*.

Walkyria Monte Mor (USP), no ensaio **"Retomando a discussão sobre agência, construção de sentidos e formação**

docente", pavimenta o conceito de agência, historicizando-o a partir de contribuições dos estudos de letramentos. A pesquisadora formula e endereça, ao longo de todo o texto, indagações diversas que tanto sistematizam termos como ação/ações, iniciativa, agente, intelectuais, bem como sinaliza contradições no modo como se tem operado com o conceito de agência em nosso país e como ele se deixa (ou não) materializar no cenário brasileiro em termos de "resultado educacional insatisfatório para a cidadania crítica no Brasil". Em um (re)enquadre da categoria agência, outros termos caros à Linguística Aplicada como aprendizagens locais, emancipação, cidadania, consciência/conscientização, construção de sentido, empoderamento, liberdade, participação social e revisão educacional são atualizados.

Em **"A 'Constituição Federal Brasileira' de 1988: um texto emendado"**, Rosana Ferreira Alves (UESB) emoldura uma avaliação sobre a relação entre conhecimentos de gêneros do domínio jurídico, exercício da democracia, prática da cidadania, interesses políticos e linguagem excludente. Lateralmente, a pesquisadora articula a discussão ao poder institucional da escola e de seu currículo para uma formação mais integral e cidadã. Operando com princípios da etnografia documental, a autora empreende uma análise contrastiva de seções da Constituição (versão promulgada em 1988 e texto constitucional após incorporações de emenda) provocando-nos político e discursivamente em várias direções.

No capítulo "**Criminalização do *revenge porn*: a Lei nº 13.718/18 como forma de proteção à mulher"**, Giêdra Ferreira da Cruz (UESB) e Igor Sousa Marques (UESB) trazem "a lume a edição da Lei 13.718/18, alteração legislativa popularmente conhecida como lei de importunação sexual, que do mesmo modo criminalizou a pornografia de vingança, como forma de defesa da honra, intimidade e dignidade, principalmente das mulheres". Ao fotografarem historicamente deslocamentos na compreensão da figura da mulher e(m) enquadramento jurídico nos direitos sociais

e individuais mais amplos, recorrem a diferentes documentos legais brasileiros, alimentando pautas do, no e para o nosso letramento jurídico. Narrativas, tomadas como depoimentos, vitrinizam um olhar discursivo e, portanto, mais humanista para a dignidade sexual, bem como desdobramentos sociais no legislativo, tendo em vista a contribuição de debates públicos diversos (por questões como a natureza dos objetos materiais de crimes, em registros audiovisuais, na sociedade hiperconectada de hoje) para a tipificação do *revenge porn*.

Em **"Verdades pedagógicas e processos de subjetivação: uma leitura discursiva da BNCC"**, Janaina de Jesus Santos (UNEB) realiza uma varredura nos princípios dos estudos foucaultianos, dimensionando categorias centrais como poder, saber, corpo, controle, disciplina(rização), regime de discursividade e ordenamento social para valorar, a partir de um acurado gesto de interpretação, "condições de emergência desse documento e apreender como os saberes atuais se determinam articulados com o poder". A pesquisadora demonstra como as escolhas linguísticas que perfazem o texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio materializam disputas discursivas e evocam uma certa representação de sujeitos/aprendizes a serem socialmente produzidos na escola, e de trabalhos preocupantes dada a natureza do controle biopolítico que exercem e seus desdobramentos para os processos de subjetivação.

No capítulo **"Políticas linguísticas e a língua portuguesa: perspectivas para uma educação humanizadora no ensino tecnológico"**, Rosana Helena Nunes (FATEC-SP) e Kleber Aparecido da Silva (UNB) dimensionam relações e implicações entre políticas linguísticas orientadoras "do ensino de Língua Portuguesa e diretrizes curriculares para a Educação Profissional Tecnológica, no que tange às diretrizes curriculares, que fundamentam o ensino superior tecnológico". Para isso, promovem profícuos tensionamentos que abrangem uma historicização da relação

entre paradigmas educacionais e o texto como objeto de ensino para aulas de LP, passando por uma demonstração de como uma visão interdisciplinar foi ganhando espaço a partir de políticas linguísticas até uma defesa e visibilização de uma proposta (decorrente de uma dialogia de trabalho em um estágio pós-doutoral) responsiva à perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica em consonância à Pedagogia Crítica.

Lúcia Gracia Ferreira (UESB) e Ester Maria de Figueiredo Souza (UESB), em **"Dialogismo na aula de Português: práticas pedagógicas em análise"**, assumindo princípios da Análise Dialógica do Discurso e dos estudos da interação verbal/social, sistematizam a aula como gênero do discurso, realçando a força motriz da pergunta didática para o "cenário discursivo e argumentativo da aula de português". As pesquisadoras analisam transcrições de episódios de aulas de português na educação básica, articulando como a tomada de turno de fala e a organização dele, como palavra/enunciado concreto, quando analisados em profundidade, explicam e, ao mesmo tempo, sustentam atitudes responsivas ativas de professores e alunos como pares interacionais e sujeitos sociais/de discurso. O que muito auxilia no entendimento do que seja uma aula dialógica e o trabalho didático-discursivo do professor de português.

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade (UFC), Fernanda de Castro Modl (UESB) e Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC), em **"Produção de charges antirracistas por meio de um projeto didático de gênero em uma turma de Educação de Jovens e Adultos"**, analisam produções didáticas de uma turma de uma escola municipal de Fortaleza, Ceará, realizadas durante o período de aulas remotas imposto pela pandemia de covid-19 em 2020. Alinhavando premissas e categorias da Análise Dialógica do Discurso a conceitos da Clínica da Atividade, os autores angulam a força dos cronotopos para projetos didáticos, gestos de didatização (a partir da metodologia do Projeto Didático de Gênero – PDG)

e produções-réplicas dos estudantes na e para a modalidade EJA que acomodem "pautas que colaborem para eventos de ensino-aprendizagem cada vez mais situados, aguerridos e responsivos", dada a força da EJA como "espaço sociopolítico-interacional decorrente de uma política pública de educação popular, conquista de uma agenda de luta por reparação de desigualdades sociais estruturais de nosso país".

No capítulo **"O ensino de texto/enunciado concreto e(m) garimpos textuais"**, Samya Semião Freitas (UFC), Fernanda de Castro Modl (UESB) e Pollyanne Bicalho Ribeiro (UFC) problematizam o trabalho com o texto multissemiótico, relendo dados advindos da tese de Freitas (2022) e do programa de extensão Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas (LaGaTT UESB Proex). As autoras revelam variáveis que explicam dificuldades de licenciando(a)s em empreenderem análises discursivas e gestos de didatização que acolham/contemplem a natureza multissemiótica de enunciados. Para isso, tensionam o ensino como trabalho, o estatuto atribuído ao texto em documentos prescricionais até o eixo da Análise Linguística/Semiótica na BNCC a partir da narrativa de uma formação com licenciando(a) s em Letras e Pedagogia na qual dialogizam com um exemplar textual (garimpo) circulante em um cronotopo contemporâneo.

Milena Pereira Silva (UESB) e Diógenes Cândido de Lima (UESB), em **"Competência (*comunicativa*?) intercultural na BNCC: uma abordagem para o ensino intercultural de língua inglesa na educação básica brasileira"**, ao sistematizarem o espaço conferido à língua inglesa (LI) na BNCC do Ensino Fundamental e na etapa do Ensino Médio (EM), avaliam politicamente como a compreensão dessa como uma língua estrangeira moderna estrangeira vai se deslocando para a roupagem de Inglês como Língua Franca (ILF), que caracteriza a abordagem do idioma na BNCC do EM. Ao estabelecerem aproximações e afastamentos conceituais entre as noções de cultura, interculturalidade, mul-

ticulturalidade e pluriculturalidade, os pesquisadores deflagram a importância do "desenvolvimento da competência *comunicativa* intercultural, e não só da competência intercultural, como orienta a BNCC". Para isso, trabalham com a ideia de uma consciência *comunicativa* intercultural nas aulas de LI do EM, o que ilustram a partir de uma proposta de intervenção implementada na dialogia com turmas do 3º Ano do Ensino Médio regular de uma escola pública em Vitória da Conquista, Bahia.

No capítulo **"Os estudos linguísticos no currículo do curso de Letras: concepções de linguagem em disputa na formação do sujeito professor"**, Janaina de Jesus Santos (UNEB) problematiza como o enquadre teórico-metodológico dos estudos foucaultianos pode contribuir para uma visualização de "como os processos históricos estão materializados no currículo e, também, refletir sobre o poder-saber nos documentos oficiais que norteiam a educação superior e a básica". Ao analisar uma arquitetura curricular, visibilizando enunciados verbais das ementas de componentes, a pesquisadora se propõe a "compreender como os poderes-saberes do currículo atuam na constituição do sujeito professor de língua inglesa. Essa seleção está amparada no fato de que as ementas representam o dizível, a orientação do desenvolvimento do componente e influenciam a escolha dos conteúdos e da bibliografia". A análise denuncia, a partir de um contraponto entre componentes que integram ou não o pensamento *mainstream* em linguística, lacunas de poderes-saberes do currículo na direção de "dar mais atenção aos saberes textuais, enunciativos e discursivos para refletir a linguagem, a sociedade e os sujeitos contemporâneos".

Janaina de Jesus Santos (UNEB) e Luciana Cristina Sande Cortes (UESB), em **"Mídia e vontade de verdade no livro didático: por uma libertação dos modos de existência na leitura de um cartaz"**, na perspectiva foucaultiana, assumem o livro didático e as mídias como dispositivos "de produção e de

reprodução de efeitos de verdade, disseminação de saber, além de legitimação das relações de poder". Assim, analisam o exemplar de cartaz publicitário "Todas as escolas são para todos os alunos", do Ministério Público da Bahia, que integra um livro didático de língua portuguesa do 8° ano, apontando como especificidades da linguagem do cartaz como um produto da cultura midiática, quando analisadas discursivamente, cooperam para aquilo que "a escola como ambiente formal de formação pode oferecer como ferramentas para leituras e interpretações mais críticas dos objetos midiáticos, bem como traçar estratégias de resistência ao poder hegemônico por ela veiculado".

Patrick Gomes Peixoto (UESB) e Diógenes Cândido de Lima (UESB), em **"O papel dos professores na manutenção da motivação entre alunos de escolas públicas da zona rural"**, problematizam socialmente a relação entre dimensões emocionais, aprendizagem de línguas e trabalho motivacional do professor. Dando voz a alunos matriculados em escolas públicas da zona rural do sudoeste baiano, os autores delimitam a força temática da motivação como um dos indícios para um processo educativo saudável, levando-nos a compreender a força mobilizadora da zona rural como cenário institucional e social da pesquisa e o papel da escola de diminuição de desigualdades sociais estruturais.

Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira (UESB) e Fernanda de Castro Modl (UESB), em **"Memórias de vivências de estudantes e suas implicações na percepção de si como alunos"**, trabalham com a força sígnica de representações verbo-visuais de acontecimentos/memórias considerados como os mais significativos por um grupo de estudantes dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública do interior baiano. A análise aponta para a relação entre acontecimentos valorados como mais significativos, eventos escolares e a percepção de si provocada/evocada por essas memórias. O que revela a força da escola como território simbóli-

co e espaço discursivo central para a percepção e composição da identidade territorial na identidade social de estudante.

Cristiane Campos Marques (UESB) e Fernanda de Castro Modl (UESB), em **"Afetividade: uma das vias para/em uma pedagogia engajada e libertadora"**, demonstram a produtividade do registro verbo-visual para acolher posições de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca dessa modalidade de ensino e de si como integrantes desse grupo social. Os textos verbo-visuais são tomados (ao lado de dados advindos de outros instrumentos de pesquisa) como enunciações verbais/sociais que denunciam afetos e afetamentos de dizeres nas dialogias professor-aluno e aluno-aluno no espaço escolar, o que deflagra a afetividade como uma das principais vias para/em uma pedagogia engajada e libertadora, capaz inclusive de explicar discursivamente especificidades do contexto didático, interacional e social da EJA.

Kilza Lúcia Silva Trindade (UESB) e Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque (UESB), em "**Grafias e historiografias do termo malandro a partir de *memórias de um sargento de milícias"***, historicizam a etimologia do léxico malandro, valorando-a a partir de um enquadre transdisciplinar que mapeia analogias, estereótipos, representações de (des)ordem, heteronormatividade, dimensionando exercícios analíticos que contribuem para uma (re)tomada de posição crítica sobre um bloco referencial muito caro para tensionamentos de preconceitos, equívocos e até mesmo crimes como o racismo estrutural que perfazem a "nossa" identidade nacional como uma nação colonizada.

Monalisa Guedes Correia Gonzaga (UESB) e Rosana Ferreira Alves (UESB), em **"A participação de discentes da rede municipal durante as aulas remotas em contexto pandêmico"**, discursivizam, a partir de um *corpus* multiforme e de dados quantitativos e qualitativos diversos, sobre como um grupo de profissionais da educação reagiu à implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em uma rede municipal de ensino

de uma cidade do interior baiano. Os dados são um registro cronotópico importante de como sujeitos sociais (lotados em uma dada prefeitura ou em três escolas localizadas geograficamente em diferentes áreas do município) respondem, por meio de seus discursos e atividades profissionais, à Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 544/2020, "que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de Pandemia da Covid-19". O texto descortina efeitos do mundo digital e escolar no pós-pandemia.

REFERÊNCIAS

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RAJAGOPALAN, K. Narrando as narrativas: de le grand récit a la petite histoire. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 13-18.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. New York: Routledge, 2010.

PARTE 1

PESQUISAS E(M) REDES DE PRODUÇÃO E COLABORAÇÃO

FAKE NEWS AND THE ROLE OF TRUTH IN CONTEMPORARY BRAZILIAN POLITICS

Kanavillil Rajagopalan
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

INTRODUCTION

In October 2018, Jair Bolsonaro, a little-known Brazilian politician and longtime faceless backbencher groomed in petty politicking in the lower house of the country's legislature, took the entire nation by surprise and disbelief, as he pulled off the unimaginable feat of getting elected as the President of Brazil in a runoff election after he had failed to win outright in the first round. He was duly sworn in as the 38th president on the 1st of January of the following year, as the country's electoral calendar stipulates.

Observers of the political landscape that had been shaping up over the previous several years in Brazil were almost unanimous in their verdict that Bolsonaro's sprint to victory was largely due to the avalanche of sleaze and corruption charges that had swept the country in the years leading up to the election and the sheer sense of disgust and stupefaction that had been brewing amidst the electorate. A wayward stabbing incident involving a mentally deranged lone wolf in which the then candidate sustained an apparently life-threatening injury during an election rally (thanks to which he was spared the embarrassment of having to submit himself to a duel of wits with his intellectually far

superior adversary in the second round) was also pointed out by the pundits as having contributed to drawing popular sympathy in his favour in the days shortly before the elections (Although Moura and Corbellini (2019) have reservations regarding just how far the incident just referred to was a determining factor in the election outcome).

But the one factor, as it later turned out, that seemed to have had a decisive influence in Bolsonaro's impressive victory was the deft use of social media by dint of a cocktail of cutting-edge propaganda strategies that included disinformation, planting of fake news, behavioral microtargeting, etc. on the back of misappropriation of digital assets, data mining, trolling and so forth. This was openly admitted to by Brittany Kaiser, the famous Cambridge Analytica whistleblower, in no uncertain terms (cf. https://veja.abril.com.br/paginas-amarelas/brittany-kaiser-campanha-de-bolsonaro-usou-internet-para-desinformacao/). The electorate, already aghast at the level of negative propaganda against the Worker's Party (*Partido dos Trabalhadores* or PT in Portuguese, Brazil's national language) that had ruled the country for a decade and a half and were itching for a radical change – even if it amounted to a leap in the dark – were sitting ducks for the propaganda Blitzkrieg that was unleashed, as some experts today allege, with the help of state-of-the-art robots, some of which were strategically stationed offshore to escape easy detection and police scrutiny. Oyama (2020, p. 82) gives us an idea of the enormous impact of such cybernetic barnstorming when she observes in her book that the numbers of Bolsonaro fans on the candidate's Facebook and Twitter accounts leapfrogged from 10 million (two days before the stabbing incident on 4th September) to 17 million as the second round of elections got underway.

When all is said and done, here we have yet another illustration of the enormous influence of fake news and what it can do to ordinary, unsuspecting citizens and thereby pose a

very serious threat to the very institution of democracy. Here is what Daniel Avelar (2019) had to say in his weekly write-up in *The Guardian* newspaper:

> The vast majority of false information shared on WhatsApp in Brazil during the presidential election favoured the far-right winner, Jair Bolsonaro, a Guardian analysis of data suggests. The analysis sheds light on the spread of misinformation on the Facebook-owned app, with fears it could be poisoning political debate in one of the largest democracies in the world. In a sample of 11,957 viral messages shared across 296 group chats on the instant-messaging platform in the campaign period, approximately 42% of rightwing items contained information found to be false by factcheckers. Less than 3% of the leftwing messages analysed in the study contained externally verified falsehoods.

That Bolsonaro and his cohorts are given to suppressing facts and figures that do not suit their interests and presenting alternative, more congenial ones instead (one of the many forms of promoting fake news) was evidenced when the President, once already safely ensconced in office, fired the director of National Institute for Space Research (INPE). The Director had fallen into the President's disfavour for the only reason he had publically announced a steep rise in forest fires in the Amazon region, as required by law and custom. In justifying his tempestuous decision to unceremoniously fire the institute director (whose scientific credentials were recognized by the journal *Nature* later on), Bolsonaro alleged that this had only contributed to ruining Brazil's 'image' around the world as a bulwark of ecology and environmentalism.

In his very first year in office, Bolsonaro has made a reputation for himself as a consummate promoter of fake news. In the words

of Boghossian (2019), a columnist of *Folha de São Paulo*, one of Brazil's leading newspapers, "The president has specialised himself in spreading information that is out and out false in order to prop up decisions that are just as outlandish".

In what follows, however, I shall initially deflect my focus from the specificity of the Brazilian case and make some incursions into the larger issue of the phenomenon of fake news, seeking to make sense of how it becomes such a potent force and also alluding to what in my view can hopefully bring about some changes in the twisted world-view it helps to promote. After the excursus, I shall round off the discussion with some thoughts on how I hope the bubble of alternate reality created by fake news in Brazil will burst one day and the people at large will wake up to the reality of things.

GETTING STARTED

Before everything else, it is imperative that we recognise that what we today refer to as 'fake news' is by no means something that dropped out of the blue all of a sudden. The phenomenon itself has been around for much longer than many of us might be inclined to think. However, it manifested itself in the past under different guises and varied appellations – misinformation (planned or otherwise), deliberate disinformation, gossip mongering, yellow journalism, news propaganda, planting of fabricated news stories and so on. The term 'fake news' itself is probably a fairly recent neologism.

My best bet is that its current popularity is to be laid at the door of President Donald Trump who is famous for indulging in it to his heart's content, while excoriating his critics and adversaries of doing precisely that – a classic case of the pot calling the kettle black! "When in trouble, call it fake news and change the subject" – this has been the typical rhetorical strategy of every autocratic

leader elsewhere in the world since then. They have long learnt that it is always possible to create a smokescreen by quibbling about statistics or fabricating juicy news stories that can grab the headlines and thus deflect attention from the scandal they find themselves engulfed in every now and then. And it seems they have by now perfected it into a fine art!

Whether they have been fully successful in averting continuing criticism for long is a moot point. What is undeniable though is that they have had a great amount of success in muddying the waters, and in so doing, obfuscating the issues at hand to the extent that no one knows for sure what the facts of the matter really are. Fact and fiction get so muddled up that it becomes difficult to tell one from the other. That is precisely what the promoters of fake news are aiming to achieve. After they have muddied the waters sufficiently, they can afford to sit back and wait for the right moment to fish in the same troubled waters! No wonder they have the last laugh in almost all the cases. Even if they are caught red-handed in the process, by the time the true information comes to light later (if at all), the act of spreading willful disinformation has already played havoc in the arena of public debate.

Many clever and unscrupulous politicians have perceived this and have no moral compunction whatsoever about telling crass lies with a straight face. Consider, for instance, President Trump recently appearing in front of live TV cameras and announcing with all pomp and circumstance that a vaccine for the dreaded covid-19 virus was just around the corner, a claim flatly dismissed by scientists working around the clock with the same mission that any breakthrough of that magnitude will have to wait at the very least a year or two. The most incredible thing is that, most of the times, these politicians seem to be able to get away with such crass lies in virtue of the fact people at large increasingly have short memory-spans amidst the overwhelming volumes of

information they are literally bombarded with on a 24/7 basis (whereof Umberto Eco's early warning about information overload resulting in popular amnesia). So those responsible for planting false information – fake news – on the internet, at the behest of those scheming politicians and others with obscure vested interests can go about their business by remaining ensconced under the radar of detection, thanks to people's information fatigue and overall sense of ennui.

WHERE TRUTH FIGURES IN ALL OF THIS

To speak of fake news is to invoke some notion of truth. No matter how you define 'fake news,' the idea of truth crops up almost instantaneously because what makes a given news-item fake is that it departs from the way things *really* are – that is to say, what the truth of the matter is in its pure and pristine form. That said, one must hasten to note that this is probably all that there is by way of consensus.

To make any progress from now on in our quest for a better understanding of what fake news is all about, we need to make sure that we all agree on what truth is, to begin with. And it is precisely here that differences of opinion raise their heads. Just what the truth consists in is something that has been debated about ever since Pontius Pilate washed his hands and moved on to the next subject. In their turn, philosophers and logicians have proposed different theories of truth aimed at explicating not only what truth is but also how one should go about discovering it.

By far the most widely accepted theory of truth is the so-called 'correspondence theory,' which stipulates that truth is a matter of correspondence between language on the one hand and the world out there on the other. Or, if you like, the 'word' and the 'object' – two critical terms that figure conspicuously in classics such as Quine's (1960) *Word and Object* and Foucault (1966)'s *Les*

mots et les choses: Une archéologie des sciences humaines, among others. Part of the reason why such an approach to truth is so appealing is that it strikes us, experts and lay persons alike, as intuitively satisfactory and by and large unassailable.

But the correspondence theory comes up against some major obstacles in its 'descent' to the realm of actual practice or, if you like, lived reality. To begin with, not every statement we routinely make is about an empirically verifiable fact in the real world. Also when one tries to pit an entire cluster of sentences against the world of reality 'out there,' one realises that they have to be adjudged severally and not collectively (except for those cases that, as professional semanticists hasten to point out, involve so-called 'analytic' sentences, i.e. sentences that are true in virtue of their semantic properties – as in "So-and-so is a bachelor" *entails* "So-and-so has no wife", i.e. there is no need to consult the world of language-external reality to certify the truth of the latter, over and above that of the former).

What is referred to in the literature as 'the coherence theory of truth' seeks to address precisely that drawback of the correspondence theory. What it states is that the truth of a statement has to do, not with any language-external 'fact' of the matter out there in the real world, but with the way that statement is in consonance with the other sentences that, together with it, form a coherent whole. On this view, then, the only thing that will disqualify a given sentence as false would be its flagrant *dissonance* with the others in the overall cluster of sentences that is on the tapis.

Once again, such a theory of what truth is about has a lot of *prima facie* appeal as well. In a court of law, for instance, it seems to work perfectly when the lawyer for the plaintiff tries to corner the accused in the dock into a blatant contradiction during cross examination. The principle that the lawyer invokes here is that the truth knows no contradiction. As and when there is an instance of

inconsistency or outright contradiction in the answers provided by the person under oath, it is understood that he or she is not telling the whole truth or, in other words, is prevaricating.

HOW THE TRUTH OPERATES IN REAL LIFE

But the question that stares us right in the face is: how does truth matter to us in our daily lives? To say that it matters a lot does not at all clarify things any better. We all like to think that we are guided by the truth and any deviation from it is impermissible. The real issue at hand, however, has to do with how ordinary people go about assessing whether or not a given piece of information is true to the facts.

Research already done by a number of scholars has shown that we seldom bother to undertake any lengthy and laborious fact-checking before taking what is passed on to us at its face value. Rather, what weighs a lot more is the source of the information, as well as its presumed reliability and trustworthiness and also how well-disposed we already are towards it.

It also seems to be the case that the ordinary person, if and when moved by a desire to fact-check, strives to verify if the new information they have just received is coherent with what they have already been led to believe to be the case rather than look to the external world to independently verify if what they have been told corresponds to some fact 'out there'. In other words, most of us look for the easy way when it comes to fact-checking: we do not fact-check what we are told case by case. Rather, we tend to content ourselves by certifying if the new piece of information sits in accord with what we have already been led to believe to be the case.

It is important to notice that, from what is claimed in the foregoing paragraph, it is far too simplistic to conclude that people

at large are happy using some form of coherence theory, rather than its correspondence contender, when it comes to adjudging the truth of a new piece of information they are offered. Although the route they take may well be in accord with what the coherence theory suggests, they themselves are by and large unaware of it and may even vociferously protest if told that that is how they show signs of having proceeded. This is because their own gut feeling is that, when all is said and done, it is the reality 'out there' that they are ultimately interested in.

And promoters of disinformation campaigns and professional fake news mongers have long identified this tendency and been quite successful in cashing in on its enormous potential use in stage-managing voter preferences (cf. Kamada; Kojima, 2014). All they need to make sure that a fake news item gets traction amongst the target audience, (who then take upon themselves the task of retweeting it and thus helping to make it go viral) is that it connects with some already well-entrenched belief that has already taken hold of their imagination. So long as it strikes a chord with people who are, so to speak, already well-disposed, fake news has found its fertile ground.

Needless to say, it is crucial that these incremental bits of fake news are directed at the right audience – that is to say, people who have already been identified as already inclined to believe in what is offered to them, provided, as we have seen, it emanates from the right *source*. *Fake news spreads like wildfire among captive audiences such as social networks*. In other words, once the plan to spread fake news has already been put into action and gathered momentum, it is child's play from then on for the simple reason that the consumers of the fake news campaign form a group of captive audience. The members of such captive audiences have sets of belief that act like bubbles that repel anything and everything that run counter to items that are already in them, but grants easy passage to others that are in accord. In effect then,

these target audiences of fake news operate under a notion of truth that is basically coherence-oriented.

But, to repeat a point already made, it is equally important to stress that these passionate consumers of fake news also live under the delusion that their beliefs are actually propped by facts on the ground below, facts that lie outside of the bubbles and are therefore accessible to anyone, whether or not an inhabitant of the bubble. In other words, even as they unknowingly operate under a coherence theory of truth (and hence hardly ever bothering to fact-check every new bit of information they receive), they seldom evince a willingness to own up to it and, when pushed to the wall, often react by vehemently insisting that they are solely preoccupied with how the facts of the matter really are (and not the way someone portrays them as).

In other words, there is a fundamental contradiction or disconnect in the set of beliefs embraced by the obdurate consumers of fake news. On the one hand, they are happy to satisfy themselves with the absolute trustworthiness of every new piece of information they are offered solely on the strength of its perceived degree of coherence with the other bits of information already in their belief-set. But even as they do it, they continue to operate under the impression that the new piece of information that they have just received is fully in accord with the facts of the matter 'out there' in the world of reality, i.e., 'out there' outside of the bubble which is their chosen habitat.

It is in relation to the above-mentioned fissure in the thinking of the adepts of fake news that there can be some hope of a thaw. This point is crucial and merits closer attention. The thaw can at all happen because there will always be some element or another in the thought patterns of someone that directly speaks, as it were, to the 'gut feelings' of that person. Such elements vary from person to person. They usually have to do with one's deep-seated moral values, fundamental sense of right and wrong,

dearly-held religious beliefs and so forth. They may also speak directly to such most fundamental needs as quelling hunger, finding a decent shelter, looking after the welfare of oneself and one's family etc. The litmus test for identifying these elements is the prompt unwillingness (often violent, cocky and brash) on the part of someone who holds them fervently to trade them for alternative ideas and ones that go against the grain.

That is when cracks can begin to appear in the bubble. As and when this happens, the spell of fake news will show signs of wearing off. In consequence, the hordes of blind believers will break themselves free from the spell of the Siren song cast by scheming promoters of fake news.

CONCLUSION

Every cloud has a silver lining, as the old saying has it. Or, as yet another popular saying has it, 'a lie has no legs.' Fake news and the alternative reality it seeks to construct are no exceptions to the rule. Statistical hocus pocus and cybernetic legerdemain can mask truth and reality for a time. But there are, as we have seen, good reasons to hope that sooner or later cracks will develop and the web of alternative reality spun by promoters of fake news will begin to come apart.

We embarked on our brief discussion of fake news and its destructive potential by citing the 2019 election in Brazil of a radical rightwing government, in what has been described as a copycat repeat of what transpired in three years earlier in the United States. By way of rounding off our discussion it might be quite appropriate to register here that, barely a year after that traumatic presidential election in Brazil, there are clear signs already appearing on the horizon that the new government is long on promises but short on delivery. The people at large are slowly awakening from their 'dogmatic slumber'.

ACKNOWLEDGEMENT

I am grateful to the Brazilian National Council for Scientific and Technological Development (CNPq) for awarding me the research grant no. 300991/2019-3.

REFERENCES

AVELAR, D. WhatsApp fake news during Brazil election 'favoured Bolsonaro'. **The Guardian**. Wednesday, 30th Oct. 2019. Disponível em: https://www.theguardian.com/world/2019/oct/30/whatsapp-fake-news-brazil-election-favoured-jair-bolsonaro-analysis-suggests. Acesso em: Acesso em: 3 junho 2025.

BOGHOSSIAN, B. Um ano fake [A fake year]. **Folha de São Paulo**, 29 dez. 2019. p. A2.

FOUCAULT, M. **Les mots et les choses**: nne archéologie des sciences humaines. Paris: Gallimard, 1966.

KAMADA, Y.; KOJIMA, F. Voter 'Preferences, polarization, and electoral policies'. **American Economic Journal**: Microeconomics, v. 6, n. 4, p. 203-236, 2014.

MOURA, M.; CORBELLINI, J. **A eleição disruptiva**: por que Bolsonaro venceu [The disruptive election: why Bolsonaro won]. Rio de Janeiro: Record, 2019.

OYAMA, T. **Tormenta**: O governo Bolsonaro – crises, intrigas e segredos. 2020 [Tempest: Bolsonaro government – crises, intrigues and secrets], São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

QUINE, W. V. O. **Word and object**. New York: MIT Press. 1960.

RETOMANDO A DISCUSSÃO SOBRE AGÊNCIA, CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS E FORMAÇÃO DOCENTE[1]

Walkyria Monte Mor
Universidade de São Paulo

É viável pensar que todos têm potencial para a agência da mesma forma que é reconhecido que todos são intelectuais orgânicos? Ao ponderar o papel dos intelectuais na sociedade, Gramsci (1982) afirmou que *todos* são intelectuais, todos têm faculdades intelectuais e racionais, embora nem todos tenham a função social dos intelectuais. Com base nessa premissa, indago: também não seria possível dizer que somos "agentes orgânicos", investidos com "agência orgânica", em alusão à visão gramsciana do ser intelectual? As teorias de Arendt (2007) sobre a ação podem contribuir plenamente para essa indagação.

Ao discutir a ação em relação ao conceito de *vita activa*, Arendt (2007) definiu-a como uma capacidade que todos têm de fazer algo, levando em consideração o fato de que "viver" ou "estar vivo" implica necessariamente ação: ou seja, "vida humana... estar ativamente engajado em fazer algo" (p. 22). Todos participam de contextos sociais por meio de suas habilidades

1 Artigo reelaborado a partir da versão original, MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. *In*: JUNQUEIRA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (org.). *New literacies, new agencies?* A Brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

ou capacidades com palavras e atos, como afirma Arendt. Agir, segundo Arendt, refere-se a tomar a iniciativa, tendo um impulso convincente e vivo para uma ação ou ações. Ação, acrescenta a autora, revela quem é o ator. O fato de todos serem capazes de agir – tomar a iniciativa e não apenas reproduzir ações – aumenta a expectativa do inesperado, se esse alguém for além da repetição de medidas condicionadas. Uma ideia que leva à interpretação de que *agir* refere-se à ação em um sentido amplo, não apenas restrito às ocorrências repetitivas ou programadas; *agir* exige que as pessoas atuem ou respondam a situações; *agir* leva as pessoas a avaliar e tomar medidas diante do que escapa da ordem social ordinária, reiterada e esperada ou mesmo da rotina pessoal. Essa ideia não se referiria à *agência* como tem sido focada?

O raciocínio sobre intelectuais e agentes orgânicos parece convincente e instigou um certo número de debates e reflexões como é discutido neste texto. No Brasil, houve, recentemente, maior ênfase nos temas *crítica*, *agência* e *(re) construção de sentidos* nos programas de formação de professores, inclusive como ponto de partida aos estudos de Freire sobre a necessidade de consciência crítica e liberdade. Destaco aqui algumas das pesquisas de doutorado recentes que tratam desse tema: Guimarães (2022); Landim (2020, 2022); Rocha (2025); Guapindaia (2025).

As atuais discussões sobre agência e o desenvolvimento de agência nos currículos escolares indicam tanto a continuação quanto a atualidade do assunto. Essa evidência leva a outra indagação sobre uma aparente contradição: por um lado, os humanos são organicamente intelectuais e agentes; por outro lado, muito ainda é necessário para o desenvolvimento de nossas habilidades críticas e agência na prática social. Ou seja, os humanos têm as habilidades ou capacidades para criticar e fazer uso de sua agência latente, porém, por alguma razão, isso nem sempre ocorre, nem

sempre se evidencia ou, em muitos dos casos, esse *poder de agência* talvez ainda não tenha sido "ativado" ou tornado suficientemente social e culturalmente visível.

COMO ANALISAR ESSA PREOCUPAÇÃO?

É possível que a explicação para o resultado educacional insatisfatório para a cidadania crítica no Brasil, retratado pelas pesquisas acadêmicas, esteja na história da construção identitária do professor e do cidadão brasileiro? Pode ser que sim. Identifico três fortes influências da história política brasileira na educação: (1) as perspectivas missionárias jesuítas; (2) o colonialismo – que, por sua vez, teria vindo junto com os jesuítas e outros que chegaram mais tarde e aqui ficaram por mais tempo; e (3) as visões autoritárias vivenciadas durante a ditadura (1964-1985). Em uma nota bem-humorada, mas que também dá motivo para reflexão, pode-se indagar se, provavelmente, em cada professora(or) brasileira(o) habitam um jesuíta, um colonizador e um autoritário? Talvez não nas almas dos professores em um sentido generalizado, mas certamente as almas daqueles professores que tiveram suas identidades históricas tecidas por tais lideranças tão marcantes. Neste capítulo, portanto, registro a suposição de que essas três influências (jesuítas, coloniais e autoritárias) têm impactado a formação dos professores brasileiros no que tange ao desenvolvimento de suas "agências".

Ao investigar a história das ideias pedagógicas no Brasil, Saviani (2008) observou que, no período colonial brasileiro, o projeto educativo dos jesuítas influenciou muito os indígenas. As ideias pedagógicas dos missionários não se restringiram aos conceitos religiosos do mundo, da sociedade e da educação: também incorporaram os ideais do império português nos fundamentos de sua missão, adotando uma perspectiva em três partes dialógicas que envolviam colonização, catequese e educação. Portanto, um

breve retrato do cenário naquela época (1530-1815, aproximadamente) mostra as mudanças dentro das comunidades indígenas. Essas foram levadas a aprender português, sendo persuadidas pela premissa de que o português era uma língua que permitiria uma comunicação simples com os não indígenas. As línguas indígenas eram faladas por poucos dos colonizadores portugueses; além disso, os portugueses não veriam a necessidade de aprendê-las, reafirmando as relações de poder amplamente observadas no campo do aprendizado das línguas estrangeiras em locais colonizados. Além disso, aos indígenas foram ensinados conceitos religiosos (católicos, na maioria dos casos) considerados mais elevados ou civilizados do que a fé que professavam. Algumas comunidades foram até convertidas ao catolicismo. Para alguns historiadores, este último fato tem sido tomado como um dos primeiros atos de opressão e violência cultural no Brasil. Hoje em dia, tem havido um grande esforço para resgatar os valores e crenças das comunidades indígenas remanescentes. Embora algumas tenham conseguido preservar suas culturas e línguas, outras desapareceram ou foram sufocadas pelos ideais da civilização impostos pelos jesuítas e pelos primeiros colonizadores no Brasil.

Além da colonização portuguesa e outras que aqui se estabeleceram, outros tipos de colonialismos marcaram presença aqui também. Neste texto, chamo a atenção para aqueles de uma fase em que o Brasil foi classificado como "terceiro mundo" e "país em desenvolvimento". Eles chegaram com os programas político-econômicos de desenvolvimento na década de 1950 e foram intensificados na década de 1960 durante a ditadura militar, quando a diplomacia econômica brasileira favoreceu o comércio internacional no Congresso das Nações Unidas para o Comércio e o Desenvolvimento.

Dos anos 1960 em diante, vieram as décadas de ditadura aqui no país. As escolas e professores (e alunos, pais, diretores, coordenadores, e assim por diante) enfrentariam, então,

os conflitos de lições autoritárias e indesejáveis (por exemplo, as leis federais proibiram as disciplinas escolares através das quais o desenvolvimento crítico poderia ser promovido, como a sociologia e a filosofia; essas disciplinas foram substituídas por outra, chamada "Educação Moral e Cívica", que visava aumentar uma noção "neutra" de cidadania fundada na moral, obediência e patriotismo de acordo com as diretrizes militares, então, recomendadas às escolas). Mesmo indesejada, criticada e combatida por vários intelectuais orgânicos, por políticos e acadêmicos que sofreram as pressões dos "dias de chumbo" (em referência às armas e ações militares), sendo que muitos deles vieram a perder vidas (com perdas e violências de várias formas), a ditadura mostrou sua força generalizada na sociedade, deixando suas influências na educação. Reforçou uma pedagogia tecnicista (final dos anos 1960 e durante a década de 1970) que não demandava o desenvolvimento da crítica e da agência (pelo menos, não no sentido do conceito discutido hoje); consolidou relações hierárquicas construídas verticalmente. Nos programas de alfabetização que se seguiram no Brasil nas últimas décadas, coincidentemente ou não, foram privilegiadas(os) estruturas, padrões, aprendizado por repetição, noções monolíngues e monoculturais de linguagem e cultura, em oposição a algumas visões contemporâneas da alfabetização (Cope; Kalantzis, 2000).

As obras de Freire (1967) vieram a ser divulgadas no Brasil na década de 1960, tendo encontrado, ao mesmo tempo, forte adesão e receios, considerando-se aquele momento político-histórico. As ideias de emancipação de Freire já visavam responder a uma proposta de alfabetização de décadas anteriores, então vista como inadequada pelo fato de manter as relações socialmente opressivas vislumbradas pelo educador. Em sua dissertação de doutorado, defendida em 1959, ele contrastou a "inexperiência democrática" brasileira e o "surgimento do *povo* na vida pública nacional", analisando a antinomia pedagógica entre educação e domesticação. A partir desse trabalho, publicou um livro de-

fendendo "Educação como prática de liberdade" (Freire, 1974), conforme nos lembra Saviani (2008, p. 321). Pode-se interpretar, assim, que esse livro levanta a questão da agência na educação na sociedade brasileira. O tema tem sido, em diferentes momentos, denominado liberdade, emancipação ou autonomia, embora cada termo transmita suas próprias características e diferenças, juntamente com semelhanças.

O interesse atual pela *agência* docente (e, também, a discente, vale a pena ressaltar) parece ser a renovação de uma proposta antiga, cuja implementação ou incentivo tem sido limitado(a) na educação. Portanto, entendo ser uma questão importante a ser discutida.

As análises relacionadas à questão da *agência* aqui apresentadas baseiam-se em dados de um projeto que visa investigar a sua (in)adequação dos Programas de Formação de Professores no Brasil, mapeando experiências na área de ensino de línguas.

A FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

As instituições de avaliação brasileiras indicam que, na área de Línguas/Letras, as/os professoras(es) não se formam sabendo o suficiente do conteúdo linguístico ou da perspectiva educacional esperados. Quanto ao conhecimento sobre letramentos na formação em pré-serviço, pouca ênfase é dada a esses estudos, embora o ensino de línguas seja entendido como fundamental na promoção dos letramentos. As/Os professoras(es) têm acesso às leituras sobre o tema, principalmente aquelas escritas pelos pesquisadores brasileiros dessa área. É importante explicar que muita pesquisa e publicação tem sido feita na área de letramentos desde Freire. Houve relativamente pouca leitura da literatura de autores estrangeiros, provavelmente devido à falta de acesso, em um sentido amplo. Como resultado da ainda insuficiente ênfase nos estudos de letramentos, a maioria dos professores demons-

tra pouca familiaridade com conceitos que vêm sendo discutidos no Brasil ultimamente, pelo Projeto Nacional de Letramentos[2], incluindo epistemologias, ontoepistemologias, linguagem como prática social, cidadania ativa/crítica e agência.

Alguns dos resultados divulgados pelo referido Projeto Nacional: várias(os) professoras(es) investigadas(os) não identificam as orientações epistemológicas embutidas em suas práticas; trabalham sob a premissa de linearidade e classificação sequencial, como nas categorizações epistemológicas que, segundo Morin (2000), devem ser ampliadas de modo a responder ao novo conhecimento da sociedade atual; os dados indicam que a linearidade, a gradação e a classificação são os procedimentos mais enfatizados na construção do conhecimento nos planos do ensino do ler e escrever no Brasil. A ideia mais recente de que a linguagem é construída e tornada significativa dentro de uma prática social é conhecida e adotada ainda por uma minoria, também na academia, e não levada em conta pela maioria dos professores em contextos escolares. Além disso, o conceito "epistemologia" é frequentemente tomado como o programa de um curso ou disciplina em que se espera que a construção do conhecimento seja o resultado da soma dos itens de um conteúdo selecionado. A expectativa

2 Desde 2009, o Projeto Nacional de Letramentos volta-se para a formação de professores de línguas, focalizando respectivamente: Ciclo 1 – "Novos letramentos, Multiletramentos e o Ensino de Línguas para uma Educação Crítica"; Ciclo 2 – Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia; Ciclo 3 – Letramentos, Formação Docente e Decolonialidade. Embora sediado na Universidade de São Paulo, funciona como uma rede em várias regiões do país. Conta com a participação de mais de 40 universidades públicas estaduais e federais e com algumas universidades privadas. O projeto surgiu após longos estudos sobre abordagens de letramentos – relacionadas a novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos, letramentos digitais e visuais – que foram apresentados em diferentes países nas últimas décadas (The New London Group, 1996; Gee, 1992, 2003, 2004; Cope; Kalantzis, 2000; Kalantzis; Cope, 2008, 2012; Kress 2003, 2011; Lankshear; Knobel, 1997, 2003, 2011; Lave; Wenger, 1991; Muspratt; Freebody; Luke, 1997). O projeto foi elaborado a partir da proposta de contar com planos renováveis a cada cinco anos. Considera análises da situação da educação básica (Fundação Carlos Chagas & Fundação Getúlio Vargas, por exemplo) que sugerem que os planos brasileiros de educação devem ser revistos para responder às mudanças sociais e culturais evidenciadas nos dados dos órgãos de avaliação. Além disso, o projeto segue a preocupação amplamente expressa no Brasil de que novos projetos educacionais devem se concentrar e refletir as necessidades e identidades locais.

neste caso é que cada indivíduo seja responsável por manipular e fazer as conexões necessárias em seu próprio conhecimento/informação, construindo-o(a) como se em camadas de tijolos, tornando-se assim capaz de afirmar "eu alcancei esse ponto ou altura do conhecimento". Saliento, porém, que novos planos de formação de professores vêm sendo propostos nas universidades e algumas secretarias de educação, priorizando os citados conceitos de letramentos (novos letramentos, multiletramentos, letramentos críticos, visuais, digitais), reconhecendo sua força/adequação para a promoção de uma nova educação nas escolas e universidades brasileiras. Esses planos parecem indicar otimismo no que se refere a reflexões e mudanças diante das transformações sociais que vêm sendo percebidas.

Os programas também parecem reconhecer que a educação que funcionou bem para aqueles que se tornaram professores pode não se adaptar completamente aos jovens aprendizes com quem esses professores lidam. Os desafios postos aos jovens – de todas e quaisquer idades – de hoje direcionam-se para uma sociedade digital que convive com uma sociedade da escrita (Monte Mor, 2017). Essa convivência demanda a compreensão das ontoepistemologias, segundo as quais, as línguas não mais são aprendidas e compreendidas nas suas estruturas e léxicos, e sim, em suas relações sociais e culturais hoje marcadas por construções que imbricam o real, o virtual, o "artificial", o ciber-social (Cope; Kalantzis, 2022; Moura, 2023; Abrantes da Silva, 2024; Mendonça, 2024) e... o que mais? Assim, diferentemente da ênfase em "cidadãs/cidadãos qualificadas(os)" às operações repetidas no trabalho, a vivência e sobrevivência na sociedade de hoje demanda "cidadãs/cidadãos ativos/com agência crítica", cujas/cujos comprometimentos e responsabilidades contem com suas habilidades de criatividade, de criação/recriação de significados, de comunicação transcultural, de discernimento sobre as comunicações falsas e a quem elas interessam, de diálogos negociados diante das diversidades e complexidades,

das diferentes linguagens e discursos (New London Group, 2000). Essas habilidades ou capacidades são as reconhecidas como potencializadores de participação no trabalho, em uma perspectiva que leva em conta *agência* e *cidadania ativa*.

Quanto à análise do foco principal da investigação, pode-se perguntar sobre a promoção da cidadania ativa e da agência no contexto retratado, bem como outros requisitos relevantes considerando as sociedades contemporâneas, em congruência com os novos estudos de alfabetização. Que tipo de ação e agência podem ser promovidas em ambientes e propostas que tendem a convergir para padrões estruturais não dialógicos, para a linearidade, a hierarquia e a classificação, ações tidas como limitadoras e disciplinadoras e que favorecem uma premissa de aprendizagem que difere da premissa "ativamente engajada em fazer algo", conforme a concepção de Arendt? Tais modelos estruturais parecem estar tão incorporados na formação de professores, nas ideias prescritivas e disseminadas de que escolas, professores, ensino, aprendizagem, alunas(os) devem ser assim, que se torna difícil pensar em alternativas outras.

Quando em contato com os estudos de letramentos aqui referidos, muitas(os) professoras(es) admitem a coerência e o valor deles, mas se sentem incapazes de repensar suas práticas de forma a refleti-los. Diante do desafio de rever e fazer mudanças em suas práticas, uma boa parte delas(es) mantém procedimentos que já lhes são familiares. Ao olhar para os dados mencionados, uma indagação emergiu: é possível que a tendência observada de privilegiar a convergência, padrões, estruturas, linearidade, classificação sequencial, hierarquias, homogeneidade, significados e afins reflitam as influências dos períodos jesuítas, colonialistas e autoritários? E uma pergunta subsequente surgiu: a questão da "pouca-ou-não-agência" pode estar relacionada a essa herança sócio-histórica?

DESAFIOS DA "AGÊNCIA" NA FORMAÇÃO DOCENTE

Em seus escritos sobre educação e democracia, Freire (1967) defendeu a impossibilidade de compreender um "cenário enunciador" sem "uma visão de ontem"; ou seja, sem olhar para trás, para suas próprias narrativas. Na década de 1960, ele descreveu a sociedade brasileira como fechada, colonialista, pró-escravidão, tendo em conta que os planos brasileiros de democracia haviam falhado algumas vezes em sua história. Ele reconheceu a "inexperiência democrática" (p. 66) no Brasil ao expressar sua ansiedade pela democracia. A inexperiência democrática identificada e alimentada pelas doutrinas históricas dos jesuítas, pelos colonialismos e pelo militarismo autoritário, a meu ver – e enraizada na complexidade cultural – teria levado uma boa parte do povo brasileiro a padrões de relações em que hierarquias, atitudes paternalistas e submissões fossem naturalizadas, resultando na naturalização das desigualdades em que o povo busca ajustar-se e acomodar-se ao seu "lugar na sociedade". Freire (1987) teria resgatado essas ideias elaborando sua pedagogia do oprimido em que a educação brasileira é retratada como uma prática de dominação que deveria, em vez disso, fomentar uma pedagogia "crítica"[3] para promover a conscientização e, assim, permitir que os oprimidos viessem a mudar suas condições opressivas.

Embora o retrato tenha mudado considerando-se que muita conscientização tenha sido promovida ou vindo à tona desde essas décadas (os anos autoritários militares encerrados por volta de 1985), talvez a reminiscência dessas influências tenha sido preservada até certo ponto. Por muito tempo, a formação de professores de idiomas operou na modalidade de cursos de formação para professores iniciantes e em programas de "reciclagem" para professores pré-serviço. Este último

3 A forma como foi posteriormente identificada por escritores como Henry Giroux (1997) e Peter McLaren (1989). Mais recentemente, foi revisitada como "letramentos críticos" por pesquisadores do New London Group como Muspratt, Luke e Freebody (1997).

termo, literalmente soa deslocado se alguma analogia for feita de que os professores – como ocorre com objetos – possam ser reciclados. Em outros tempos, tornar-se professor exigia conhecimentos e procedimentos que, apesar de ainda relevantes hoje em dia, têm sido revistos para responder às necessidades atuais, vistos dentro de uma outra visão de sociedade e de sujeitos. As "necessidades antigas" incluíam: conhecer o conteúdo, seguir sequências de *syllabi*, respeitar a linearidade e a classificação, utilizar técnicas de repetição, compreender determinados significados, trabalhar na aprendizagem dos alunos para promover a homogeneidade (um esforço para garantir a igualdade), usar material didático, equipamentos e laboratórios corretamente. Mas havia pouco espaço para autonomia e agência nesse modelo de educação.

Nos ambientes onde esse modelo de educação é preservado, mesmo tendo sido atualizado em suas metodologias e uso de tecnologias, devido às inovações tecnológicas recentemente vistas, muita dificuldade é identificada em relação às contingências que, no entanto, deveriam ser esperadas em contextos educacionais: os professores estariam aptos para construir novos significados dos conflitos naturais que comumente emergem em sua relação com os chamados "nativos digitais" (Lankshear; Knobel, 2003) – jovens que quebram as sequências/linearidades habituais das epistemologias previstas, mostrando grande familiaridade com a linguagem e ambientes digitais – e exerceriam a agência para lidar com eles, reconhecendo a importância dessa habilidade ou atitude. Sobre conceitos como "nativos digitais" e "multitarefas", vale a pena registrar que, nos anos mais recentes, pesquisadores como Kirschner e Bruyckere (2017) colocam em debate, com forte adesão na academia, se as habilidades dos *digital natives* e dos *multitaskers* seriam realmente um fenômeno geracional conforme inicialmente pensado.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E PERSPECTIVAS DE LETRAMENTOS

Como Freire não era um "mero espectador da história do seu povo", como sinalizado pelo sociólogo brasileiro Weffort (1967, p. 2), é compreensível que tenha tido preocupação com a consciência, a liberdade e a emancipação, se contextualizada dentro dos cenários religiosos, colonialistas e autoritários, aqui descritos anteriormente. A percepção de Freire sobre as restrições sociais levou-o a elaborar uma proposta de alfabetização/letramentos que favorecesse uma visão diferente, aquela em que o aprender a ler e escrever e a conscientização se fundiam. A ideia era possibilitar a conscientização e a participação dos cidadãos desfavorecidos por meio de um projeto que vislumbrasse a educação como a afirmação da liberdade. Para Freire, perseguir esse projeto significava, ao mesmo tempo, reconhecer a opressão e lutar pela libertação, como forma de reconhecer a impossibilidade de separar o processo de letramentos da conscientização.

No início do desenvolvimento de suas teorias, a palavra "liberdade" tinha muita saliência, sendo vista como a matriz a que atribuir significado a uma prática educativa que visava alcançar a livre participação e crítica por parte dos alunos (Weffort, 1967). A ideia fundamental era, então, permitir que as pessoas se reconhecessem como criadores da cultura no discurso social e político. Pare esse autor, promover a conscientização sobre a liberdade não deveria ser visto como doutrinação, numa interpretação enganosa da proposta, mas como uma forma de se abrir à percepção de que as insatisfações sociais eram componentes de situações opressivas. A agência – então identificada como liberdade e emancipação – poderia significar uma outra forma de prática relevante e de engajamento ativo em *fazer algo*.

Desde esses tempos, muito tem sido discutido e proposto em termos de educação crítica no Brasil, mas os resultados nem

sempre corresponderam igualmente aos esforços da academia, de planos governamentais e de ativistas. A concepção de liberdade se transformou/se refletiu em outros termos, como emancipação, autonomia, empoderamento e, ultimamente, agência. Emancipação, empoderamento e autonomia têm sido valorizadas ao mesmo tempo em que foram apontadas como controvérsias. Perguntas como "quem emancipa quem?" e "quem dá poder a quem?" foram levantadas, como forma de provocar reflexões de que a emancipação e o empoderamento podem resultar em uma prática ambígua, trazendo liberdade e independência ao mesmo tempo em que reafirmam as relações de poder desequilibradas entre o/a "emancipador(a) e o emancipado(a)" e "aquela(e) que detém o poder e aquela(e) que deve ser empoderada(o)".

Autonomia é outra vertente também enraizada nas ideias de Freire (1996). Foi operacionalizada com sucesso por um grande número de professores e com muito menos sucesso por outra(s) parte(s), devido à dificuldade em sua prática, segundo relatos de professoras(es). A controvérsia sobre seus limites, no entanto, provavelmente tem sido uma das desvantagens para seu desenvolvimento. Ou seja, a percepção de que uma proposta voltada para o desenvolvimento de autonomia, mas que, de fato, alcança "autonomia relativa", requer resiliência dos envolvidos. A explicação para tal desafio encontra-se tanto nas orientações filosóficas e pedagógicas que de fato prevalecem numa visão de sociedade, quanto em sua relação intrínseca com as narrativas históricas das relações de poder que tecem as identidades dos cidadãos dessas sociedades, logo, dos professores. Esse raciocínio reside na observação de que professores que não aprenderam a praticar sua autonomia têm dificuldade ou demoram mais para promovê-la. Portanto, em alguns programas de formação de professores pode tornar-se difícil implementar autonomia e na educação estudantil também. Essa afirmação pode se aplicar a planos que enfatizam demais – e às vezes se restringem a – seguir regras, sequências, construir planos de ensino lineares e restringir a leitura a de-

terminados significados, o que deixa pouco ou nenhum espaço para decisões autônomas que podem, por exemplo, considerar diferenças e diversidades.

Os estudos de letramentos mostram potencial para desenvolver agência por suas concepções fundadoras de sociedade, de linguagem e de cidadania, colocando uma visão diferente do mundo em um novo paradigma; ou seja, um paradigma de educação linguística e letramentos que vão além de práticas "escolares" que têm "pouca ou nenhuma ligação com a vida fora da sala de aula", como retratado por Lankshear e Knobel (2003, p. 49). Seria provável ver semelhanças entre as propostas relativas à autonomia e à agência, mas essa visão da agência parece estar baseada em um modo de relacionamento de rede. Interage com crítica, decisões, iniciativa, cidadania ativa e construção de significados, para listar algumas de suas interfaces, se não requisitos, na vida dos cidadãos dentro de uma visão atualizada de sociedade.

A proposta de agência encontra-se nos estudos de letramentos desenvolvidos por Lankshear e Knobel (1997, 2011) em suas visões de cidadania ativa. O termo sintagmático em si, compreensivelmente, leva à ideia de que cidadania e agência funcionam como parceiros ajustados ou aliados, ou que soam como uma redundância necessária. Ao discordar dos relatos de cidadania ativa delineados por um Comitê Australiano no qual "importantes demandas foram impostas aos cidadãos, tendo em vista o que foi chamado de 'Novos Tempos'" (Lankshear; Knobel, 1997, p. 95), os autores trabalharam em um relato alternativo de cidadania ativa, enfatizando sua possibilidade através de uma proposta crítica de letramentos. Para eles, a questão da cidadania precisava ser reformulada para apreender um,

> Discurso reconstituído da cidadania ativa, de forma que a educação em sala de aula pudesse apoiar outros locais nos quais os futuros adultos são aprendizes

> deste Discurso. A alfabetização social (e midiática) crítica é um elemento-chave do discurso integral para a promulgação do Discurso de ser um cidadão ativo. Tornar-se criticamente alfabetizado/letrado é essencial para ser aprendiz do Discurso dos Novos Tempos sobre cidadania ativa (Lankshear; Knobel, 1997, p. 108).

Lankshear e Knobel (1997) formularam esse raciocínio ao questionar o conceito de cidadania ativa que conta com "acreditar no conceito de sociedade democrática e estar 'disposto e capaz de traduzir essa crença em ação'" (p. 99). Entendo que, a partir de suas afirmações, possa ser interpretado que a vontade de traduzir uma certa crença em uma sociedade democrática em ação pode não ser suficiente para tornar-se um cidadão ativo. A crítica dos pesquisadores ao conceito de cidadania ativa reside em sua observação de que o conceito pode ser propício para uma sociedade preocupada em permitir que as pessoas sintam a necessidade de "se encaixar no mundo de seus tempos" (p. 108). Em alinhamento com Freire, que defendia a conscientização sobre as opressões sociais como forma de alcançar a liberdade e a emancipação, Lankshear e Knobel avançaram e atualizaram as visões de agência, como demonstrado por sua citação de C. W. Mills para expor seu plano crítico de alfabetização baseado na imaginação sociológica: "Mills abordou o fenômeno recorrente de pessoas encontrando problemas em suas vidas cotidianas e se sentindo imersas em processos que eles realmente não entendem, sentindo que essas coisas estão além do seu controle" (Mills, 1959, como citado em Lankshear; Knobel, 1997, p. 108). O sentimento de impotência descrito por Mills também pode iluminar alguns dos sentimentos das(os) professoras(es) brasileiras(os) investigadas(os) em seus relatórios de trabalho, o que tem sido associado a seus conflitos com *agência*. No mesmo raciocínio, Lankshear e Knobel referiram-se à citação de Mills para apoiar a necessidade dos professores

de ter imaginação institucional, política, moral e cultural para poder avaliar situações e agir, participando adequadamente de um desenho de alfabetização como o que eles propuseram.

Vários teóricos têm discutido a relevância da *agência* para a sociedade contemporânea, trazendo de volta e corroborando as ideias de Freire sobre o aprimoramento da participação social por meio de um programa de educação crítica para alunas(os) como criadores da cultura, voltado à conscientização, liberdade, ação e emancipação. Kalantzis e Cope (2008), por exemplo, retrataram diferentes focos da pedagogia ao longo do tempo, destacando três de suas fases: os primeiros focalizam a aquisição de conhecimentos recebidos (fatos, teorias, literaturas), e sua repetição por meio de avaliações que visam verificar a aprendizagem; o segundo centra-se na identificação das formas pelas quais as(os) alunas(os) desconstroem e reconstroem o conhecimento, para permitir que elas/eles alcancem respostas "certas" por conta própria. O terceiro enfoque mostra preocupação com as habilidades dos alunos para ir adiante e retroceder nas diferentes coisas, conectando-se com diversas experiências de aprendizagem, reconectando-se com o mundo de maneira significativa. Essa última pedagogia é aquela que traça caminhos alternativos de aprendizagem. Além disso, tenta responder a um currículo que, segundo Kalantzis e Cope, apoiou-se em uma sociedade em que a *agência* foi reavaliada como altamente relevante. As novas formas de construção de conhecimento e de linguagens multimodais e virtuais, um reflexo das sociedades atuais, não podem ser realizadas através das pedagogias citadas como sendo de primeira e segunda fases, mas por planos que cuidam do desenvolvimento da agência (Cope; Kalantzis, 2008).

Saliento que a relevância educacional da agência não tem sido negada, segundo estudos sobre o tema. Ao contrário, tem havido investimento em sua prática nas escolas e universidades, embora tenha havido reconhecimento do desafio que ela continua

a representar. Porém, parece que os meios para promover uma educação e uma alfabetização nos moldes tradicionais estão tão familiarmente delineados, parecendo definir tão claramente o que significa essa visão convencional de educação e quais são os papéis dos participantes dentro das hierarquias, que qualquer prática alternativa soa pouco natural para muitos desses participantes. Conforme reivindicado por Cope e Kalantzis (2000, p. 5), "o conflito parece estar no fato de que os conceitos convencionais de educação enfrentam novos tipos de relação – no trabalho, na vida pública e na vida pessoal, como discutido pelo New London Group (2000)", considerando-se as diferenças culturais e a rápida mudança da mídia de comunicação entrelaçada nessas relações. A observação de que a própria natureza do tema da pedagogia da alfabetização requer mudanças, como afirmam Cope e Kalantzis, representa mais uma percepção que novamente encontra profunda concordância nas propostas educacionais de Freire.

Dentro desse desafio, iniciativas relacionadas à agência de aprimoramento foram projetadas e compartilhadas por pesquisadores dessa área. Por exemplo, na análise de um estudo de caso de dois anos sobre o impacto da tecnologia sem fio sobre os alunos, professores e currículo escolar de uma escola alternativa nos EUA, usando as teorias de Bourdieu (1996), Dressman e Wilder (2008), discutiram o efeito da tecnologia sobre o desenvolvimento da agência como estando

> intimamente relacionada à mudança positiva de atitude observada na forma pela qual algumas/alguns alunas(os) e professoras(es) foram capazes de exercer alguma agência dentro do exercício do *habitus* que normalmente orientava suas ações (Dressman; Wilder, 2008, p. 133).

O desenvolvimento da agência é muitas vezes visto como inseparável do desenvolvimento da crítica, uma percepção que

também parece estar enraizada nas ideias freirianas. Nas avaliações de Watkins (2012) sobre alfabetização por meio de *design* crítico, ele chamou a atenção para a ideia de que tal projeto desafia a noção de que o papel principal das escolas é preparar as/os alunas(os) para conseguir empregos na economia global. Ao fazê-lo, defendeu a agência como prerrogativa para a participação social e crítica. Watkins argumentou que "os letramentos que seguem um *design crítico* se propõem a fazer mais do que preparar os alunos para a participação na economia; eles se esforçam para preparar os alunos para a participação em sua comunidade" (p. 2). Acrescenta Watkins:

> Há algo extraordinariamente empoderador em ver o mundo através das lentes do *design crítico*, uma lente que incentiva os alunos a fazer o que os *designers* fazem: desenvolver as habilidades para transformar as situações existentes em algo melhor (Watkins, 2012, p. 2).

Embora Watkins tenha descrito o experimento como "empoderador", deve-se notar que no Brasil a ambiguidade do termo "empoderamento" é muitas vezes fundamental nos debates: ao mesmo tempo em que se refere ao potencial de poder e à ação, permite a interpretação de que nem todas(os) têm poder ou potencial para agir. No entanto, apesar do debate em torno de "aquelas(es) que têm ou não têm poder ou potencial para agir", a possibilidade de agência é reconhecida em experimentos "empoderadores" diante de sua força no desenvolvimento de "habilidades para mudar situações existentes".

Para concluir sobre a importância da cidadania de agência, as ideias simplificadas em conceitos antigos têm sido revisitadas, exigindo que diferentes significados – ou seja, diferentes das escolas convencionais de interpretação/construção de sentido – venham a ser feitos. Observa-se, ainda, a crescente importância da criação

de sentidos, também muito destacada pelos novos estudos sobre Letramentos. Gee (2003) é um dos estudiosos que defende a relevância da "construção de sentidos (*meaning making*)" nos letramentos contemporâneos. Segundo ele, fazer sentidos envolve aprender a situar significados em diferentes domínios e contextos, sejam eles videogames, computadores, filmes, televisão, imagens visuais, literatura, vivência social do cotidiano e assim por diante. Para Gee, essa habilidade se torna central se alguém entende as mudanças sociais, tecnológicas e culturais nas sociedades e precisa ressignificá-las. Tal visão também é compartilhada por Kress (2003), que disse que *meaning making* e agência estão intimamente ligados no processo de comunicação, quando significam "passar da compreensão sobre *o modo pelo qual o mundo está dado* para *ressignificar como o mundo se mostra*" (p. 140). Com essas afirmações, pode-se inferir a defesa dos autores de que *os significados não são/estão dados*, podendo, assim, ser construídos ou reconstruídos por leitores, espectadores ou cidadãos. Se as visões do mundo são/estão situadas e cultural e socialmente construídas, a prevalência de uma "cultura comum" na qual as interpretações foram/são incorporadas é desafiada. As percepções levadas em consideração por Gee (2003) e Kress (2003) sinalizam para um mundo que passou a ser visto como complexo, diverso e discursivamente dividido, contando com novas formas de comunicação, o que, então, demanda habilidades para *(re)construção de sentidos/meaning making* e *agência*. O mesmo raciocínio foi discutido por Lankshear e Knobel (2011), que disseram que a agência e a participação social exigem "maior compreensão das instituições em sua relação com a vida de indivíduos e grupos e para a revitalização da participação cívica na vida institucional" (p. 82). Assim como Freire (1967) identificou a necessidade de ampliação da "conscientização" por meio da educação na década de 1960, os dois estudiosos acima mencionados reconhecem o baixo interesse pedagógico-social na promoção ou no investimento em *agência* e *construção de sentidos* dentro de um projeto de letramento convencional.

DESENVOLVIMENTO DE AGÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: RECONSTRUINDO SENTIDOS

Resultados de investigação que envolveu professoras(es) da escola apresentam questões que suscitam reflexões interessantes. Duas perguntas foram selecionadas para análise neste texto, devido à sua relação com o tema: "A agência é um ideal utópico na escola?" e "O que você quer dizer com construir sentidos?" Os sentidos podem ser construídos? Quando entrevistadas(os), as/os professoras(es) mostraram pouca crença na possibilidade de promoção da agência na escola, considerando as estruturas da instituição e as relações de conhecimento e poder. Acrescentaram também comentários que foram interpretados como descrença na viabilidade da mudança nos contextos educacionais, vendo a instituição escolar como uma herança iluminista. Pareceu-lhes difícil vislumbrar transformações quando as orientações filosóficas tradicionais são preservadas. A ideia sobre *construção de sentidos* chegou a elas/eles como um novo conceito. Embora, nas últimas décadas, muito tenha sido trabalhado em termos do desenvolvimento da leitura no Brasil, não lhes parecera predominar no trabalho de leitura que *o significado é construído pelo interlocutor*. O conceito dominante insistia em permanecer, "é o autor que põe sentido no texto" ou "é o texto que dita o sentido", sendo que, nos dois casos, o sentido deveria apenas ser deduzido pelo leitor. Também lhes pareceu difícil ver a relação entre construir sentido e agência. Embora a maioria das(os) entrevistadas(os) tenha lido os textos de Freire (1967) sobre o desenvolvimento das visões de mundo e emancipação, para elas(es) parecia estar longe a ideia de que a prática de construir sentidos – que envolve a reconstrução de significados e visões de mundo – pode levar a diferentes percepções, assim como aquela ideia que vê as pessoas como agentes (como na concepção de Arendt). Curiosamente, em sua época, Freire parecia antecipar as necessidades de um mundo que foi mudando, para muitos, rapidamente. De fato, mudanças

significativas emergiram com o uso expandido da tecnologia digital. Uma boa parcela de cidadãos da sociedade digital veio a perceber que a educação não poderia se concentrar em habilidades e capacidades suficientes para as sociedades passadas.

Nesse ponto da pesquisa, nossos estudos teóricos levaram à velha "lacuna entre teorias e realidades". Ou seja, também foi percebido que o único modelo escolar que as/os professoras(es) entrevistadas(os) pareciam reconhecer era aquele em que trabalham. Destaco aqui, então, a relevância da definição de Ajayi (2008) para o exercício de (re)construção de sentidos como um dos requisitos para professoras(ores) e discentes (re)interpretarem contextos sociais. Ajayi o definiu como

> um processo pelo qual os alunos [e professores] ganham consciência crítica da interpretação dos eventos em suas vidas em relação ao mundo ao seu redor. Dessa forma, o significado aos quais os alunos [e professoras/es] chegam depois de ler uma história ou assistir a um vídeo, por exemplo, é mediado por suas experiências sociais, culturais e históricas (Ajayi, 2009, p. 211).

Também diz respeito à visão de Freire (2001 [1980]) que a consciência é uma atitude crítica das pessoas em sua história. Portanto, ser cidadão de um mundo cujo significado é/está "dado" pode resultar na negação ao processo de conscientização através do qual a leitura do mundo pode ser transformada. Sob a premissa de que o significado envolve reflexão, ação e crítica, as habilidades de *meaning making* podem conduzir ao exercício da *agência*. Por exemplo, a prática da releitura das práticas pedagógicas aprendidas nos programas universitários pode conduzir à percepção da necessidade de mudanças ou de adaptações em grupos de aprendizagem situados e locais; à reavaliação de que o modelo convencional de educação pode não atender às necessidades da

sociedade atual, exigindo que os professores exerçam novas formas de pensar e de significar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia de agência como função educacional e social vem amadurecendo ao longo de sua estrada sinuosa. As teorias de Arendt sobre a ação, que veem a vida humana como ativamente engajada em fazer algo, convergem com as ideias de Freire sobre a liberdade e emancipação das pessoas quando uma condição opressiva prevalece, requerendo, portanto, ação ou agência. Apesar de ser reconhecida como um atributo humano, a agência tem encontrado insuficiente ênfase entre professores de línguas em escolas brasileiras de ensino fundamental e médio, de acordo com os resultados das pesquisas aqui mencionadas. Influências históricas são consideradas na análise dos dados, levando a uma suposição de que as doutrinas dos jesuítas, juntamente com o colonialismo, o autoritarismo militar – e hoje o que se identifica como colonialidade –, provavelmente, forjaram profundamente as identidades dos professores brasileiros, além de impactarem as filosofias educacionais que orientaram/orientam a formação de professores, discentes e currículos escolares.

Os estudos de letramentos – aqui entendidos como um projeto que propõe uma revisão educacional, cultural e social – representam uma possibilidade de promoção de agências, tendo em vista seus propósitos de quebra de paradigmas educacionais. Reconhecem uma sociedade em mudança que requer uma educação renovada na qual os letramentos críticos possam ser projetados em prol do aprimoramento da cidadania ativa; possibilitando que as pessoas revejam (1) adversidades em seu cotidiano quando se sentem imersas em processos que realmente não entendem; (2) suas agências diante de insatisfações sociais; (3) suas expectativas de participação social mais aberta e de inclusão. Os letramentos

também mostram que as sociedades digitais promovem a expansão de ontoepistemologias dentro das quais novas habilidades e capacidades são necessárias, considerando a emergência de novas formas de trabalho e participação social. Uma possível leitura disso é a de que as/os professoras(es) que, no passado, modelaram procedimentos educacionais como "adquirir conhecimentos dados (fatos, teorias, literaturas), e ser capaz de repetir o que se adquiriu em um teste" ou "ser capaz de chegar a respostas 'certas' por si mesmos" (Kalantzis; Cope, 2008, p. 278), como se o conhecimento fosse imutável, não necessariamente responderiam aos desafios educacionais de hoje.

A discussão apresentada neste capítulo visa ampliar as perspectivas sobre as percepções de professoras(es) nos dados aqui analisados. Há também a expectativa de que mais reflexões possam ser feitas sobre a questão da agência para as/os leitoras(es) que estão engajadas(os) ou interessadas(os) em propostas outras de educação e no cenário brasileiro da formação de professores.

REFERÊNCIAS

ABRANTES DA SILVA, R. **Expansão ontoepistemológica e práticas pedagógicas na sociedade digital**: novas perspectivas para o processo de letramentos. Tese (Doutorado) – São Paulo, Universidade de São Paulo, 2024.

AJAYI, L. Meaning-making, multimodal representation, and transformative pedagogy: an exploration of meaning construction practices in an ESL High School classroom. **Journal of Language, Identity and Education**, 7(3), p. 206-229, 2008.

ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2007.

BIESTA, G. Education after deconstruction: between event and invention. *In*: PETERS, M. A.; BIESTA, G. J. (ed.). **Derrida, deconstruction and the politics of pedagogy**. New York: Peter Lang, 2009.

BIESTA, G. **Good education in an age of measurement**: ethics, politics, democracy. Boulder: Paradigm, 2010.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.

COPE, B.; KALANTZIS, M. **Multiliteracies**. Literacy learning and the design of social futures. London; England; New York: Routledge, 2000.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Artificial intelligence in the long view: from mechanical intelligence to cyber-social systems. **Discovery Artificial Intelligence** 2, 13 (2022). https://doi.org/10.1007/s44163-022-00029-1

DRESSMAN, M.; WILDER, P. Wireless technology and the prospect of alternative education reform. *In*: ALBRIGHT, J.; LUKE, A. (ed.). **Pierre Bourdieu and literacy education**. New York; London: Routledge, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro Editora, 2001 [1980].

GEE, J. P. **The social mind**: language, ideology and social practice. New York: Bergin & Garvey, 1992.

GEE, J. P. **What video games have to teach us about learning and literacy**. New York: Palgrave/Macmillan, 2003.

GEE, J. P. **Situated language and learning**. New York; London: Routledge, 2004.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GUAPINDAIA, M. P. **Um estudo sobre a atividade 'Práticas de Língua Escrita' e outras práticas pedagógicas na construção de sentidos**: elementos para o desenvolvimento de letramento crítico. Tese (Doutorado) – São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2025.

GUIMARÃES, A. P. **Pedagogia Emergencial com os desafios e encantos da Educação em Língua Inglesa em uma Escola Pública da Cidade Tiradentes**: Multiletramentos/Novos Letramentos/Translanguaging e Ubiquidade. Tese (Doutorado) – São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2022.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **New learning**: elements of a science of education. Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies**. Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 2012.

KIRSCHNER, P. A.; BRUYCKERE, P. de. The myths of the digital native and the multitasker. **Teaching and Teacher Education,** 67, 135e142, 2017. Open University of the Netherlands. Disponível em: www.elsevier.com/locate/tate. Acesso em: 10 fev. 2025.

KRESS, G. Reading as semiosis: interpreting the world and ordering the world. *In*: KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London; New York: Routledge, 2003.

KRESS, G. **Multimodality**: a social semiotic approach to contemporary communication. London; New York: Routledge, 2011.

LANDIM, D. S. P. **Agência de professores de língua inglesa em formação e em serviço**: desafios e possibilidades. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

LANDIM, D. S. P. **O desenvolvimento de agência na formação docente em línguas**: desafios e possibilidades. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Critical literacy and active citizenship. *In*: MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. (ed.). **Constructing critical literacies**. Teaching and learning textual practice. St. Leonards: Hampton Press, 1997. p. 95-124.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New literacies**: changing knowledge and classroom learning. London; New York: Open University Press, 2003.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Knowledge and learning in new learning**: elements of a science of education. Cambridge; New York; Melbourne: Cambridge University Press, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Literacies**: social, cultural and historical perspectives. New York: Peter Lang, 2011.

LAVE, J.; WEGNER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MCLAREN, P. **Life in schools**: an introduction to critical pedagogy in the foundations of education. New York; London: Longmans, 1989.

MENDONÇA, H. A. **A (In)Visibilidade nos processos de colonialismo e decolonialidade digital no ensino online/remoto na Educação Universitária**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024.

MONTE MOR, W. Foreign languages teaching, education and the new literacies studies: Expanding views. *In*: GONÇALVES, G. R. *et al*. (org.). **New challenges in language and literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009. p. 177-189.

MONTE MOR, W. Sociedade da escrita e sociedade digital: línguas e linguagens em revisão. *In*: TAKAKI, N.; MONTE MOR, W. (org.). **Construções de sentido e letramento digital crítico na área de línguas/linguagens**. Campinas: Pontes Editores, 2017. p. 267-286.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2000.

MOURA, E. sampling new literacies: remix studies and digital humanities in a cross-disciplinary approach. *In*: NAVAS, E.; GALLAGHER, O.; BURROUGH, X. (ed.). **The Routledge Handbook of remix studies and digital humanities**. New York: Routledge, 2023.

MUSPRATT, S.; LUKE, A.; FREEBODY, P. **Constructing critical literacies**. Teaching and learning textual practice. St. Leonards: Hampton Press, 1997.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. **Harvard Educational Review**, 66, p. 60-92, 1996.

NEW LONDON GROUP. A pedagogy of multiliteracies. Designing social futures. *In*: COPE, B.; KALANTZIS, M. (ed.). **Multiliteracies**. Literacy learning and the design of social futures. London; New York: Routledge, 2000.

ROCHA, S. S. **Entre o medo e o desejo**: o design e a formação de subjetividades agentes na sala de aula de língua inglesa. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Ed. Autores Associados, 2008.

WATKINS, C. Why critical design literacy is needed now more than ever. **DML Central-Digital Media and Learning**: the power of participation. May 1, 2012. Disponível em: http://bit.ly/JYdne0. Acesso em: 10 fev. 25.

WEFFORT, F. Educação e política, reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. *In*: FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967. p. 1-26.

A 'CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA' DE 1988: UM TEXTO EMENDADO

Rosana Ferreira Alves
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

Usufruir do saber é uma necessidade básica para a vida em sociedade, sobretudo, quando se trata de assuntos que estejam intimamente relacionados ao seu empoderamento em função do exercício da democracia, da prática da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Por isso, defende-se que ter ciência de minúcias relacionadas a gêneros textuais que circulam no domínio discursivo jurídico é uma necessidade básica e, portanto, um dever de cidadão em função de adquirir condições para prática consciente de deveres e requisição de direitos, conforme prevê a própria Carta Magna em seu Parágrafo único, do Artigo 4º, a saber: "Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição".

Destarte, defende-se aqui que o domínio de assuntos que são característicos de espaços discursivos jurídicos é uma necessidade vital à saúde da sociedade democrática, cujo direito de igualdade se constitui uma das premissas direcionadoras para prática da cidadania. Para tanto, a ciência e consciência de aspectos caracterizadores de gêneros jurídicos, principalmente os referentes à elaboração e execução de leis, é uma *Conditio sine qua non*, visto

que, sem esta torna-se difícil a prática, por parte do povo, do poder que, conforme afirma a própria constituição, emana dele e deve estar a serviço dele. Por conseguinte, faz-se de mister relevância a abordagem do texto jurídico 'emenda à constituição' cuja especificidade se caracteriza por meio elaboração, reformulação e/ou aplicação de alterações ao texto constitucional.

No presente estudo, configura-se como propósito pré definido o seguinte ponto central: caracterizar o texto constitucional enquanto gênero. Para entender a dinamicidade desse texto, escrutinam-se características do gênero jurídico 'emenda à constituição', verificando, assim, a funcionalidade desse gênero jurídico para com a Constituição Federal.

Em se tratando de fundamentação científica, são visitados teóricos da Linguística e da Linguística do Texto com objetivos de caracterizar os gêneros em estudo, a saber: Marcuschi (2002, 2008), Bazerman (2007) e Miller (2012). Referente ao aspecto metodológico, buscam-se subsídios na pesquisa Etnográfica de base documental. Para tanto, serão analisados os seguintes documentos de domínio público: Constituição Federativa do Brasil de 1988 (em versão inalterada e versão emendada) e Emendas Constitucionais.

CARACTERIZAÇÃO DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL ENQUANTO GÊNERO

O QUE SÃO GÊNEROS TEXTUAIS

Apresentar aspectos genéricos da Constituição Federal significa analisá-la como gênero discursivo, "entidades sócio-discursivas e formas de ação social" (Marcuschi, 2002, p. 19), caracterizando a linguística, e funcionalmente situando-a como reflexos da sua função social e comunicativa. Mas, afinal, o que são gêneros textuais? A resposta mais completa do conceito de gêneros determina, necessariamente, uma revisitação a ramos

da Linguística[1] e da Literatura (cf. Bawarshi e Reiff, 2013, p. 81). Entretanto, em função da objetividade, satisfaz-se com o conceito seguinte:

> são textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sócio-comunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (Marcuschi, 2008, p. 155).

Dentro da abordagem de estudos retóricos e sociológicos de gêneros, é grande a contribuição de Miller (2012) por apresentar evidências para a compreensão de 'gênero como ação retórica'. Conforme a autora, essa concepção ocasiona a necessidade de se esclarecer questões como: "relação entre retórica e seu contexto de situação" (Miller, 2012, p. 28); o entendimento da maneira como o gênero funde "elementos situacionais com elementos formais e substantivos" (Miller, 2012, p. 28); e, por fim, o problema de tentar localizar o gênero considerando "escala hierárquica de generalizações sobre os usos linguísticos" (Miller, 2012, p. 28).

Ao defender a compreensão de gênero como ação retórica, a autora explica seu posicionamento, salientando que o mesmo não pode se prender à taxionomia, devido ao caráter mutante dos gêneros que, naturalmente, por estarem inseridos em culturas e atenderem às necessidades de sociedades específicas, evoluem e se deterioram. Para maior compreensão, Miller (2012, p. 39) apresenta algumas características denominadas particulares, as quais defendem o gênero como "uma categoria convencional de discurso baseada na tipificação em grande escala da ação retórica", e que se manifestam "como ação significante" sendo interpretadas

1 Existem diversas abordagens de gêneros, na Tradição Linguística, eis algumas: Gênero e linguística sistêmico-funcional; gênero e Linguística Histórica/de *corpus*; gêneros em estudos de Inglês para fins específicos (ESP, ou seja, *English for specific purpose*); abordagem de gêneros que se pauta nos estudos retóricos e sociológicos.

"por meio de regras", as quais se posicionam "num nível relativamente alto de uma hierarquia de regras para interações simbólicas". Quanto à forma, a autora evidencia que é o "termo mais geral usado em todos os níveis da hierarquia", sendo, portanto, o gênero "uma forma num nível particular, que é a fusão de formas de níveis mais baixos e a substância característica". No tocante à substância, a autora esclarece: "o gênero serve como a substância de formas em níveis mais altos; como padrões recorrentes de uso linguístico, os gêneros ajudam a construir a substância de nossa vida cultural" (Miller, 2012, p. 39). Por fim, a autora explicita que "Um gênero é um meio retórico para a mediação das intervenções privadas e da exigência social; ele é motivador ao ligar o privado com o público, o singular com o recorrente" (Miller, 2012, p. 39).

Após apresentar as orientações acima, as quais, para a autora, são úteis "na avaliação de alegações genéricas", esclarece-se que a perspectiva de gênero defendida apresenta implicações tanto para a crítica e para a teoria, quanto para a educação retórica. Isso porque a proposta sugere um entendimento consideravelmente amplo quanto ao aprendizado de gênero, sustentando, assim, que quando se aprende gênero, há mais do que um aprendizado de formas para realização de propósitos próprios; há, sim, aprendizados de quais propósitos podem-se obter (como louvar, apresentar desculpas, fazer recomendação de uma pessoa para outra etc.). Assim, aprende-se também a realizar análise e obter entendimento de situações diversas, considerando a particularidade de cada uma.

Alguns conceitos são de grande importância para esclarecer sobre gêneros, a saber: os tipos textuais, domínios discursivos e discurso. Em se tratando de tipos textuais, são designações teóricas intituladas por narração, argumentação, descrição, injunção e exposição, cuja nomeação pauta-se em "um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal" (Marcuschi, 2002, p. 23). Mais especificamente, cada tipo específico constitui-se de sequências

linguísticas ou de série de enunciados intrínsecos que desempenham, cada um na sua especificidade, uma dada função sociocomunicativa, a exemplo de gêneros como: memorando, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de departamento empresarial, petição pública, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, instrução de uso, *outdoor*, inquérito policial, resenha, edital de concurso, nota fiscal, conversação espontânea, conferência, aulas virtuais, resenha acadêmica, etc. Referentes aos domínios discursivos, constitui-se "esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana" (Marcuschi, 2002, p. 23), que não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos específicos" (Marcuschi, 2002, p. 23), a exemplo do discurso político, discurso jurídico, dentre outros. Sobre o termo discurso, talvez seja útil abordar que o entende não como sinônimo de texto[2]. Assim, considera-se que texto é um lugar em que o discurso se realiza, por meio da corporificação de um dado gênero textual. Essa concepção pauta-se em Marcuschi (2002, p. 23) para quem "os textos realizam discursos em situações institucionais" que se configuram como históricas, sociais e ideológicas e "os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas" que, por sua vez, são de natureza sociais e cognitivas.

ASPECTOS GENÉRICOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição da República Federativa do Brasil, por se tratar de um gênero textual de caráter essencialmente jurídico e político, reúne um conjunto de normas e se caracteriza por apresentar abertura de modo a abrigar em seu texto simultaneamente aspectos como: necessária diversidade interpretativa; unidade, efeito integrador, efetividade máxima, conformidade funcional

2 Adota-se a concepção da ausência de sinonímia entre os termos 'texto' e discurso, mas têm-se ciência de que existem muitas discussões que se contrapõem a essa ideia, entretanto, não cabe aqui desenvolver abordagem dessa natureza.

e harmonização ou concordância prática. É essencialmente um gênero textual de funcionalidades reguladora e organizadora do funcionamento do Estado, constituindo-se como Lei Máxima que apresenta limitação de poderes e definição de direitos e deveres básicos na construção e execução da cidadania.

Para a conceituação da constituição, considerando-a como um gênero jurídico, é pertinente a seguinte citação:

> Juridicamente, a Constituição deve ser entendida como a lei fundamental e suprema de um Estado, que contém normas referentes à estruturação do Estado, à formação dos poderes públicos, forma de governo e aquisição do poder de governar, distribuição de competências, direitos, garantias e deveres dos cidadãos. Além disso, é a Constituição que individualiza os órgãos competentes para a edição de normas jurídicas, legislativas ou administrativas. Em síntese, a constituição é o conjunto de normas que organiza os elementos constitutivos do Estado (Nonô, 2005, p. 3).

De acordo com Agra (2002 *apud* Nonô, 2005, p. 4) a constituição é dotada das seguintes prerrogativas: supremacia, sendo, assim, norma "suprema do ordenamento jurídico"; supralegalidade, atuando, com isso, "no controle da constitucionalidade"; e imutabilidade relativa, visto que exige, em casos de alteração e reformulação, procedimentos severos, evitando, assim, a banalização de seu conteúdo.

Em países democráticos, a exemplo do Brasil, a Constituição Federal (texto por meio do qual o Estado Federal manifesta integralmente a sua soberania) é elaborada pelos representantes do povo, que constituem o poder legislativo (deputados e senadores). Sua natureza textual constitui-se de: (i) princípios rígidos, ou seja, de cláusulas pétreas que, como tais, são os conteúdos que não podem ser alterados nem abolidos; e de (ii) princípios flexíveis, por

meio dos quais são agregadas complementações e/ou realizadas outras alterações por emendas.

A PLASTICIDADE

A Constituição Federal em vigência, promulgada em 5 de outubro de 1988, durante o governo da época de então, Presidente José Sarney, é a sétima constituição do país e foi elaborada em contexto político em que o processo de redemocratização ainda fincava alguns pilares básicos em fase posterior ao Regime Militar. No entanto, obter quase três décadas de elaboração não atribui teoricamente à referida Carta Magna o título de 'desatualizada', visto que a mesma, no decorrer desse tempo, já foi alterada por mais de 80 emendas. Entretanto, o fato de o texto inicial da Constituição Federal (promulgado em outubro de 1988) ter sido alvo de quantidade emenda relativamente alta não garante a sua atualização em função de acompanhar a evolução social e cultural de modo positivo, contemplando, com isso, as cláusulas que realmente contribuiriam para a construção do processo de cidadania, em função de uma sociedade mais justa, igualitária e inclusiva. Isso porque pode ser que o referido texto seja constante alvo de alterações que venham beneficiar alguns grupos e categorias, em detrimento de alterações em função de acompanhar evolução social e cultural básicas.

Esse caráter plástico do gênero Constituição Federal está de acordo como o que se evidencia na Linguística do Texto, já que, conforme Marcuschi (2002), os gêneros discursivos, por serem fenômenos situados historicamente e profundamente ligados à sociedade e cultura, não são enrijecidos, inflexíveis, embora apresentem alto poder de cristalização das ações humanas. Por conta disso, constituem-se como "eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos" (Marcuschi, 2002, p. 19).

Sobre o surgimento dos gêneros, o autor destaca a explosão da diversidade de gêneros que surgiu e vem surgindo como decorrência da revolução tecnológica que é amplamente marcada pelo letramento digital[3]. Nesses casos, apesar de as bases serem novas (impressa x digital) os gêneros novos nem sempre evidenciam traços distintivos em grande escala, a exemplo do surgimento de gêneros como *e-mail* que, no geral, apresenta muito das características do 'bilhete' (em contextos informais) e da 'carta pessoal' ou 'comercial' (contextos mais formais).

LINGUAGEM EXCLUDENTE

O gênero jurídico, no geral, apresenta forte tendência à promoção da exclusão social, sobretudo, por conta do alto nível de tecnicidade e especificidade que caracteriza o discurso jurídico. Assim, esse distanciamento entre o jurídico e a sociedade, ocasionado pelo uso exagerado de termos (a exemplo de expressões latinas) e recursos de remissão textual, constitui-se como um dos entraves para os necessários diálogos entre esses segmentos da sociedade. Em todas as áreas de saber, o uso de termos técnicos, dependendo do contexto, é claro, caracteriza-se uma necessidade, visto que a substituição de um item lexical (palavra) ou o uso de um recurso inadequado no texto pode ocasionar o esvaziamento do teor técnico mínimo necessário em dada área de saber. Com isso, considerando a inexistência de sinonímia perfeita, sobretudo quanto ao uso de termos que são específicos de dado domínio discursivo, pode-se comprometer a qualidade discursiva em termos semânticos (sentido) e em aspectos sintáticos (disposição e ordenação das palavras na sentença) de modo a empobrecer a essência.

3 Letramento digital é um dos temas da Linguística e da Linguística Aplicada. Assim como existe o analfabetismo funcional, configura-se também como realidade preocupante a ausência de habilidades em letramento digital. Preocupante porque, em diversos segmentos da sociedade, a inserção do indivíduo em trânsito e fácil acesso ao universo digital não está sendo uma questão de opção, mas de necessidade.

Assim, sobre a natureza do uso da linguagem em áreas específicas, a exemplo da área jurídica, na condição de linguista, defende-se a proposta que está em consonância com a Sociolinguística (variacionista e também e interacionista), segundo a qual se deve primar necessariamente por objetividade e clareza, visto que, independentemente das circunstâncias, o importante é fazer-se entender. Para tanto, há necessidade de adaptar a linguagem utilizada ao contexto e esse mecanismo de adequação irá atender a elementos como: situacionalidade, público-alvo; objetivo do autor ou autores (ou similares) do texto para como o interlocutor; especificidade caracterizadora do gênero textual por meio do qual o discurso está sendo veiculado, etc.

Sendo assim, a postura de dada comunidade discursiva frente ao uso da linguagem pode evidenciar muito sobre os seus interesses. Isso porque uma comunidade discursiva pode se utilizar desse recurso de flexibilidade que a língua oferece e adaptar os seus possíveis usos ao contexto. Com isso, se a opção ou seleção for por modalidade que ocasiona distância entre a saída (emissor, produtor ou falante) e a entrada (receptor, público-alvo ou ouvinte) é claro que elementos como clareza e objetividade serão comprometidos, e naturalmente se instaurará um hiato (em maior ou menor dimensão) entre as partes.

Entretanto, o distanciamento entre o discurso que circula no meio jurídico pode não ser apenas decorrência da postura linguístico-discursiva assumida por essa comunidade discursiva, mas pode estar sinalizando a omissão que segmentos da sociedade, sobretudo, as instituições que compõem as agências oficiais de letramento, a exemplo da Escola (como instância educacional oficial). Visto que a escola, enquanto instituição que é oficialmente responsável por divulgar, socializar, promover ações de letramento em função da melhoria do nível de consciência cidadã, pode estar se silenciando quanto a essa prática. Assim, se os integrantes da sociedade não são instruídos para a prática de reflexão sobre

assuntos jurídicos, ou seja, se esses não são educados para interpretar gêneros textuais como: leis, estatutos etc., ficará difícil, de uma hora para outra, entender a linguagem característica desses gêneros, a não ser que em momento posterior, sobretudo por meio de cursos especializados, da área jurídica (como graduação em Direito), o indivíduo seja exposto a esse universo. Mas esse não é um mecanismo democrático de acesso aos gêneros jurídicos, visto que delimita o saber de questões jurídicas apenas a uma ínfima parcela da população, a qual o adquire apenas em contexto de formação profissional de área específica, ou seja, do Direito ou das Ciências Jurídicas.

Quando se coloca parte da responsabilidade da ignorância (no sentido literal da palavra, que significa ignorar ou não portar conhecimento sobre algo) de gigantesca parte da sociedade, tendo a escola como principal ocasionadora disso, sabe-se que parte dessa culpa pode ser atribuída aos docentes e parte ao currículo escolar. Quanto ao currículo escolar, recai parcela de culpa por não contemplar disciplina(s), desde séries iniciais, que venha(m) tratar de questões como 'Direito e Cidadania'. Aliás, temas dessa seara poderiam ser tratados na década de 1990 por disciplina (existente grade curricular dos Ensinos Fundamental e Médio) denominada "Educação Moral e Cívica[4]". Com isso, a escola pode ser acusada pela manifestação de ausência de compromisso para com a formação integral do cidadão. Isso é preocupante porque compromete a disseminação de informação mínima necessária para o exercício pleno da cidadania. Nesse contexto curricular, ficam de fora do centro da discussão escolar conteúdos relacionados

4 Conforme *Revista Mundo Jovem*: "Anos atrás, tínhamos no currículo escolar a disciplina de Educação Moral e Cívica. A aula trabalhava questões relativas à sociedade. Naquela época, a Lei 869 de 12 de setembro de 1969, estabeleceu, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica em todos os sistemas de ensino no Brasil. A disciplina tinha muitas finalidades, dentre elas o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana, o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade e o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum. Mas, os anos passaram e a disciplina foi extinta de maneira equivocada do currículo escolar".

a gêneros como Estatuto da Criança e do Adolescente; Estatuto do Idoso e Constituição Federal. Diante dessa realidade, tem-se a sociedade repleta de iletrados em assuntos políticos e jurídicos e, ainda mais, é expressiva a quantidade de pessoas totalmente desinformadas de temas como: deveres de cada um para com a construção de uma sociedade mais humana; direitos de cada cidadão; valores morais e éticos básicos necessários à formação da conduta individual e social humana, dentre outros.

O CARÁTER TÉCNICO DA LINGUAGEM JURÍDICA

A Constituição Federal se configura como texto portador de elementos que a caracterizam como gênero do universo jurídico de difícil acesso em termos de compreensão e interpretação. Muitos dos gêneros jurídicos, por conta de especificidades linguístico-discursivas, podem ser mais bem compreendidos considerando conhecimentos em Retórica, Hermenêutica e Jurisprudência.

Abordar Retórica se constitui tarefa difícil, devido, sobretudo, ao fato de essa área do saber ter sido desenvolvida por estudiosos desde tempos remotos (a exemplo de Aristóteles) e ter adquirido, ao longo do desenvolvimento das civilizações, muitas contribuições, o que a fez acumular diversos conceitos, dependendo, é claro da orientação teórica do autor. A retórica posiciona-se como ciência mais do que multidisciplinar, isto é, e transdisciplinar presente em áreas diversas do saber, como Linguística, Direito, Filosofia, Literatura, etc. Para caracterizar retórica, recorre-se a um clássico, que consegue ser atemporal, superando mais de 2.000 anos de existência, conforme segue:

> É, pois, evidente que a retórica não pertence a nenhum gênero particular e definido, antes se assemelha à dialéctica. É também evidente que ela é útil e que a sua função não é persuadir, mas discernir os

> meios de persuasão mais pertinentes a cada caso, tal como acontece em todas as outras artes; de facto, não é função da medicina dar saúde ao doente, mas avançar o mais possível na direcção da cura, pois também se pode cuidar bem dos que já não estão em condições de recuperar a saúde (Aristóteles, 2005, p. 94).

Mas, mesmo considerando a dificuldade em conceituá-la, ousa-se apresentar o seguinte conceito para a Retórica, que pode ser útil em se tratando do universo da teoria da comunicação e de assuntos relacionados à argumentação, conforme segue:

> Retórica é, pois, uma forma de comunicação, uma ciência que se ocupa dos princípios e das técnicas de comunicação. Não de toda a comunicação, obviamente, mas daquela que tem fins persuasivos. Não é, pois, fácil dar da retórica uma só definição. Quando dizemos que ela é a arte de falar bem e a arte de persuadir, a arte do discurso ornado e a arte do discurso eficaz, estamos simplesmente a tentar estabelecer a relação entre duas maneiras de definir a retórica de ligar o ornamento e a eficácia, o agradável e o útil, o fundo e a forma (Júnior, 2005, p. 24).

O aspecto inovador de Aristóteles, ainda conforme Júnior (2005, p. 34), caracteriza-se pelo espaço de elemento central da persuasão, ocupado pelo argumento lógico o qual sobrepõe, assim, "retórica da prova, do raciocínio, do silogismo retórico" como elementos da teoria da argumentação persuasiva. Tal teoria se apresenta como um qualificador altamente positivo devido a seu poder técnico de aplicabilidade a qualquer assunto. Isso por proporcionar "um método de trabalho e um sistema crítico de análise, utilizáveis não só na construção de um discurso, mas também na interpretação de qualquer forma de discursos". Ainda de acordo com Júnior (2005, p. 34), a terceira fase da retórica aris-

totélica apresenta sinais efetivos de "se haver dirigido a diferentes audiências, reflectindo talvez diferentes contextos e momentos diversos do seu ensino".

A Hermenêutica, por sua vez, no âmbito das ciências jurídicas, é empregada para fins de interpretação do ordenamento jurídico, constituindo-se, para tanto, como possibilitadora de método para entender a lei em visão holística. Assim, para a Hermenêutica, a interpretação da lei não deve se dar de forma isolada, de modo a restringir-se a uma lei específica e sem considerar fatores históricos, sociais e culturais. Ao contrário disso, a interpretação deve ser em consonância com ordenamento jurídico como um todo e também se deve levar em consideração aspectos históricos, sociais e culturais caracterizadores do contexto em que a lei se insere. Sobre a leitura e interpretação da lei, considerando os princípios hermenêuticos, elucida-se o seguinte:

> O jurista toma o sentido da lei a partir de e em virtude de um determinado caso dado. O historiador jurídico, pelo contrário, não tem nenhum caso de que partir, mas procura determinar o sentido da lei na medida em que coloca construtivamente a totalidade do âmbito de aplicação da lei diante dos olhos. Somente no conjunto dessas aplicações torna-se concreto o sentido de uma lei (Gadamer, 1997, p. 483).

Entretanto, o olhar com o qual a lei vem sendo interpretada e as decisões que vêm sendo estabelecidas a partir da interpretação também podem ser levadas em consideração, por respeito à jurisprudência. Esse termo jurídico (Jurisprudência) pode ser entendido como a ciência do Direito que se ocupa do estudo das leis, sobretudo, no que se refere à análise do conjunto de decisões e de aplicações. Essa linha de interpretação de aplicação das leis apresenta-se com mais frequência em países de tradição anglo-saxônica do Direito, a exemplo dos sistemas jurídicos inglês e

norte americano, visto que em países que se inspiram em tradição Românica (Portugal, Brasil, Espanha etc.), aplica-se com menos frequência.

O CARÁTER FLEXÍVEL DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL BRASILEIRA

A 'Emenda à Constituição' se configura (dentre as espécies textuais elencadas pela Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 59) um recurso textual muito comum utilizado pelos setores competentes em função da alteração da Carta Magna. Além da emenda Constitucional, são utilizados os seguintes: leis complementares; leis ordinárias; leis delegadas; medidas provisórias; decretos legislativos e resoluções. Parece que cada um desses gêneros é utilizado em condições marcadas por especificidades, dependendo principalmente do objetivo para com a Constituição Federal, não sendo, portanto, de uso aleatório.

A possibilidade de alteração da Carta Magna é prevista pelo próprio documento, especificamente, na seção VIII DO PROCESSO LEGISLATIVO, nas subseções I, II e III. Assim, são dispostos todos os gêneros (Art. 59) por meio dos quais as alterações devem ocorrer e também os critérios reguladores (que se apresentam diferentemente a depender do gênero) para que as alterações sejam realizadas (cf. os Art. 61-69 da Constituição vigente). Nos termos originais da Constituição Federal, seguem os gêneros por meio dos quais a Carta Magna pode ser alterada, conforme Art. 59. "O processo legislativo compreende a elaboração de: I – emendas à Constituição; II – leis complementares; III – leis ordinárias; IV – leis delegadas; V – medidas provisórias; VI – decretos legislativos; e VII – resoluções".

A EMENDA CONSTITUCIONAL

A Proposta de Emenda Constitucional (doravante, PEC), apresenta objetivo pontual de permitir alterações em pontos específicos na Carta Magna de um país, visando, assim, a atualização de partes em função de que o referido documento possa acompanhar a dinamicidade social e cultural, dispensando, com isso, a inviabilidade do referido documento ser substituído como um todo, ou seja, da elaboração e promulgação de outra Constituição Federal.

Sobre a possibilidade de agregar emenda à Constituição Federal, prescreve-se conforme Art. 60 (na Subseção II da Seção VIII):

> Art. 60. A Constituição poderá ser emendada mediante proposta: I – de um terço, no mínimo, dos membros da Câmara dos Deputados ou do Senado Federal; II – do Presidente da República; III – de mais da metade das Assembleias Legislativas das unidades da Federação, manifestando-se, cada uma delas, pela maioria relativa de seus membros. § 1º A Constituição não poderá ser emendada na vigência de intervenção federal, de estado de defesa ou de estado de sítio. § 2º A proposta será discutida e votada em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, considerando-se aprovada se obtiver, em ambos, três quintos dos votos dos respectivos membros. § 3º A emenda à Constituição será promulgada pelas Mesas da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, com o respectivo número de ordem (Brasil, 1988).

As ‘cláusulas pétreas’, conforme o parágrafo 4 do Art. 60, ou seja, as cláusulas que não serão objeto de PEC, são as seguintes: “I – a forma federativa de Estado; II – o voto direto, secreto, universal e periódico; III – a separação dos Poderes; IV – os direitos e garantias individuais”.

Sobre a PEC, em termos específicos, conforme sítio do Senado Federal[5], descreve-se a tramitação legal:

> A Proposta de Emenda à Constituição (PEC) pode ser apresentada pelo presidente da República, por um terço dos deputados federais ou dos senadores ou por mais da metade das assembleias legislativas, desde que cada uma delas se manifeste pela maioria relativa de seus componentes. Não podem ser apresentadas PECs para suprimir as chamadas cláusulas pétreas da Constituição (forma federativa de Estado; voto direto, secreto, universal e periódico; separação dos poderes e direitos e garantias individuais). A PEC é discutida e votada em dois turnos, em cada Casa do Congresso, e será aprovada se obtiver, na Câmara e no Senado, três quintos dos votos dos deputados (308) e dos senadores (49) (Sítio do Senado Federal).

A CONSTITUIÇÃO FEDERAL: UM GÊNERO EMENDADO

DO *CORPUS,* DA COLETA AO TRATAMENTO DOS DADOS

Esse item trata da apresentação do *corpus* e da apresentação e análise de dados. O item lexical '*corpus*' (termo latino singular do plural '*os corpora*') que é o conjunto de textos do qual são selecionados os dados (ou ocorrências) que servirão de material de análise. Para fins de esclarecimentos, eis conforme seguem:

> 1. O *corpus* desta pesquisa é constituído por versões de Constituição Federal, a saber: Versão (1) inalterada, ou seja, conforme texto promulgado em 1988 e Versão (2) alterada por decorrência de emendas parlamentares;

5 Fonte:Disponível em: http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/emenda-constitucional, Acesso em: 7 maio 2016.

2. Os dados, por sua vez, são os pontos distintivos entre as versões (1) e (2), em que se registram as alterações;

3. E os fragmentos, aqui no presente texto, são exemplificações das versões (1 e 2) expostas de modo a permitir comparação.

Em relação à análise, adota-se aqui o viés qualitativo, consistindo, basicamente em estabelecimento de comparações (verificando níveis de identidade e ou de disparidade no campo da sintaxe e, sobretudo da semântica) entre versões da Constituição Federal vigente, conforme salientam-se nos seguintes itens:

• Versão (2) – texto emendado da Constituição Federal, ou seja, texto constitucional após incorporações de emenda;

• Versão (1) – texto inalterado o qual se encontra conforme versão promulgada em 1988.

Ao se realizar busca da Constituição Federal em ambientes virtuais, diversas modalidades (em pdf, doc) aparecem, tanto em texto na versão de 1988, quanto em texto na versão atual. A versão atual da Constituição Federal encontra-se disponível conforme as seguintes modalidades: sem referências a emendas, ou seja, simplesmente com emendas incorporadas, mas sem pistas de onde elas se encontram; e com referência a emendas incorporadas, apresentando, com isso, sinalizações do exato local onde se incorporam e também vinculadas ao um sistema integrado que permite acesso a maiores informações sobre cada emenda.

Registra-se então uso de recursos tecnológicos que possibilitam que cada e todo navegador de internet tenha acesso fácil a informações convenientes sobre o que de fato foi alterado na Constituição Federal. Eis que esse fato (fácil acesso ao documento básico ao exercício pleno da cidadania) constitui uma realidade que pode ser interpretada como divisor de águas em que a era de

ausência de letramento mínimo no campo político e jurídico faça parte do passado, pelo menos em tese. E assim o será se for infundada a hipótese de que muitos dos usuários da internet quase nunca utilizam os recursos do ambiente virtual para fins de aquisição de informações que contribuam com o seu crescimento integral em todos os campos do saber, e se os que usam a internet contentam-se com pouco diante do que o universo da *WEB* pode oferecer.

ANÁLISE QUALITATIVA DOS DADOS

As amostras seguintes são de trechos das seções I e II do capítulo VII que tratam da Administração Pública, conforme, seguem:

Fragmentos (1):

II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração (Redação inalterada da constituição de 1988).

Apresentam-se no Fragmento (1), imediatamente acima, versões da Constituição de 1988, no Artigo 37, em que se dispõe sobre a contratação no serviço público. Esses fragmentos em (1) apresentam diferenciação especificamente no acréscimo de dados que constituem diferenças modalizadoras, especificando. Assim, a necessidade de adequar o tipo de concurso à natureza da função

pleiteada e a prescrição legalmente estabelecida para o cargo ou função. Assim sendo, a alteração não implica em prejuízos nem em perdas de direitos.

Fragmentos (2):

VII – o direito de greve será exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).

VII – o direito de greve será exercido nos termos e nos limites definidos em lei complementar (Redação inalterada da constituição de 1988).

Nota-se no Fragmento (2) apresentado acima, definições sobre o direito de greve na versão emendada e na versão inalterada da Constituição. Ao realizar comparação, percebe-se que entre as duas versões (a emendada e a inalterada) da Constituição ocorreu alteração conforme segue: o direito de greve que antes era definido por lei específica, passa a ser definido por lei complementar. Aparentemente a diferença é mínima, entretanto, conforme rege a própria Constituição Federal, há muita diferença entre esses tipos de lei, sendo a diferença mais relevante a quantidade de votos mínimos necessários para aprovação de uma dada matéria, visto que, para aprovação em lei específica ou ordinária, necessita-se da maioria entre os presentes na votação, ou seja, a maioria absoluta representa a maior parte dos membros. Assim, tendo uma casa com 80 integrantes, mas só estando presente na votação 50 deles, consegue-se aprovação com 41 votos em caso de lei complementar e obtêm-se aprovação com apenas 26 votos em contexto de lei específica. Nesse caso, a alteração que ocorreu na Constituição Federal apresenta-se de grande relevância por dificultar o processo de aprovação do direito de greve, pela necessidade de maior número de votos no geral.

Sobre a estabilidade no emprego, apresentam-se, mais adiante, trechos da Constituição Federal, conforme versão alterada por emenda e a inalterada do Art. 41. Na oportunidade, altera-se o período mínimo necessário para aquisição da estabilidade no emprego público, passando, assim, de dois para três anos. Considera-se que a alteração não ofereceu prejuízo significativo aos direitos do trabalhador, por ter acrescentado apenas um ano.

Fragmentos (3):

Art. 41. São estáveis após três anos de efetivo exercício os servidores nomeados para cargo de provimento efetivo em virtude de concurso público (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, 1988).

Art. 41. São estáveis, após dois anos de efetivo exercício, os servidores nomeados em virtude de concurso público (Redação inalterada da constituição de 1988).

E, a seguir, como parte do Art. 41, apresentam-se os fragmentos (4) sobre a probabilidade de perda do cargo público pelo servidor concursado. Sobre o teor da alteração entre as versões, percebe-se que a versão emendada apresenta o conteúdo de forma mais especificada e detalhada, sem, contudo, apresentar em seu novo texto teor semântico que impliquem em perdas trabalhistas.

Fragmento (4):

§ *1º O servidor público estável só perderá o cargo:* (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998) *I – em virtude de sentença judicial transitada em julgado* (Incluído pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)*; II – mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa;* (Incluído pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998)*; III – mediante procedimento de avaliação periódica de desempenho, na forma*

> *de lei complementar, assegurada ampla defesa.* (Incluído pela Emenda Constitucional nº 19, de 1998).
>
> § *1º O servidor público estável só perderá o cargo em virtude de sentença judicial transitada em julgado ou mediante processo administrativo em que lhe seja assegurada ampla defesa* (Redação inalterada da constituição de 1988).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente, a utilização de emendas é um recurso necessário à flexibilidade do texto constitucional, de modo a corresponder à dinamicidade que já é intrínseca à vida em sociedade, que, por sua vez, constitui-se como organismo vivo que, confluente e recorrentemente, apresenta alterações de diversas naturezas situadas cultural e historicamente. Assim como os gêneros se manifestam como ações, que se diferenciam de acordo com diversos fatores, sobretudo os de ordem situada histórica e culturalmente (Marcuschi, 2002), a alteração nos gêneros textuais faz parte da sua própria dinâmica natural e social.

Sobre as alterações no texto da Constituição Federal, parece-me que, no território brasileiro, aplicam-se pesos e medidas diferenciadas. Isso é facilmente visível quando se trata de alterar o texto constitucional em função de alterar direitos e proporcionar vantagens, assim:

> 1. A Constituição que abriga facilmente uma nova emenda para, sob argumento de otimizar os gastos públicos (prejudicando, com isso, a carreira profissional de muitas categorias de funcionários públicos) é a mesma Constituição que, protege algumas categorias, sobretudo as categorias do alto escalão (juízes, procuradores) para que não sofram perdas e danos de vantagens e benefícios. Assim, o uso da Lei Magna para manter e, muitas vezes, adquirir muitos benefícios, costuma

> acontecer apenas para os que compõem o Poder Judiciário e o Poder Legislativo.
>
> 2. A constituição constantemente está sendo alterada pelos políticos vigentes, muitas vezes para beneficiar os seus interesses pessoais e partidários. Isso pode ser facilmente observado no Art. 14, (por meio da emenda 16 do ano de 1997), em que se possibilita a disputa em contexto de reeleição.

Seria moral e ético que a Constituição Federal não fosse constantemente emendada em função de extrair direitos sociais de algumas categorias, sob o pretexto de "otimizar recursos", visto que para outras categorias o referido documento só costuma ser alterado em função de ratificar, ampliar e/ou criar benefícios.

Alterações constantes na Carta Magna podem ser responsáveis pela perda do sono de muitos cidadãos e, consequentemente, podem contribuir para que mesmos venham desencadear doenças psicossomáticas, visto que não é pouco o impacto negativo que se sofre quando se tratam de perdas de direitos adquiridos, sobretudo quando as consequências interferem diretamente na qualidade de vida.

Tendo evidenciado sobre a vulnerabilidade da Constituição Federal frente às constantes alterações, salienta-se que o problema não se dá pelo fato de alterar a Carta Magna, mas reside, sobretudo, no fato de, muitas vezes, alterar-se a Constituição Federal com a finalidade de:

> • subtrair direitos de muitos, os quais foram conquistados como fruto de anos de lutas;
>
> • acrescentar direitos e multiplicar vantagens de categorias que estão mais ligadas ao próprio processo de alteração.

As consequências negativas de alteração indevidas vão além do plano individual. Assim, se forem realizadas de forma exagerada, as alterações, descomedidas e até mesmo irresponsáveis, podem, infelizmente, contribuir para o agravamento de crises financeiras no país, visto que podem aumentar o nível de insegurança dos investidores nacionais e estrangeiros, gerando desemprego e, consequentemente, favorecendo condições para o crescimento da violência, dentre outros males sociais.

Tendo em vista as graves consequências que o uso de forma indevida e exagerada das emendas podem causar a diversos segmentos sociais, sustenta-se que mesmo as cláusulas flexíveis da Constituição Federal não devem ser tão vulneráveis a mudanças, a alterações (sejam essas de que natureza for: extração, complementação, ou acréscimo). Sugere-se isso, porque o cidadão, a serviço de quem deve realmente estar a Lei Magna, precisa de, no mínimo, ser respeitado, no sentido de não estar tão vulnerável a alterações que geralmente ocorrem para lhe ocasionar graves danos. E também, porque as emendas, que são incorporadas à Constituição Federal, parecem se apresentar como vantajosas apenas aos interesses dos políticos.

Assim sendo, sustenta-se que, no Brasil, a prática de legislar em causa própria é uma infeliz e constante realidade. Entretanto, o que mais choca é verificar a reação do povo diante dessa realidade. Isso porque, apesar desse quadro descrito acima, existe um total silêncio por parte do povo, silêncio esse que é justamente fruto do distanciamento entre o povo e as questões jurídicas e políticas, sobretudo alimentada por triste realidade que pode ser traduzida em simples expressão "Analfabetismo Funcional". Apesar de o índice geral de analfabetismo ser em torno de 10%, (conforme censo do IBGE de 2010), pode ser alto o índice nacional de analfabetos funcionais, e deve ser ainda mais agravante quando se fala a respeito do 'analfabetismo funcional em assuntos jurídicos e políticos' (no sentido pleno da palavra política, que vai muito

além da política partidária). Assim, finaliza-se com a seguinte mensagem: a ignorância popular alimenta o ato monstruoso do uso do saber e do poder em função de legislar em causa própria.

Entretanto, contra essa ignorância a escola pode atuar por meio de inserção no currículo de disciplinas como Organização Social e Política Brasileira e Moral e Cívica, que, apesar de ter sido agregada às escolas por meio de decreto em época da ditadura militar (Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969), se configura disciplina básica por apresentar objetivos colaboradores na construção do processo de cidadania. Com isso, pode-se obter maior chance de participação cidadã na vida política do Brasil como decorrência da compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Retórica**. Obras completas de Aristóteles. Biblioteca de Autores Clássicos, 2. ed. rev. Volume III, Tomo I. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior e outros. Lisboa. Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa; Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005.

BAWARSHI, A. S. REIFF, M. J. **Gênero**: história, teoria, pesquisa e ensino. Tradução de Benedito Gomes Bezerra Et. al. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL. *In*: SENADO FEDERAL. Glossário Legislativo.Disponível:em:http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/emenda-constitucional. Acesso em 7 de maio 2016.

BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith C. Hoffnagel. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

BRASIL. **Constituição (de 1988) da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 maio 2016.

CASSIANE, L. S. P. Educação Moral e Cívica no currículo escolar. **Jornal Mundo Jovem.** Disponível em: http://www.mundojovem.com.br › Artigos - Jornal Mundo Jovem. Acesso em: 22 de maio 2016.

GADAMER, H. G. **Verdade e método**. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 483.

JÚNIOR, A. Introdução. *In.* ARISTÓTELES. **Retórica**. Obras completas de Aristóteles. Biblioteca de Autores Clássicos, 2. ed. rev. Volume III, Tomo I. Tradução e notas de Manuel Alexandre Júnior e outros. Lisboa: Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa; Imprensa Nacional; Casa da Moeda, 2005.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MILLER, R. C. **Gênero textual, agência e tecnologia**. Organização de Angela Paiva Dionísio e Judith C. Hoffnagel. Tradução de Judith C. Hoffnagel. São Paulo, Parábola Editorial, 2012.

NONÔ, M. da S. **Aspectos específicos da Constituição Federal de 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2005.

CRIMINALIZAÇÃO DO *REVENGE PORN*: A LEI Nº 13.718/18 COMO FORMA DE PROTEÇÃO À MULHER

Giêdra Ferreira da Cruz
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Igor Sousa Marques
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

Inicialmente, faz-se necessário esclarecer que o presente capítulo, apesar de não esgotar todos os flancos de argumentação a respeito do assunto, trata-se de um passo, que tem como escopo principal, trazer a lume a edição da Lei nº 13.718/18, alteração legislativa popularmente conhecida como lei de importunação sexual, que do mesmo modo criminalizou a pornografia de vingança, como forma de defesa da honra, intimidade e dignidade, principalmente das mulheres.

Para tal, o tema não somente será analisado à luz da norma constitucional, mas contextualizado e apontado na norma penal. Para uma melhor sistematização dialética de argumentos, algumas narrativas, na perspectiva de Rajagopalan (2010) e Cruz (2015) serão utilizadas.

De acordo com Rajagopalan (2010, p. 16), "a única forma de aprender qualquer lição é traduzindo-a para a nossa realidade". E a

nossa realidade, complementa o autor, "é específica para cada um de nós. Afinal, cada um tem a sua própria trajetória, sua própria experiência de vida, com todos os seus percalços e todas as suas vicissitudes". Partindo desta perspectiva, entende-se narrativa como um depoimento que busca dar sentido às experiências vivenciadas, com reflexos em ações futuras (Cruz, 2015). Assim sendo, utilizaremos depoimentos com o intuito de expor claramente que a pornografia de vingança é uma forma de agressão gravíssima à mulher.

Este capítulo encontra-se dividido em 3 (três) partes, na primeira buscou-se fazer uma contextualização histórica de como o código penal evoluiu no sentido de proteger a mulher e os vulneráveis, complementado no tópico seguinte com a explicação do que é a pornografia de vingança, o seu significado, suas formas de cometimento mais comuns e como seus danos podem ser extensos.

Na derradeira seção fez-se uma explanação sobre o caminho percorrido no legislativo para a acendrada edição da Lei nº 13.718/18 e sobre os efeitos jurídicos decorrentes da criação dos tipos penais dos artigos 215-A e 218-C. O primeiro que criminalizou a importunação sexual, e o último traz em seu parágrafo primeiro a causa de aumento que trata em específico do *revenge porn*[1].

HISTORICIZAÇÃO

A atual legislação penal pátria, em sua primeira redação, de 1940, protegia a liberdade sexual sob o extenso título: "Dos crimes contra a segurança da honra e honestidade das famílias e do ultraje público ao pudor". Tinham como subtítulos os crimes contra a liberdade sexual, a sedução e corrupção de menores, o

1 *Revenge porn*, termo em inglês usado para pornografia de vingança, é a expressão utilizada para denominar o ato de expor, na rede mundial de computadores, fotografias e/ou vídeos íntimos de terceiros, sem o consentimento.

rapto, lenocínio, tráfico de mulheres e o ultraje público ao pudor (Revista de Informação Legislativa, 1969, p. 147).

O primeiro subtítulo da lei de 1940 tratava dos crimes contra a liberdade sexual, tipificava o crime de estupro e, o derradeiro, conhecido como ultraje público ao pudor, tipificava o atentado violento ao pudor. Ainda era presumida a violência caso a vítima não fosse maior de 14 anos, estivesse inconsciente e fosse alienada ou débil mental, condições, atualmente, englobadas na figura da pessoa vulnerável.

A Constituição da República de 1988, com o fim de proteger o exercício dos direitos sociais e individuais, em seu art. 1º, III, tem como égide a dignidade da pessoa humana. E no art. 5º, X, trata da inviolabilidade da intimidade, da honra, da imagem das pessoas e da vida privada, demonstrando de forma cristalina a importância da guarda dos citados direitos para preservação do Estado Democrático de Direito.

Dois anos após, para suprir a lacuna legal sobre Criança e Adolescente, em agosto de 1990, entrou em vigor a Lei nº 8.069, que dispunha sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, e passou a considerar que a pessoa até os 12 anos incompletos é criança, e entre doze e dezoito anos é adolescente. Especificava no artigo 240 que produzir ou dirigir representação teatral, televisiva ou película cinematográfica, utilizando de criança ou adolescente, em cena de sexo explícito ou pornográfica, teria como reprimenda a pena de reclusão de um a quatro anos, e multa.

O Estatuto, em sua edição de 1990, apresentava de forma tão restrita a agressão sexual contra a criança, que posteriormente a Lei nº 11.829/08 editou o artigo 240 e acrescentou 6 artigos referentes a crimes sexuais (do art. 241 ao 241-E), ampliando a quantidade de ações consideradas crimes e, consequentemente, a proteção à criança e ao adolescente.

Após ser sancionada a Lei nº 10.224/01, que tratava exclusivamente sobre o crime de assédio sexual, editou-se o Código Penal para incluir o art. 216-A. Já em 2009, após ser sancionada a Lei nº 12.015/09, alterações mais significativas foram feitas no referido diploma legal.

O texto do crime de estupro (art. 213) foi editado para a forma como hoje é conhecido, juntamente com a edição dos seguintes tipos: violação sexual mediante fraude (art. 215), crimes sexuais contra vulnerável (art. 218), contra o favorecimento de formas de exploração sexual (art. 228 e 229), tráfico interno/internacional de pessoas para o fim de exploração sexual (art. 231 e 231-A), o estupro de vulnerável (art. 217-A), satisfação de lascívia mediante presença de criança ou adolescente (art. 218-A), favorecimento da prostituição ou outra forma de exploração de vulnerável (art. 218-B) e acrescentou-se o crime de estupro e de estupro de vulnerável no rol dos crimes hediondos (art. 1º, V e VI da Lei nº 8.072/90).

Percebe-se, ao longo dos anos, uma constante evolução da legislação penal para melhor proteger crianças, adolescentes, pessoas vulneráveis e principalmente as mulheres, das práticas de agressão à dignidade sexual. Há, ainda, extenso debate sobre a consideração da idade mínima necessária para tomar decisões sobre consentimento, ou não, do ato sexual. Debate este que não cabe no referido artigo, visto que, para a exposição do novo tipo penal, o *revenge porn*, o Estatuto da Criança e do Adolescente traz uma estrutura suficiente.

A Carta Magna, em seu art. 226, §8º, enfatiza que o Estado deve assegurar a assistência à família e deve criar mecanismos para coibir a violência no âmbito das relações domésticas. Ou seja, em 1988 já era perceptível a importância e a necessidade que o legislador avistava em se pensar mecanismos de proteção às relações domésticas. Ocorre que somente em 2006 foi sancionada a Lei nº 11.340/06, popularmente conhecida com a Lei Maria da Penha[2].

2 No sítio http://www.institutomariadapenha.org.br/ é possível verificar que o caso Maria da Penha é representativo da violência doméstica à qual milhares de mulheres são submetidas

Essa Lei foi fundamentada na Constituição Federal, na Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e na Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher. Para maior efetividade em reprimir os tipos, alterou o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal.

O fim social da Lei nº 11.340/06 é a proteção das mulheres em situação de violência doméstica e familiar, para outras situações faz-se necessário encontrar guarida no Código Penal. Diante da constante evolução tecnológica e dos meios de comunicação, a divulgação e transmissão de dados são, se comparados com os meios disponíveis em 1940, revolucionários.

Assim, os legisladores de 1940 não poderiam antever as atuais formas de comunicação, que são utilizadas como forma de agressão e violência à mulher, consequentemente, não conseguiriam pensar mecanismos de proteção. Do mesmo modo, mecanismos não foram pensados em 2009, quando houve significativa alteração no Código Penal referente aos crimes sexuais.

Somente em 2012, após uma atriz da Rede Globo de Televisão ter o seu dispositivo de armazenamento de dados violado, e terceiro não autorizado obter acesso a registros audiovisuais de cunho íntimo, a Lei nº 12.737/12, popularmente conhecida como Lei Carolina Dieckmann, foi sancionada, para inserir no código penal o artigo 154-A, que pune, tão somente, a violação de dispositivo informático. Note-se que a Lei nº 12.737/12 não amoldurava legalmente punição para o delito de compartilhamento de imagem. Apesar de já há algum tempo pessoas serem surpreendidas com a divulgação de registros audiovisuais de cunho íntimo na internet.

---

em todo o Brasil. A fundadora do Instituto Maria da Penha, outrora vítima da violência doméstica, hoje fala sobre a sua experiência, dá palestras e luta contra a impunidade dessa violência que é social, cultural, política e ideológica, afetando milhares de mulheres, adolescentes e meninas em todo o mundo.

Pode-se perceber que a evolução tecnológica cria mecanismos de comunicação eficientes, que se utilizados de forma vil, tornam-se meios eficazes de agressão à mulher. Porém, infelizmente, os mecanismos de proteção somente são desenvolvidos como uma forma de repressão (após a ocorrência da agressão) e não como forma de prevenção (antes da violência acontecer). Uma forma de agressão é o *revenge porn,* que somente em 2018, após a edição legislativa advinda da Lei nº 13.718 foi tipificado[3].

REVENGE PORN

O *revenge porn* é uma forma de agressão que consiste em uma exposição sexual não consentida de registros audiovisuais adquiridos de forma voluntária (ou não), em uma situação de confiança. E o autor, por vingança, divulga os registros com o fim de macular a honra, a moral e a intimidade da vítima. Para Marcelo Crespo, pornografia de vingança é:

> uma forma de violência moral (com cunho sexual) que envolve a publicação na internet (principalmente nas redes sociais) e distribuição com o auxílio da tecnologia (especialmente com *smartphones*), sem consentimento, de fotos e/ou vídeos de conteúdo sexual explícito ou com nudez. As vítimas quase sempre são mulheres e os agressores, quase sempre são ex-amantes, ex-namorados, ex-maridos ou pessoas que, de qualquer forma, tiveram algum relacionamento afetivo com a vítima, ainda que por curto espaço de tempo (Crespo, 2015, p. 02).

Essa forma de agressão precede o advento da internet. Como se pode observar, o primeiro caso que se tem conhecimento ocor-

3 Tipificar significa, para a linguagem jurídica, tornar crime uma conduta. Para isso, é necessário a criação de uma lei que descreva com precisão a conduta que será criminalizada e atribuir uma pena.

reu em 1980, quando o amigo de um casal americano (LaJuan e Billy Woodd) invadiu o apartamento deles e encontrou fotos de LaJuan despida, então, enviou as fotos para uma revista especializada em publicação de conteúdo adulto para homens, e estas foram publicadas (Tsoulis-Reay, 2013).

Com a internet, a velocidade de transmissão, divulgação e compartilhamento de informações tornam-se surpreendentes. Assim sendo, qualquer notícia se espalha rapidamente, principalmente com o uso dos *smartphones*, que facilitam o acesso às redes sociais e aplicativos de comunicação, tornando muito comum a divulgação não autorizada de registros íntimos.

Atos como esses, além de agredir a dignidade sexual da vítima, geram distintas e, muitas vezes, irremediáveis consequências. Como nos casos ocorridos no Brasil, de Júlia Rebeca e Giana Fabi.

Julia Rebeca tinha 17 anos e morava em Parnaíba, litoral do Piauí, quando um vídeo em que aparecia fazendo sexo com um rapaz e uma garota foram divulgados através do aplicativo de comunicação WhatsApp. No dia 10 de novembro de 2013 Júlia postou algumas mensagens de adeus no Twitter e o seu corpo foi encontrado pela família, quando voltaram da igreja evangélica que frequentam, enforcado com o fio da chapinha (Dip; Afiune, 2013).

Giana Fabi tinha 16 anos e morava em Veranópolis, interior do Rio Grande do Sul. Em um jogo, cuja consequência para quem perdesse era mostrar uma parte do corpo, Giana perdeu e mostrou os seios. Um colega da escola salvou e divulgou a imagem, sem a autorização de Giana, no WhatsApp. Ela soube que o registro havia sido divulgado e enforcou-se com um cordão de seda (Dip; Afiune, 2013).

Note-se que em um intervalo de menos de 5 dias, duas garotas, de diferentes estados do Brasil se suicidaram, como narram Andrea Dip e Giulia Afiune (2013):

> Em novembro deste ano, uma foto em que Giana mostrava os seios e um vídeo em que Julia aparecia fazendo sexo com um rapaz e uma garota foram divulgados através do aplicativo WhatsApp – usado em celulares – e se espalharam pela rede com a velocidade dos escândalos virtuais. Julia se suicidou no dia 10 de novembro e, quatro dias depois, no dia 14, foi a vez de Giana tirar a própria vida, poucas horas depois de saber que a foto havia sido compartilhada. As duas deixaram mensagens de adeus nas redes sociais e se enforcaram (Dip; Afiune, 2013, p. 02).

No entanto, os casos narrados não são os únicos, existem inúmeros relatos de situações semelhantes, como o caso de Francyelle dos Santos Pires, Rose Leonel, Saori Teixeira, inclusive, tendo uma dessas vítimas (Rose Leonel) criado um *site*[4] voltado a ajudar pessoas que já passaram por essa agressão (Curiel, 2019).

Assim, apesar de tardia, veio ao ordenamento jurídico pátrio a lei que tipifica essa agressão; vale ressaltar que a vítima, muitas das vezes, no momento em que partilha conteúdo íntimo, mantém uma relação de confiança com o autor, se permitindo ser fotografada/filmada ou, em outras situações, envia imagens sob a condição (tácita ou expressa) de que sejam mantidas em sigilo. A divulgação dessas imagens, além de demonstrar quebra de confiança e deslealdade, caracteriza uma violência à honra, dignidade e intimidade, objeto de proteção do Art. 218-C da lei.

A seguir, o caminho explorado para a edição do Art. 218-C da Lei nº 13.718/18 será evidenciado.

A LEI INCRIMINADORA

Os caminhos percorridos para edição das significativas alterações realizadas pela Lei nº 13.718/18 são extensos, não sendo

4 www.mariasdainternet.com.br.

possível explicitar todos, uma vez que fugiria ao escopo deste artigo. Por oportuno, é necessário constar que os Projetos de Lei (PL) nº 2265/15, 5435/16, 5649/16, 5710/16, 5796/16 e 6971/2017 foram de relevo para a edição legislativa. Porém, somente o itinerário percorrido para a edição do art. 218-C da Lei nº 13.718/18 será, em síntese, evidenciado.

O Projeto de Lei do Senado nº 618, de 2015, de autoria da Senadora Vanessa Grazziotin, versava sobre a tipificação do crime de divulgação de cena de estupro e sobre o aumento de pena para o estupro coletivo, que foi submetido à revisão da Câmara dos Deputados no dia 01 de junho de 2016, recebendo a nomenclatura de PL nº 5452/2016, que em nada tratava sobre o *revenge porn*. Na Câmara dos Deputados o PL nº 5452/16 foi encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), sob a relatoria do Deputado Fábio Ramalho. O Relator emitiu parecer pugnando pelo apensamento ao PL nº 5452/2016 do PL nº 5798/2016, de autoria do Deputado Antônio Bulhões (Ramalho, 2016).

O PL nº 5798/2016 continha em sua ementa a seguinte descrição:

> criminalizar a oferta, troca, disponibilização, transmissão, distribuição, publicação ou divulgação de conteúdo de caráter pornográfico ou erótico que faça apologia ou incite a prática de estupro, tortura, abuso ou violência sexual contra mulheres, adolescentes ou crianças do sexo feminino (Bulhões, 2016, p. 01).

Note-se que, em apensar o PL nº 5798/16 ao PL nº 5452/2016 o Deputado Fábio Ramalho trouxe ao debate a criminalização do compartilhamento de conteúdo pornográfico, e complementou o PL nº 5798/16 de forma a criminalizar também as hipóteses de divulgação de cena de sexo explícito ou de pornografia sem o

consentimento da vítima, um assunto de relevo para a sociedade. Ramalho (2016) ainda afirma que entende oportuno:

> complementar o tipo, de modo a criminalizar também as hipóteses em que a divulgação tenha por objeto não apenas cenas de estupro, mas também de sexo explícito ou de pornografia sem o consentimento da vítima, conduta conhecida como *revenge porn* (Ramalho, 2016, p. 03).

Assim, diante do apensamento e das complementações sugeridas, o parecer do Deputado Fábio Ramalho apresentou no dia 12 de dezembro de 2016 um substitutivo ao projeto original do PL nº 5452/2016, que além das alterações acima sugeridas, recomendou a inclusão de uma causa de aumento de pena para situações em que houvesse vínculo afetivo entre vítima e o agressor, característica da pornografia de vingança, e a inclusão do estupro coletivo no rol dos crimes hediondos.

Em março de 2017 a Deputada Laura Carneiro solicitou que a Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher (CMULHER) fosse incluída no feito, assim, o PL foi encaminhado com seus apensos à CMULHER. Diante do substitutivo proposto pelo Deputado Fábio Ramalho, foi necessário que houvesse na CCJC a redistribuição do feito para nova relatoria, sendo a nova relatora a Deputada Soraya Santos.

A Deputada Soraya Santos emitiu importante relatório sobre o PL, sugerindo alterações importantíssimas, como:

> a retirada da palavra "explicito" da expressão "sexo explícito", para que não houvesse limitação da aplicação da norma penal ao critério de explicitude. Também acrescentou a palavra "nudez" na tipificação da conduta, para nela englobar a divulgação de imagens

> íntimas que não contenham cena de sexo, ou caráter pornográfico, mas cuja divulgação seria atentatória à preservação da imagem íntima da vítima (Santos, 2016, p. 7-8).

Assim, depois de acendrada edição legislativa, com a significante contribuição dos relatores da CCJC e CMULHER, no dia 07 de março de 2018 foi aprovado, nos termos em que hoje a lei é conhecida, a Subemenda Substitutiva Global ao Projeto de Lei nº 5452/16, e no dia 24 de setembro de 2018 o Projeto de Lei foi transformado na Lei Ordinária nº 13.718/18.

A Lei nº 13.718/18 incorpora múltiplas alterações no campo dos delitos contra a dignidade sexual e tipifica os crimes de:

> importunação sexual e de divulgação de cena de estupro; altera para pública incondicionada a natureza da ação penal dos crimes contra a dignidade sexual; estabelece causas de aumento de pena para esses crimes; cria causa de aumento de pena referente ao estupro coletivo e corretivo; e revoga dispositivo do Decreto-Lei nº 3.688, de 3 de outubro de 1941, Lei das Contravenções Penais.

Em síntese, inserem-se na norma Penal o art. 215-A, que criminaliza a importunação sexual; o art. 218-C, que versa sobre divulgação de cena de estupro e de estupro de vulnerável e registros audiovisuais de nudez, sexo ou pornografia sem autorização dos envolvidos; o art. 217-A, § 5º, que foi redigido para constar taxativamente na lei que o consentimento e a experiência sexual do vulnerável são desnecessários para a caracterização do delito; bem como o art. 226, inciso IV, para aumentar de um a dois terços a pena das formas de estupro coletiva e corretiva.

Da mesma forma, os textos dos artigos 225 e 234-A foram editados. O art. 225 torna o crime contra a dignidade sexual de

ação pública incondicionada. Já no art. 234-A houve a ampliação das causas de aumento de pena e o reajuste das mesmas. Como mencionado na parte introdutória deste trabalho, uma vez que o escopo deste artigo é analisar a Lei nº 13.718/18 à luz da proteção à mulher, em específico a criminalização da pornografia de vingança, serão escrutinados os artigos 215-A e 218-C, pois explanar os demais artigos fugiria ao objetivo deste texto.

Os subtópicos seguintes destacam as consequências das alterações legislativas dos artigos 215-A e 218-C, no que se refere à importunação sexual e a criminalização do *revenge porn*.

CRIMINALIZAÇÃO DA IMPORTUNAÇÃO SEXUAL

No que se refere ao art. 215-A: "Praticar contra alguém e sem a sua anuência ato libidinoso com o objetivo de satisfazer a própria lascívia ou a de terceiro". Passa o Código Penal a tipificar o crime de importunação sexual, prevendo pena de reclusão de 1 (um) a 5 (cinco) anos, se não constituir crime mais grave. Levando-se em conta a pena cominada, o crime pode ser caracterizado de potencial ofensivo intermediário, comportando a possibilidade de suspensão condicional do processo.

Assim, a Lei nº 13.718/18 revoga o art. 61 do Decreto-Lei nº 3.688/41, passando a antiga contravenção a ser punida através do art. 215-A da nova legislação. O tipo descrito é caracterizado como crime comum, pois não requer nenhuma particularidade especial do autor, podendo vitimar qualquer pessoa.

Ressalvando, porém, que o art. 218-A tipifica a prática do delito na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou seja, praticar os atos tipificados no art. 215-A, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, enquadra-se no art. 218-A.

Segue a redação do artigo:

> Praticar, na presença de alguém menor de 14 (catorze) anos, ou induzi-lo a presenciar, conjunção carnal ou outro ato libidinoso, a fim de satisfazer lascívia própria ou de outrem: Pena de reclusão de 2 (dois) a 4 (quatro) anos.

A conduta tipificada no art. 215-A compreende em perpetrar (praticar, realizar, fazer) ato libidinoso, praticado com propósito lascivo ou luxurioso. Para ser fato típico necessita-se que o ato seja feito contra uma pessoa específica. Assim, explica Cunha (2018), que responde por importunação sexual quem, por exemplo:

> se masturba em frente a alguém porque aquela pessoa lhe desperta um impulso sexual; mas responde por ato obsceno quem se masturba em uma praça pública sem visar a alguém específico, apenas para ultrajar ou chocar os frequentadores do local (Cunha, 2018, p. 02).

O art. 125-A, em seu texto, ainda narra que a pena da importunação sexual será aplicada se a conduta não caracterizar crime mais grave. E a falta de concordância da vítima não pode compreender em nenhuma forma de constrangimento. O delito somente se consuma se o autor operar com o propósito de satisfazer a lascívia própria ou a de terceiro. E a intenção racional de praticar as ações libidinosas contra alguém, ou seja, o dolo.

O crime é consumado com a prática do ato libidinoso, nessa linha de intelecção, torna-se impossível a forma tentada, visto que ao iniciar a ação tipificada (a execução de qualquer ato libidinoso) o crime se consumou. Antes disso, quaisquer ações praticadas são consideradas atos de preparação (Cunha, 2018, p. 03).

CRIMINALIZAÇÃO DO *REVENGE PORN*

O Art. 218-C inclui no código penal o seguinte tipo:

> Oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, vender ou expor à venda, distribuir, publicar ou divulgar, por qualquer meio – inclusive por meio de comunicação de massa ou sistema de informática ou telemática –, fotografia, vídeo ou outro registro audiovisual que contenha cena de estupro ou de estupro de vulnerável ou que faça apologia ou induza a sua prática, ou, sem o consentimento da vítima, cena de sexo, nudez ou pornografia (Incluído pela Lei nº 13.718, de 2018).

As condutas que caracterizam o tipo penal são as de: oferecer, trocar, disponibilizar, transmitir, vender e expor à venda, distribuir, publicar ou divulgar. É um crime comum e também não exige que a vítima tenha alguma especificidade, mas há um aumento de pena se o autor gozou da confiança de uma relação íntima de afeto com a vítima, conforme o §1º, a pena é aumentada:

> de 1/3 (um terço) a 2/3 (dois terços) se o crime é praticado por agente que mantém ou tenha mantido relação íntima de afeto com a vítima ou com o fim de vingança ou humilhação (Incluído pela Lei nº 13.718, de 2018).

Em sendo a vítima menor de 18 (dezoito) anos, diante da análise concreta do caso, podem ser aplicados os artigos 241 e seguintes do Estatuto da Criança e do Adolescente, que diferente do trazido pela Lei nº 13.718/18, tipifica a conduta de aquisição, posse e armazenamento, como se infere a seguir:

> Art. 241-B. Adquirir, possuir ou armazenar, por qualquer meio, fotografia, vídeo ou outra forma

> de registro que contenha cena de sexo explícito ou pornográfica envolvendo criança ou adolescente (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).
> Pena – reclusão, de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa (Incluído pela Lei nº 11.829, de 2008).

As ações podem ser praticadas por quaisquer meios que permitam a transmissão dos registros e das mais variadas formas, principalmente os meios de comunicação de massa (WhatsApp, Facebook, Telegram, Skype, Instagram, Messenger*, e-mail*, *blogs*, *sites*) ou que admitam a transmissão em tempo real.

O crime é consumado no momento em que é praticada uma das ações típicas, e algumas modalidades podem fazer com que o crime seja permanente, como a exposição à venda, disponibilização permanente em *sites* e a divulgação contínua por meio eletrônico.

Os objetos materiais do crime são registros audiovisuais, sejam eles fotos, vídeos, *gifs*, ou qualquer imagem que contenha cena de estupro e de estupro de vulnerável (ressaltando que nos casos em que o vulnerável seja criança ou adolescente aplicam-se os correlatos tipificados no ECA), que façam apologia ou induzam a prática de estupro, ou registros audiovisuais que contenham cena de sexo, nudez ou pornografia que tenham sido compartilhados sem o consentimento da vítima.

O tipo do art. 218-C é subsidiário, logo, somente será aplicado se a conduta não constituir delito de maior gravidade (art. 241 e 241-A do ECA). E, caso a pessoa maior de 18 anos tenha consentido para a divulgação do conteúdo íntimo, não há crime. Não se exige para a consumação do crime elemento subjetivo específico, nem mesmo finalidade de lucro (caso exponha à venda ou venda), basta o dolo em praticar uma das ações típicas.

O parágrafo primeiro do art. 218-C apresenta duas modalidades de majorante da pena, a primeira que "a pena é aumentada

de 1/3 (um terço) a 2/3 (dois terços) se o crime é praticado por agente que mantém ou tenha mantido relação íntima de afeto com a vítima" e a segunda "com o fim de vingança ou humilhação".

A primeira parte eleva a punição para o autor que gozava de confiança da vítima, que manteve ou mantivera um relacionamento por maior período de tempo, a exemplo de um namoro, união estável ou casamento, devendo a punição ser mais severa que a punição para as relações que tenham sido casuais, sem maior vínculo de confiança, situações em que o *caput* do artigo pune de forma proporcional.

Sobre a primeira parte do § 1º, Nucci (2019) enfatiza que a causa de aumento se justifica pela conduta ser mais grave diante da:

> relação de confiança normalmente existente entre pessoas que se relacionam intimamente, com afeto; o agente que, quebrando essa confiança, divulga, por exemplo, um vídeo da relação sexual na internet, sem o consentimento da outra parte envolvida, por certo, merece uma pena maior (Nucci, 2019, p. 93).

Enquadra-se, no primeiro parágrafo do artigo 218-C, o retrato do *revenge porn,* situação em que a agressão é feita com o fim de humilhar e vingar-se da vítima, e para isso não há a exigência que tenha havido um relacionamento duradouro anterior. Pode-se incidir o aumento ainda que autor e vítima tenham tido somente um encontro casual, basta que se tenha divulgado conteúdo íntimo sem o consentimento da vítima, com o fim de humilhar ou vingar-se para que se caracterize a majorante, a particularidade de cada caso, elevará a pena de 1/3 a 2/3 (Cunha, 2018, p. 07).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou evidenciar que, diante da existência de uma lacuna na legislação penal para tratar da pornografia de

vingança, e da maior facilidade de acesso de compartilhamento de dados, o número de casos envolvendo agressão sexual contra a mulher na internet aumentou, inclusive, agressões que resultaram em suicídio da vítima. Assim, o *revenge porn* passou a ser uma questão jurídica relevante que necessitava de um tratamento efetivo do ordenamento jurídico pátrio, não sendo a Lei nº 12.737/12 (Lei Carolina Dieckmann) ou a Lei nº 11.340/06 (Maria da Penha) suficientes.

Como resposta ao crescente número desse tipo de violência, após acendrada edição legislativa, foi promulgada em 2018 a Lei nº 13.718 (Lei de Importunação Sexual), que além de outras alterações, acrescentou o art. 218-C ao Código Penal, que criminalizou a conduta de compartilhar, sem o consentimento da vítima, registros audiovisuais de cena de sexo, nudez ou pornografia.

Além do *caput*, o art. 218-C em seu parágrafo primeiro trata especialmente dos casos de *revenge porn*, que pune com maior severidade a conduta do autor que se valeu da relação de confiança, existente nas relações afetivas, para divulgar registros audiovisuais íntimos na internet, com o fim de vingança ou humilhação, podendo a pena ser aumentada de 1/3 (um terço) a 2/3 (dois terços).

Assim sendo, a Lei nº 13.718/18 tipificou o *revenge porn* e trouxe uma resposta legislativa à sociedade, que agora dispõe de uma lei específica para garantir à vítima, que se encontra em uma posição desfavorável, uma efetiva resposta do Estado. E o Judiciário, garantindo a defesa da honra, intimidade e dignidade, poderá processar e julgar o autor do crime, que se condenado, será a pena do proporcionalmente, conforme a gravidade dos atos praticados, em respeitado o Estado Democrático de Direito.

Esperamos que este artigo possa ampliar as discussões sobre esse tema tão caro às mulheres, pois apesar de as narrativas descreverem realidades de subjetividade individual, tais relatos

revelam aspectos culturais do coletivo, uma vez que "é por meio das narrativas que nos constituímos, que nos transformamos na pessoa que somos, ou seja, é por intermédio das histórias que contamos, inclusive sobre nós mesmos, que nos formamos e nos transformamos a cada dia, continuamente" (Mattos, 2010, p. 589).

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.224, de 15 de maio de 2001**. Brasília, DF: Casa Civil, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10224.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11.829, de 25 de novembro de 2008**. Brasília, DF: Casa Civil, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11829.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009**. Brasília, DF: Casa Civil, 2009. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2009/lei-12015-7-agosto-2009-590268-exposicaodemotivos-149280-pl.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.737, de 30 de novembro de 2012**. Brasília, DF: Casa Civil, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12737.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.718, de 24 de setembro de 2018**. Brasília, DF: Secretaria-Geral da Presidência, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13718.htm. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Casa Civil, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%2-0outras%20provid%C3%AAncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20

adolescente.&text=Nos%20casos%20expressos%20em%20lei,e%20um%20anos%20de%20idadee. Acesso em: 20 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1990. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8072-25-julho-1990-372192-normaatualizada-pl.html. Acesso em: 20 abr. 2022.

BULHÕES, A. **Projeto de Lei 5898/2016**. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1476474&filename=Tramitacao-PL+5798/2016. Acesso em: 20 abr. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de Lei e outras proposições**. PL 5452/2016. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2086414. Acesso em: 20 abr. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projetos de Lei e outras proposições**. PL 5452/2016. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2086414. Acesso em: 20 abr. 2022.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Substitutivo ao PL 5452/2016**. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1516351&filename=Tramitacao-PL+5452/2016. Acesso em: 20 abr. 2022.

CRESPO, M. **Revenge porn**: a pornografia da vingança. [*S. l.*]: 2015. Disponível em: https://marcelocrespo1.jusbrasil.com.br/artigos/153948423/revenge-porn-a-pornografia-da-vinganca. Acesso em: 20 abr. 2022.

CRUZ, G. F. **Culturas de Aprendizagem de língua inglesa em narrativas e na sala de aula de um curso de Letras**. Tese (Doutorado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

CUNHA, R. S. **Lei nº 13.718/18**. [*S. l.*; s. d.]. Introduz modificações nos crimes contra a dignidade sexual. Disponível em: https://s3.meusitejuridico.com.br/2018/09/140afc83-crimes-sexuais-lei-13718-18.pdf. Acesso em: 20 abr. 2022.

CURIEL, V. B. Crimes digitais: o crime de pornografia de vingança e pornografia infantil na internet. **Jus.com.br**, [*S. l.*], 2019. Disponível em: https://jus.com.br/artigos/77892/crimes-digitais-o-crime-de-pornografia-de-vinganca-e-pornografia-infantil-na-internet/3. Acesso em: 20 abr. 2022.

DIP, A.; AFIUNE, G. Como um Sonho Ruim. **A Pública**, [*S. l.*], 2013. Disponível em: https://apublica.org/2013/12/6191/. Acesso em: 20 abr. 2022.

MATTOS, A. Machado de Almeida. Narrativas, identidade e ação política na pós-modernidade. **Revista Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 587-602, 2010.

NUCCI, G. de S. **Curso de direito penal**: parte especial: arts. 231 a 361 do código penal. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense: 2019.

RAJAGOPALAN, K. Narrando as narrativas: de le grand récit a la petite histoire. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010. p. 13-18.

RAMALHO, F. **Projeto de Lei Substitutivo, PL 5452/2016**. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1516351&filename=Tramitacao-PL+5452/2016. Acesso em: 20 abr. 2022.

REVISTA DE INFORMAÇÃO LEGISLATIVA. **Código Penal**. [*S. l.*]: 1969. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/224132/000341193.pdf?sequence=1&isAllowed=ye. Acesso em: 20 abr. 2022.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. (org.). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SANTOS, S. **Relatório PL 5452/2016**. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1602062&filename=Tramitacao-PL+5452/2016. Acesso em: 20 abr. 2022.

TSOULIS-REAY, A. Uma breve história da revenge porn. **New York Magazine**, [*S. l.*], 2013. Disponível em: https://nymag.com/news/features/sex/revenge-porn-2013-7/. Acesso em: 20 abr. 2022.

VERDADES PEDAGÓGICAS E PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO: UMA LEITURA DISCURSIVA DA BNCC

Janaina de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

INTRODUÇÃO

No contexto da racionalidade neoliberal, novas formas de controle social incidem de maneira determinante sobre o corpo dos indivíduos, levando à desestabilização das estruturas do poder disciplinar e abertura de espaço para formas de controle, atravessadas por práticas de biopoder. Nesse contexto, a produção de subjetividade acontece na trama social entre o poder e o saber e permite que se analise como o ser humano é transformado em sujeito. Distante das perspectivas essencialista e idealista, Michel Foucault (2007a) investigou os movimentos que possibilitam a emergência de um sujeito específico em determinado momento histórico. Para ele, a relação com o poder não está assentada sobre a repressão, bem como a ligação com o saber não passa pela ideologia.

Nesse sentido, a partir da perspectiva teórico-metodológica dos estudos discursivos, a Base Nacional Curricular Comum – BNCC (Brasil, 2018) será tomada como suporte de elaboração e de circulação de saberes, no dispositivo de poder-saber que produz a subjetividade do aprendiz. Assumindo a centralidade de

sua produção na educação formal, levanta-se o questionamento de como os sujeitos aprendizes são produzidos pelas verdades pedagógicas, na atualidade?

O objetivo do estudo é erigir uma visão aprofundada sobre os processos de subjetivação, considerando suas articulações com o poder e o saber. Para tanto, inicialmente, serão identificadas as relações de poder que tecem a sociedade atual; depois, são descritos os discursos que ordenam as práticas pedagógicas na escola, a partir da Base Nacional Comum Curricular, com ênfase no Ensino Médio; e, por fim, serão elaboradas reflexões sobre o eixo poder-saber na perspectiva da constituição da subjetividade do aprendiz no contexto da instituição escolar.

ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA FOUCAULTIANA

Para os estudos discursivos de orientação foucaultiana, os objetos não precedem as práticas, mas são produzidos pelos discursos e sua historicidade. Para Foucault (2007a, p. 53), é necessário relacionar o enunciado e o objeto "[...] ao conjunto de regras que permitem formá-los como objetos de um discurso e que constituem, assim, suas condições de aparecimento histórico; fazer uma história dos objetos discursivos [...] que desenvolva o nexo das regularidades que regem sua dispersão". Neste estudo, trata-se de construir um campo para entender as condições de emergência dos discursos na BNCC e apreender como os saberes se determinam e se articulam com o poder.

O convite da obra de Foucault (2007a, 2008) é lançar-se numa audaciosa aventura metodológica. Ele propõe que sejam colocadas sob suspeita as evidências e as verdades para alcançar outras perspectivas sobre os problemas reais. Busca explicar o presente a partir de elementos históricos, de entrecruzamento de interpositividades que são recortadas, selecionadas e ordenadas em séries. Em sua arquegenealogia, se distancia de unidades

preconcebidas, pois é "[...] uma análise comparada que não está destinada a reduzir a diversidade dos discursos e a desenhar a unidade que deve totalizá-los, mas que está destinada a repartir sua diversidade em diferentes figuras" (Foucault, 2007a, p. 268). Seguindo esse método, busca-se entender o regime de discursividade e a configuração do poder que possibilitam o aparecimento do documento da Base Nacional Comum Curricular.

É necessário afastar a ilusão de controle e a efetiva impossibilidade do sujeito falante de controlar seu dizer. Para Dreyfus e Rabinow (1995, p. 125), "As práticas discursivas, analisadas pelo arqueólogo, são motivadas pela convicção dos sujeitos falantes de que ajudam a explicitar os pensamentos implícitos daqueles que possuem tais verdades". Assim, a análise arquegenealógica considera o dizer produzido por um conjunto de regras anônimas e sem sentido e não controlado pelo sujeito.

Outra ilusão dissolvida é aquela em que o sujeito falante é a fonte ou origem do sentido. A perspectiva metodológica foucaultiana se distancia da busca da origem do sentido e de uma compreensão total, tendo em vista que "[...] não há sentido profundo, não há 'origem escondida' na história ou fora dela [...]" (Dreyfus; Rabinow, 1995, p. 128).

Assim, a análise discursiva deve ser direcionada para

> [...] compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui. Não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que

> nenhum outro poderia ocupar. A questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é esta que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte? (Foucault, 2007a, p. 31).

Os procedimentos de descrição e análise são, pois, basilares para este estudo discursivo. Na investigação, o documento da BNCC é o elemento que suscita questionamentos e será delimitado e descrito pelo gesto da pesquisadora, a partir da "caixa de ferramentas", conforme Foucault (2007a).

Inicialmente, será realizado um percurso exploratório pela obra foucaultiana, dirigido pela noção de poder e os desdobramentos decorrentes, a fim de entender as condições de emergência desse documento e apreender como os saberes atuais se determinam articulados com o poder. Depois, a partir do texto final da Base Nacional Comum Curricular, serão constituídas séries enunciativas orientadas pelo critério de saberes que materializam a configuração do poder na constituição do sujeito aprendiz. Trata-se de abordar o conjunto de enunciados efetivamente ditos e ordenados na racionalidade do poder. Em seguida, parte-se para a descrição das relações que elas estabelecem entre si e a análise das sequências enunciativas recortadas. Nesse momento, o gesto de recorte e descrição da pesquisadora marcam o caráter subjetivo das investigações discursivas e faz com que as análises tenham um caráter predominantemente qualitativo. Portanto, esta pesquisa é de natureza teórico-analítica e os procedimentos metodológicos assentam-se sobre a descrição e análise de enunciados sob as determinações históricas do regime discursivo presente.

RELAÇÕES DE PODER E ORDENAMENTO SOCIAL

Os discursos concernem ao cruzamento entre aquilo que pode ser dito/mostrado/pensado e aqueles que podem dizer/mostrar/

pensar em determinado tempo e espaço. Eles manifestam tensões historicamente determinadas e colocam em movimento mecanismos de ordenamento da realidade por meio de relações de poder e saber. Segundo Foucault (2007a), os discursos são práticas que formam os objetos de maneira regulada, que os produzem e, ao mesmo tempo, fazem desaparecer os meios. Daí, falar é muito mais que emitir signos, é estar na posição social e institucional que lhe dá o *status* e permite-lhe o dizer.

Foucault (2007b) provoca deslocamento ao apresentar uma noção de poder que se distancia da perspectiva de repressão, da oposição entre dominados e dominantes, ou detentores e destituídos para a percepção de poder como exercício de uns sobre outros. O poder é exercido como uma rede da qual ninguém está excluído, bem como do qual não há exterioridade. Sua teoria sobre o poder, assim, não localiza o poder em um ponto central, no Estado. Embora o considere grandioso, ele não tem condição de abranger todas as relações, além de que a sua atuação é articulada com outras relações de poder. É, pois, toda uma rede que atua sobre a sexualidade, a família, o conhecimento, a escola etc.

O poder ultrapassa o alcance do Estado e se prolonga até o indivíduo em seu corpo, de modo que há os procedimentos técnicos que têm por objetivo o controle minucioso do corpo. Trata-se de perceber o poder como algo maior que o Estado, que é exercido através de pequenas técnicas, micropoderes, pulverizado em todas as áreas da sociedade, de modo que alcança todos os indivíduos com efeitos específicos. Em suas palavras:

> A análise em termos de poder não deve postular, como dados iniciais, a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global da dominação; estas são apenas e, antes de mais nada, suas formas terminais. Parece-me que se deve compreender o poder, primeiro, como a multiplicidade de correlações de força imanentes ao domínio onde se exercem e

> constitutivas de sua organização; o jogo que, através de lutas e afrontamentos incessantes as transforma, reforça, inverte; os apoios que tais correlações de força encontram umas nas outras, formando cadeias ou sistemas ou, ao contrário, as defasagens e contradições que as isolam entre si. [...] O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares (Foucault, 2001, p. 88-89).

Para explicar sua noção de poder, o filósofo faz um percurso pelas condições históricas e pontua que, antes do século XVII, as relações eram marcadas pelo domínio do soberano, materializado na figura do rei. Foucault delimita um segundo momento da configuração do poder, entre os séculos XVII e XVIII, quando o poder deixa de estar concentrado no soberano para espraiar pelo tecido social. O chamado poder disciplinar materializa-se nos próprios corpos dos indivíduos, através das instituições disciplinares, tais como fábricas, escolas, hospitais, manicômios e a prisão.

Diante da Revolução Industrial e das mutações dela advindas nos âmbitos econômico, jurídico-político e científico, vários agentes sociais das mais diversas áreas anseiam por uma sociedade visível e transparente. O dispositivo do olhar torna-se, então, o principal mecanismo para dirigir as condutas, junto com o esquadrinhamento do espaço, a regulamentação minuciosa do tempo, a fragmentação e a divisão dos indivíduos e os mecanismos destinados a manter a segurança da população. A arquitetura do Panóptico de Benthan materializou adequadamente essa necessidade da vigilância dos indivíduos na sociedade capitalista, uma vez que tornou o poder invisível, fazendo com que "[...] a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação [...]" (Foucault, 2008, p. 166) – é indiferente se efetivamente estão submetidos à vigilância, importa antes que os indivíduos sintam-se como tal. Trata-se de um conjunto de instituições e saberes que atuam sobre os indivíduos, a fim de torná-los dóceis

politicamente, úteis economicamente e mais eficazes ao novo modelo. Em suas palavras:

> O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior "adestrar"; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] "Adestra" as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais – pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios (Foucault, 2008, p. 143).

Entretanto, de acordo com Foucault (2001, p. 131), a partir de fins do século XVII, as tecnologias individualizantes e individualizadoras são sobrepostas pelas tecnologias reguladoras da vida da população – o biopoder:

> [...] poder sobre a vida desenvolveu-se a partir do século XVII, em duas formas principais; que não são antiéticas e constituem, ao contrário, dois pólos de desenvolvimento interligados por todo um feixe intermediário de relações. [...] o primeiro [...] centrou-se no corpo como máquina: no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos – tudo isso assegurado por procedimentos de poder humanos. O segundo, que se formou um pouco mais tarde, por volta da metade do século XVIII, centrou-se no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo como suporte dos processos biológicos: a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as condições que

> podem fazê-lo variar; tais processos são assumidos mediante toda uma série de intervenções e controles reguladores: uma bio-política da população.

Ele explicita que os mecanismos disciplinares e os mecanismos regulamentadores têm uma ação complementar e não de substituição, uma vez que "[...] essa técnica não suprime a técnica disciplinar simplesmente porque é de outro nível, está em outra escala [...] e é auxiliada por instrumentos totalmente diferentes" (Foucault, 2000, p. 289). Portanto, tais tecnologias articulam-se de maneira que se apoiam e se reforçam, incitando a vida individual e social e, principalmente, maximizando as forças do corpo individual e do corpo social.

Tanto o poder sobre o corpo máquina como o poder sobre o corpo espécie estão diretamente ligados a modos de racionalização e economia espalhados pelo tecido social. Para o funcionamento dessa racionalização, são necessários saberes e instituições. Os saberes possibilitam, por um lado, ordenar, hierarquizar, classificar, vigiar e adestrar os corpos dos indivíduos; por outro, gerir globalmente a vida, a fim de perpetuar a população. Em somatório, as instituições materializam tais saberes, de modo a dar-lhes *status* de realidade e de verdade.

No século XVIII, os fenômenos da industrialização, urbanização e aumento demográfico demandam o controle dos corpos e das massas populacionais, a fim de garantir a otimização da força de trabalho e o incremento da produção e do lucro. As longas jornadas de trabalho nas fábricas precisavam de corpos dóceis e disciplinados, para que pudessem ser eficientes ao modelo de produção que se consolidava. Então, as sociedades capitalistas fazem operar essa sobreposição de técnicas, de modo que "[...] o biopoder implanta-se de certo modo no poder disciplinar, ele embute, integra em si a disciplina, transformando-a ao seu modo" (Pogrebinschi, 2004,

p. 195). Isso consolida a articulação entre técnicas de poder individualizante e massificante:

> Foi elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos. Mas o capitalismo exigiu mais do que isso; foi-lhe necessário o crescimento tanto de seu esforço quanto de sua utilizabilidade e sua docilidade; foram-lhe necessários métodos de poder capazes de majorar as forças, as aptidões, a vida em geral, sem por isto torná-las mais difíceis de sujeitar [...] (Foucault, 2001, p. 132).

Para ampliar e dominar as forças, o biopoder trabalha por meio da biopolítica na promoção da inserção da vida natural do homem nos mecanismos e nos cálculos do poder, envolvendo uma mescla de regimes ligados a fecundidade, natalidade, longevidade, mortalidade etc. Segundo Foucault (2000, p. 289), esses processos, em conjunto com as complicações econômicas e políticas, formaram os primeiros objetos de saber e finalidade do controle da biopolítica. Assim, a dominação e as estratégias do biopoder almejam a vida como um todo, ou em suas palavras: "O poder [...] conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra".

Então, o poder toma o coletivo, a cidade e a população como problema político, biológico e científico, de modo que são lançados mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores articulados para extrair a utilidade máxima dos indivíduos e os governar como população. Daí, irrompe a possibilidade de entender o projeto educativo como um articulador da biopolítica, de

modo que seus efeitos se espalham para além da escola e, junto com outros processos, exerce uma importante função no controle populacional.

Na esteira de Foucault, Deleuze (1992), ao refletir sobre as relações de poder no mundo pós-Segunda Guerra Mundial, sustenta que o ordenamento por meio de disciplinamento demonstra fragilidades, de modo que vemos emergir as técnicas de controle. Diferentemente da sociedade disciplinar, a sociedade do controle funciona com fundamento na ultrapassagem das técnicas de confinamento. Assim, para o autor, a sociedade atravessa uma crise que tem como principal particularidade a mudança de ênfase da lógica disciplinar para a lógica do controle.

Nessa mesma perspectiva, para Veiga-Neto (2003), se não há uma substituição, há no mínimo um deslocamento de ênfase, o que ocasiona uma mudança nos processos de subjetivação. Isso tem consequências explícitas na atuação exercida pela instituição escolar na produção de seus sujeitos, especialmente o professor e o educando.

A escola atual parece extrapolar seus muros e seus limites tradicionais de ensino de conteúdo em horário e espaço nitidamente delimitados. O alcance de sua atuação transbordou as fronteiras institucionais para exercer poder sobre os indivíduos nas mais diversas instâncias sociais. O poder disciplinar dissolve-se e espalha-se em redes flexíveis que incluem os lugares fixos e tradicionais, mas também seu exterior, chegando até as mínimas práticas cotidianas dos estudantes. Não se refere mais a um prédio, uma estrutura evidentemente demarcada; mas sim derrama-se e inunda vagarosamente o indivíduo como um todo. O tempo de ensinar e aprender se estende ao infinito, incluindo plataformas e redes sociais. De modo semelhante, o conteúdo extrapola os assuntos disciplinares tradicionais para incluir questões de higiene, meio ambiente, finanças etc.

Nesse sentido, ao refletir sobre o sujeito, Veiga-Neto (2003, p. 140) assevera que

> De uma subjetivação em que a disciplina é central – na qual a escola, como instituição fechada e episódica na nossa vida, teve e ainda tem um papel fundamental – está-se passando para uma subjetivação aberta e continuada – na qual o que mais conta são os fluxos permanentes que, espalhando-se por todas as práticas e instâncias sociais, nos ativam, nos fazem participar e nos mantêm sempre sob controle.

Hardt e Negri (2001) entendem, igualmente, que houve uma mudança de paradigma na emergência das técnicas de controle, de modo que a vida como um todo tornou-se objeto de poder. Tal mudança possibilitou a atuação mais ampla do poder, que antes tinha seus efeitos limitados pelos muros das instituições. Ou seja, os mecanismos da sociedade de controle conseguem alcançar o indivíduo por completo, transcorre da instituição até o corpo e a consciência – tomando-o como assento para desdobrar seus efeitos.

Nesse contexto, o indivíduo da sociedade globalizada flutua acima de estruturas disciplinares e, consequentemente, tem a ilusão de exercer uma liberdade. Entretanto, seu corpo e sua consciência são trabalhados minuciosamente pelo poder para continuarem a ser dóceis politicamente e úteis economicamente. Portanto, atualmente, o efeito do poder biopolítico é maximizado, ao ponto de alcançar até os "gânglios da estrutura social", posto que se apresenta como um controle que se prolonga pelas "profundezas da consciência e dos corpos" da população (Hardt; Negri, 2001, p. 43).

Na sociedade de controle, seus mecanismos convertem-se gradativamente em algo intrínseco à sua estrutura, disseminados

tanto no corpo como no cérebro dos indivíduos, que assumem práticas de inclusão e exclusão próprias ao ordenamento do poder:

> O poder agora é exercido mediante máquinas que organizam diretamente o cérebro (em sistemas de comunicação, redes de informação etc.) e os corpos (em sistemas de bem-estar, atividades monitoradas etc.) no objetivo de um estado de alienação independente do sentido da vida e do desejo de criatividade (Hardt; Negri, 2001, p. 42).

Diante dessa mudança de ênfase para uma sociedade de controle, Veiga-Neto (2001) sustenta o entendimento de que, para serem disciplinadas, as crianças já não precisam ir à escola, em razão de que os dispositivos de controle estão multiplicados por todo o tecido social. Eles prolongam-se além das instituições de maneira quase imperceptível, o que potencializa sua eficácia. Ou seja,

> [...] talvez não precisemos mais da escola como máquina panóptica simplesmente porque o próprio mundo se tornou uma imensa e permanente máquina panóptica. O ideal da sociedade de cristal foi, há dois séculos, pontualmente materializado no panóptico; hoje, foi a própria sociedade que se tornou de cristal (Veiga-Neto, 2001, p. 18).

A instituição escolar, marcada por práticas disciplinares, reinventa-se para exercer o controle, principalmente, sobre seus estudantes e professores. Ele efetiva-se por meio de investimentos sobre o corpo e, também, sobre a alma. A esse respeito, Ewald (1993 *apud* Veiga-Neto, 2001, p. 12) afirma que "[...] a alma é, ao mesmo tempo, o produto do investimento político do corpo e um instrumento do seu domínio". Estabelece-se, pois, o controle do

corpo e da alma por meio de mecanismos que fazem do indivíduo o sujeito específico para o funcionamento da sociedade. A BNCC, nessa ótica, é um conjunto de enunciados que materializa disputas entre discursos, saberes e poderes espraiados pela sociedade para produzir sujeitos específicos, como será argumentado na próxima seção.

A BNCC E O SUJEITO ESTUDANTE

O documento da Base Nacional Comum Curricular foi sancionado em meio a muitos questionamentos pela comunidade educacional e científica. Desde a implantação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), o texto estava em discussão entre especialistas, educadores e técnicos. Entretanto, a versão final parece desconsiderar esse processo democrático e mostra-se em discrepância com o anseio da comunidade envolvida. Serão apontados, brevemente, três pontos marcantes para melhor contextualizá-lo.

Um primeiro elemento que merece destaque é a divisão do documento e, portanto, da Educação Básica durante a tramitação, de modo que houve a votação da BNCC da Educação Infantil e Ensino Fundamental desvinculada da BNCC do Ensino Médio, contrariando o disposto na Lei de Diretrizes e Bases, que toma a Educação Básica como um conjunto.

Em seguida, aponta-se que houve uma simplificação do currículo do Ensino Médio, de modo que apenas os componentes Língua portuguesa e Matemática são inequivocamente incluídos nos três anos. As demais disciplinas são relegadas a componentes e temas transversais. Olhando mais cuidadosamente a flexibilização do currículo, há indícios de, por um lado, o esfacelamento do que seria uma "base comum" entre os estados da federação; e, por outro, a redução das disciplinas ao mínimo. Diante da realidade de precariedade do ensino em

muitos estados, isto pode colocar em risco a formação integral, preconizada pela Lei de Diretrizes e Bases (1996), e a visão crítica – possibilitada pelo somatório com os conhecimentos das áreas da ciência e da arte.

Pode-se, ainda, tecer uma terceira consideração que diz respeito à centralidade da noção de competência desvinculada de conteúdos – relacionando-se apenas com um "aprender a aprender". Há de se concordar que a escola prepara os estudantes para o devir, um mundo de demandas que ainda não é conhecido. Entretanto, diante da dissociação entre competências e conteúdos, afirma-se, em certa medida, que os conhecimentos não têm importância central para a formação escolar do sujeito jovem na Educação Básica.

Nesse panorama, questiona-se qual é o lugar da escola no ordenamento do mundo social? E qual é a importância do Ensino Médio na sociedade globalizada? É sabido que a última etapa da Educação Básica é um momento decisivo para os jovens serem dirigidos ao trabalho, podendo seguir os estudos no Ensino Superior ou Ensino Técnico-profissionalizante ou, ainda, ingressar imediatamente em atividades laborais. Com Veiga-Neto (2001), já foi afirmado que o ordenamento produzido pela disciplinarização transborda os muros da escola para toda a sociedade, de maneira que fica patente a necessidade de estudar de modo contínuo, mesmo sem um vínculo institucional. Então, a despeito do esvaziamento de conteúdos no currículo do Ensino Médio, é posta a necessidade da busca constante do conhecimento para a reinvenção de si mesmo para atuar nas mais diversas áreas de trabalho.

Feitas essas ponderações, o estudo deter-se-á mais especificamente ao texto da BNCC para o Ensino Médio. Inicialmente, ao tratar de suas finalidades, o documento afirma que a escola precisa:

> • garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as **dimensões do trabalho**, da ciência, da tecnologia e da cultura;
> • viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos **processos de produção do mundo contemporâneo**, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à **resolução de problemas** da realidade social, cultural ou natural;
> • revelar os contextos nos quais as **diferentes formas de produção e de trabalho** ocorrem, sua constante modificação e atualização nas sociedades contemporâneas e, em especial, no Brasil;
> • proporcionar uma cultura favorável ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e valores que promovam o **empreendedorismo** (criatividade, inovação, organização, planejamento, responsabilidade, liderança, colaboração, visão de futuro, assunção de riscos, resiliência e curiosidade científica, entre outros), entendido como competência essencial ao desenvolvimento pessoal, à cidadania ativa, à inclusão social e à empregabilidade; e
> • prever o suporte aos jovens para que reconheçam suas potencialidades e vocações, identifiquem perspectivas e possibilidades, construam aspirações e **metas de formação e inserção profissional presentes e/ou futuras**, e desenvolvam uma **postura empreendedora**, ética e responsável para transitar no mundo do trabalho e na sociedade em geral (Brasil, 2018, p. 465, grifo nosso).

Nessas cinco atribuições da escola, pode-se fazer alguns destaques textuais. Na sequência linear, primeiro, pensa-se a ordem entre os pontos elencados, na perspectiva de que é dado destaque àqueles que são primeiros colocados. Assim, a "contextualização dos conhecimentos" é eleita como a função mais importante da instituição, mas não é qualquer contextualização; ela deve prio-

rizar as "dimensões do trabalho" em relação à ciência, tecnologia e cultura. Reitera-se a percepção de hierarquização entre os domínios, de modo que à cultura parece ser destinado o último patamar. Trata-se da reverberação de discursos que ordenam os saberes nas diversas esferas da sociedade da informação e retiram da cultura seu caráter de essencial para o desenvolvimento humano. Por conseguinte, é delineada uma determinada educação, que está, exclusivamente, voltada para a formação profissional, excluindo os aspectos humanos, intelectual e cultural.

A segunda finalidade da escola é "viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo", no qual se identifica, uma vez mais, o destaque para os conhecimentos científicos e tecnológicos e o consequente direcionamento para o trabalho. Não desconsideramos tal formação, mas questionamos, na perspectiva foucaultiana, por que esses conhecimentos e não outros em seu lugar, por que a formação intelectual, ética e política é excluída? Há de se destacar que os elementos sociais, culturais e naturais figuram e que devem ser olhados pelas lentes científicas e tecnológicas, portanto, tais elementos funcionam como subsídio para os "processos de produção".

De modo semelhante, a terceira meta, "revelar os contextos nos quais as diferentes formas de produção e de trabalho ocorrem", dá relevo às atividades laborais. Isso aponta para o fato de que uma grande parcela da população precisa trabalhar ao fim do Ensino Médio ou trabalhar e estudar concomitantemente nessa etapa. E, não apenas o trabalho, mas "as diferentes formas de trabalho", o que aponta para a constante mudança que o trabalho tem sofrido ao longo da história e, mais acentuadamente, nos dias atuais. Ribeiro (2019) delineia que, inicialmente, o trabalho estava relacionado à produção da subjetividade, por meio de atividade mental e suas necessidades. Porém, na sociedade capitalista, ele está restrito à execução mecânica e instintiva de movimentos,

eliminando seus fins sociais. Ele se limita a garantir os meios de sobrevivência dos indivíduos por meio do emprego, um vínculo formal e estável (Albornoz, 1988).

Entretanto, é sabido que com o desenvolvimento tecnológico e automatização de tarefas, os postos de emprego estão em declínio, levando muitos trabalhadores a se dedicarem a trabalhos autônomos, de modo que "a mercadoria valor do trabalho humano está se tornando cada vez mais tangencial e irrelevante" (Rifkin, 1995, p. 41). Então, ao abordar "diferentes formas de trabalho", o texto reduz a noção clássica de trabalho a emprego e esta, a ocupação econômica, para que haja engajamento com os "diferentes processos de produção".

Observa-se que, das cinco funções da escola de Ensino Médio, três já se mostram explicitamente direcionadas para o trabalho, pensa-se que a proposta federal da Educação Básica é distanciada da formação crítica e autônoma dos jovens, restringindo-se a atender as demandas do mercado de trabalho de formação aligeirada de mão de obra. Retorna-se ao questionamento sobre o lugar da escola na sociedade atual para refletir sobre qual é o lugar do Ensino Médio no Brasil, tendo em vista seu histórico de desigualdades sociais e educacionais.

Kuenzer (2009) argumenta que a educação ocupa uma posição central na reestruturação produtiva, cuja função é a de formar os trabalhadores necessários para o funcionamento do sistema capitalista. Essa formação vai além da capacitação profissional – até por que ela não demonstra comprometimento em dar acesso aos saberes historicamente acumulados – ela deslisa dos modos de fazer para uma complexa relação entre conhecimentos específicos, comportamentos e atitudes moldados por habilidades cognitivas, comunicativas e criativas. Daí, concorda-se com Ribeiro (2019, p. 253) de que, nessa lógica, cabe à escola formar "[...] indivíduos capazes de atuar em processos de trabalho flexibilizados, executando diversas tarefas com diferentes níveis de complexidade".

Retomando o fio do texto, passa-se às últimas finalidades da escola, nas quais dá-se realce às palavras "empreendedorismo" e "postura empreendedora", próprias ao mundo dos negócios. Recorre-se ao seu sentido dicionarizado, a fim de sondar possíveis margens semânticas para os enunciados. Assim, toma-se, primeiro, o verbo "empreender" e são encontradas duas acepções:

> 1. Resolver-se a praticar (algo laborioso e difícil); tentar.
>
> 2. Pôr em execução; fazer, realizar (Michaelis, *online*)

Seu prolongamento no substantivo "empreendedorismo" designa "qualidade ou característica de quem realiza empreendimentos" (Michaelis, *online*). Seguindo o direcionamento, chega-se a "empreendimento":

> 1. Ato de empreender; empresa, entrepresa, interpresa.
>
> 2. Aquilo que se empreendeu; empresa, realização, cometimento.
>
> 3. Atitude de quem assume uma tarefa.
>
> 4. Entidade organizada para a realização de negócios; firma (Michaelis, *online*).

Na maioria das acepções acima, está-se diante de reverberações semânticas de "empresa". Isso situa na linguagem a aproximação das funções da escola com o funcionamento da empresa, de modo que a própria escola segue padrões gerenciais e corporativos, tendo no horizonte quantificações e metas claramente postas para uma "escola de qualidade", seus "clientes" (alunos) e "colaboradores" (professores). É posto que os educandos devem adquirir o conhecimento para empreender, isto é, a escola deve

inscrevê-los em práticas e saberes com o propósito de formá-los para: a) "aprender a aprender", subjetivando-os como sujeitos aprendizes infinitamente, no processo de ensino contínuo e ilimitado em espaço e tempo; b) fazer gestão de si mesmos, assumir a tarefa de se educar, promover a própria aprendizagem e arcar com os ganhos e riscos; c) serem dóceis e naturalizarem as verdades da racionalidade neoliberal.

Sobre isso, Ball (2013) explica que o sujeito empreendedor está no centro do discurso sobre o aprendiz ao longo da vida, para tanto, os sujeitos devem ser totalmente reelaborados para assumir uma postura positiva em relação à mudança, agindo de maneira flexível e adaptável. Daí, o funcionamento de discursos, poderes e saberes determina as verdades para a produção da subjetividade empreendedora.

Essas escolhas linguísticas demonstram a presença do ordenamento empresarial materializado na linguagem. Isso aponta, também, para o poder materializado nas mais diversas esferas, tanto no nível macroscópico como microscópico, até atingir cada um e todos. É sua eficácia produtiva que permite que ele alcance o corpo do sujeito para torná-lo útil para o funcionamento da sociedade. Ou, nas palavras de Foucault (2003, p. 220), o poder "[...] incita, suscita, produz; ele não é simplesmente orelha e olho; ele faz agir e falar [...]".

Fica, então, reafirmada a exaltação do trabalho na formação oferecida pela escola prescrita no documento, principalmente a escola pública, em consonância com discursos que circulam e legitimam a constituição de sujeitos na sociedade atual.

Adiante, o próprio texto oficial declara essa centralidade do mundo do trabalho, como explicita em:

> Essas experiências, como apontado, favorecem a preparação básica para o trabalho e a cidadania, **o que não significa a profissionalização precoce**

> **ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho**. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível, criando possibilidades para viabilizar seu projeto de vida e **continuar aprendendo**, de modo a ser capazes de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou **aperfeiçoamento posteriores** (Brasil, 2018, p. 465-466, grifo nosso).

Essa construção sintática é orientada pela negativa, mas, a partir de uma leitura discursiva, percebe-se que só o fato de ser expresso, por mais que haja o advérbio de negação, o sentido está evocado. Pode-se dizer, então, que, nesse conjunto, se trata de um uso para mostrar uma frase negativa correspondente a um sentido afirmativo. É dito, pois, que é importante a profissionalização rápida dos jovens para atender as demandas do mercado de trabalho. No excerto, é reafirmada a necessidade de "aprender a aprender" com a concepção de que para ser e continuar inserido num "mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível" é necessário "continuar aprendendo", "se adaptar com flexibilidade" e buscar "aperfeiçoamento" posterior.

A educação é destacada como a preparação para o futuro incerto e arriscado que os jovens encontrarão. Isso direciona para a necessidade de continuar o processo de formação, a fim de conseguir um emprego social e economicamente valorizado, em especial, o emprego público. Há, pois, o incentivo para buscar algo que é escasso e desejado por muitos, num mundo de queda nos postos de emprego e de salários cada vez menores. Daí, cria-se o cenário propício para a competitividade entre os educandos para alcançar as melhores posições e em menor tempo. Ou seja, há um estímulo para que os jovens trabalhem suas capacidades para

conquistar um posto de trabalho o mais rápido possível, por meio de técnicas sobre si mesmos num sistema altamente competitivo.

Veiga-Neto (2003, p. 145) reafirma, na perspectiva foucaultiana, que o Estado é "[...] uma matriz de individualização 'sobre' a qual cada um tem construída a sua subjetividade, vive sua vida e pratica suas ações". Entende-se, então, que o poder está disseminado por toda a sociedade e é exercido no Estado, na medida em que "[...] o poder se estatizou ao se abrigar e se legitimar sob a tutela das instituições estatais". Isso reafirma a legitimação do lugar da escola como instituição que faz ressoar a ordem social e produzir subjetividades, bem como a BNCC enquanto materialização de verdades pedagógicas que devem ser assumidas, praticadas e disseminadas na formação dos aprendizes.

Portanto, as relações de poder vigentes fazem funcionar mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores ordenados pela racionalidade neoliberal, de modo a produzir uma subjetividade pautada na lógica empresarial. Daí, fazerem emergir determinados saberes e práticas na produção de forças produtivas possíveis na trama histórica.

Ball (2013, p. 147) reflete sobre a produção discursiva no âmbito político-econômico, a respeito da inevitável necessidade de aprendizagem ao longo da vida diante dos imperativos da globalização. Ele declara, a partir de Jessop (1998, p. 298), que se trata da subordinação da "política social às demandas de flexibilidade do mercado de trabalho e/ou à empregabilidade e a percepção dos imperativos da competitividade estrutural ou sistêmica". Em outras palavras, o Estado, por meio de suas biopolíticas, atende às demandas do mercado de trabalho, a exemplo da BNCC que materializa os discursos para a produção da subjetividade na lógica empresarial.

É elucidadora a explicação de Ball (2013, p. 147) sobre a articulação entre o "aprender a aprender", "empreender" e o "projeto de vida":

> O aprendiz ao longo da vida [...] tornar-se um projeto a ser realizado por si mesmo. [...] O novo eu aprendente/empreendedor é um conjunto de possibilidades e oportunidades não realizadas; no lugar da tradição, há mérito. Sucesso ou fracasso é uma questão de ser empreendedor ou não, de ter talento ou não; isso não é mais uma questão de quem você é, mas do que você pode se tornar.

Então, a constituição do aprendiz ao longo da vida está historicamente imbricada nas relações sócio-político-econômicas próprias da sociedade globalizada, com seus discursos, saberes e poderes. Isso determina a função da escola como um lugar que prepara para a empregabilidade – e não um direcionamento profissional específico. Também não se trata de uma formação integral com visão crítica, mas uma formação do sujeito responsável pelo seu projeto de vida, suas aspirações e metas que, se for o mais "empreendedor", alcançará a pretensa ascensão social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de construir uma visão aprofundada sobre a constituição do sujeito estudante, conclui-se que: a) a produção de subjetividade dentro da sociedade globalizada está assentada em suas articulações com o saber e o poder estruturantes do biopoder e o seu funcionamento está ordenado por formas políticas e econômicas globais; b) identificou-se que as relações de poder alcançam todos os indivíduos, de modo contínuo e infinito, exigindo uma busca constante por saberes capazes de evitar ser lançado na exclusão social; e c) a descrição dos discursos das práticas pedagógicas na escola direcionadas ao Ensino Médio mostrou que o poder vale-se de saberes para direcionar os jovens para o trabalho e para a visão competitiva de sua existência.

Tendo no horizonte o eixo poder-saber, reflete-se que a constituição de subjetividades extrapola a instituição escolar e segue ilimitada e indiferenciada por todos os âmbitos sociais para constituir sujeitos sempre dispostos a realizarem uma gestão de si mesmos para obter vantagens, numa lógica empresarial. Considera-se, com Foucault (1995, p. 235), que é imperativo fazer resistência: a) aos efeitos do poder e, mais especificamente, ao poder da instituição escolar sobre os corpos de crianças, adolescentes e jovens que os uniformiza; b) ao *status* do indivíduo e afirmar seu direito de ser diferente, mesmo na vida comunitária; c) aos efeitos do poder ligados "ao saber, à competência e à qualificação", que esquadrinham o território do saber; e d) à violência do desconhecimento e da fixação de quem somos individualmente e como população.

O sujeito aprendiz constitui-se por meio de práticas de poder, saber e consigo mesmo, de modo que o indivíduo é investido por saberes e dominado por poderes, ao mesmo tempo em que se produz e se transforma. Na "economia da competição" (Ball, 2013), o conhecimento, como o saber historicamente acumulado, é negado ou ordenado conforme as necessidades do mercado de trabalho "complexo e imprevisível".

Então, pergunta-se com Revel (2005, p. 83) "Quais procedimentos o indivíduo mobiliza a fim de se apropriar ou de se reapropriar de sua própria relação consigo?". Diante das determinações objetificantes da racionalidade neoliberal e seus desdobramentos nos poderes e saberes, acredita-se na possibilidade de construção de resistências subjetivas como singularidade própria do si num pequeno exercício de liberdade.

REFERÊNCIAS

ALBORNOZ, S. **O que é trabalho**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BALL, S. Aprendizagem ao longo da vida, subjetividade e a sociedade totalmente pedagogizada. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 144-155, maio/ago. 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

DELEUZE, G. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. *In*: DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

EMPREENDEDORISMO. *In*: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empreendedorismo/. Acesso em: 20 jun. 2021.

EMPREENDER. *In*: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empreender/. Acesso em: 20 jun. 2021.

EMPREENDIMENTO. *In*: MICHAELIS Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/empreendimento/. Acesso em: 20 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 17. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007b.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. *In*: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 2008.

FOUCAULT, M. A vida dos homens infames. *In:* FOUCAULT, M. **Estratégia, poder-saber**. Organização e seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 203-222.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. Tradução de Berilo Vargas. Rio de Janeiro: Record, 2001.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2009.

POGREBINSCHI, T. Foucault, para além do poder disciplinar e do biopoder. **Lua Nova** – Revista de Cultura e Política, n. 63, p. 179-201, 2004.

REVEL, J. **Michel Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez e Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, T. C. A formação do trabalhador na sociedade capitalista. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 242-260, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.22409/tn.17i32.p28311. Acesso em: 20 jun. 2021.

RIFKIN, J. **O fim dos empregos**: o declínio inevitável dos níveis dos empregos e a redução da força global de trabalho. São Paulo: Makron Books, 1995.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 9-20.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

POLÍTICAS LINGUÍSTICAS E A LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA NO ENSINO TECNOLÓGICO

Rosana Helena Nunes
Ensino Superior e Tecnológico da Faculdade de Tecnologia – FATEC-SP

Kleber Aparecido da Silva
Universidade de Brasília – UnB/CNPq

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, propõe-se a discutir as políticas linguísticas que direcionaram o ensino de Língua Portuguesa, bem como as implicações de diretrizes curriculares para a Educação Profissional Tecnológica, no que tange às diretrizes curriculares, que fundamentam o ensino superior tecnológico. A questão é a visão mercadológica e políticas linguísticas para o ensino de Língua Portuguesa. Essa discussão fundamenta-se no fato de que não existe apenas uma língua, ou seja, admitir que o Brasil ainda se restringe à raiz colonial. E o que dizer de aulas de português em cursos tecnológicos, que têm a pretensão de atender à demanda do mercado de trabalho?

Essa investigação corresponde a uma pesquisa em estágio supervisionado de pós-doutorado, intitulada "Educação Profissio-

nal e Tecnológica e ensino de Língua Portuguesa (LP) em tempo de crise: perspectivas, interfaces e desafios para uma Educação Humanizadora"[1]. De caráter etnográfico, a partir de documentos oficiais (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, Constituição de 1988, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH), essa investigação fundamenta-se numa perspectiva decolonial e freiriana à luz da Linguística Aplicada Crítica em consonância à Pedagogia Crítica (Freire, 1987; 1992; 1997), Marx (2004), Gramsci (1981; 1991) e Nunes (2019) et al, no que concerne à formação humana.

A educação profissional e tecnológica tem como princípio norteador o engajamento do indivíduo ao mercado de trabalho e isso denota o caráter econômico do setor produtivo. O intuito é o de preparar o indivíduo para atuar no mercado, dando-lhe condições necessárias para a atuação e, ao mesmo tempo, produtiva. Nessa diretriz, quando se pensa em matrizes curriculares para o ensino de língua, pressupõe-se que a língua deva ser vista por meio de interfaces mercadológicas, ou seja, o contato com a língua materna é algo que já se faz presente, segundo aqueles que direcionam as diretrizes do ensino tecnológico. Entretanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da língua materna, novas abordagens educacionais, uma carga horária que representa um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma.

Dessa perspectiva, o capítulo apresenta três seções. Na seção 1, a discussão sobre os paradigmas educacionais (Fazenda et al, 2008; Brasil, 2000; 2017) e os documentos oficiais para melhor elucidar a reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no cenário tecnológico (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa

1 Essa pesquisa corresponde a um estágio supervisionado em pós-doutorado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL), da Universidade de Brasília (UnB) sob a supervisão do Prof. Dr. Kleber Aparecido da Silva.

Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH). Na seção 2, a discussão sobre as políticas linguísticas (Rajagopalan, 2003; 2013; Lagares, 2018) para melhor elucidar uma concepção de educação linguística crítica, que se comprometa com a diversidade e a formação humana.

Na seção 3, objetiva-se destacar uma proposta para uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico e apresenta-se uma proposta de reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é a reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana (Bakhtin, 1992; Freire, 1987; 1992; 1997).

PARADIGMAS EDUCACIONAIS E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

O Brasil passou por diversos paradigmas educacionais, no que concerne às influências de modelos educacionais que foram implantados com intuito de as aulas em Língua Portuguesa tornarem-se mais voltadas ao texto e não propriamente à memorização de regras gramaticais. Esses modelos, oriundos de contextos europeus e outros, por vezes, eram implantados como se a realidade brasileira representasse as mesmas condições sociais, históricas, econômicas de outros países. Diferentes políticas linguísticas representaram esses modelos educacionais para atender às necessidades das esferas mais privilegiadas da sociedade.

Os livros didáticos foram reformulados para atender à mudança de modelo de ensino de língua e às necessidades aparentes. Numa visão cronológica de estudo, a década de 1970 representou um momento crucial para o ensino de língua, já que não se considerava o aluno, e sim os ditames da gramática normativa como um instrumento punitivo e impositivo de regras a serem "memorizadas". Nesse contexto de ensino de língua, o texto não

era visto como objeto de ensino, uma vez que a época impunha uma condição de não reflexão, e sim de submissão e opressão.

Já na década de 1980, os modelos educacionais passam a considerar o texto como um "pretexto" para o ensino de língua. Uma das obras surgidas nessa época foi o livro escrito por Geraldi (1984), intitulado *O texto em sala de aula: leitura e produção*. Esperava-se que o aluno, por meio do trabalho com o texto, aprendesse também a gramática como um fim em si mesmo. Nessa metodologia de ensino, não se considerava o processo de compreensão, interpretação e produção textual. Apenas o texto representava um instrumento em que o professor fazia uso para o ensino da gramática. Essa época reporta-se aos estudos de correntes da linguística, oriundos de uma abordagem estrutural: a linguística saussuriana e chomskyana.

Houve uma série de iniciativas que circundavam em torno da proposta do trabalho com o texto como um (pre)texto[2] para o ensino da língua. O texto era visto não propriamente como um trabalho efetivo em leitura e produção textual. Outrora concebia-se o ensino da língua por meio da análise gramatical, um ensino descontextualizado e puramente linguístico. Esse foco passa a atividades procedimentais cujo trabalho era o de priorizar a língua escrita em leitura e redação e o texto passa a ser objeto de ensino para "resolver" possíveis problemas com relação ao ensino da modalidade escrita da linguagem.

Na década de 1990, ainda sob a reflexão da abordagem estrutural e também as metodologias tradicionais para o ensino de língua, esse ensino dava "sinais" de que teria uma mudança de paradigma e as aulas em Língua Portuguesa seriam voltadas ao trabalho com textos e a relação que se estabelece entre texto e a textualidade, reflexos esses da corrente da Linguística Textual.

2 Estudos desenvolvidos por Wanderley Geraldi (1984).

No ano 2000, é elaborado pelo Ministério da Educação o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, com o intuito do trabalho com a linguagem por meio dos gêneros textuais, ou seja, os estudos na área de linguagem tiveram um avanço bastante significativo, quando do surgimento dos PCNs. Nessa época, passou-se a conceber o estudo de gêneros textuais como objeto de ensino de língua. Estudos comprovam que a língua deve e pode ser aprendida por meio do trabalho com gêneros, considerados estes *gêneros textuais*, uma vez que a preocupação passa a ser o ensino de língua.

Em 2017, o MEC elabora o documento da Base Nacional Comum Curricular e este documento atende à Educação Básica e não à Educação Profissional e Tecnológica. Em outras palavras, a BNCC corresponde a um documento que tem por finalidade a orientação para a Educação Básica no país e divide-se em introdução, estrutura e proposta para o Ensino Médio. Em outros termos, a BNCC define-se como um documento plural e contemporâneo e tem o intuito da elaboração dos currículos e propostas pedagógicas para a promoção de uma educação de qualidade, buscando a equidade e a autonomia no que concerne às particulares regionais e locais. Trata-se de

> [...] um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que vi-

> sam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017, p. 7).

De acordo com a BNCC, espera-se que o ensino de língua materna, dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias, cumpra um papel de levar o aluno à construção e à produção de conhecimento por meio da compreensão crítica e intervenção na realidade, no sentido de uma participação efetiva que contribua à construção da cidadania, do trabalho e dos estudos.

Nessa diretriz, há a necessidade de uma reformulação nas matrizes curriculares de cursos tecnológicos, no que tange às especificidades presentes no trabalho com a Língua Portuguesa. Muitos estudos comprovam a importância de a língua materna ser vista como algo de fundamental importância à formação do tecnólogo para o mundo do trabalho, ao considerar as especificidades do idioma da Língua Portuguesa, no que tange ao trabalho com diferentes linguagens na tentativa de envolver outras áreas do conhecimento de maneira inter e transdisciplinar.

Ivani Fazenda (2008), em estudos desenvolvidos a respeito da interdisciplinaridade, reconhece que esta representa a junção de disciplinas, porém há necessidade de uma adequação do currículo para a construção de uma matriz curricular. Em outras palavras, antes propriamente de se pensar em uma conexão entre disciplinas, pensar na elaboração do currículo que atenda às necessidades de uma educação mais contextualizada. Trata-se, segundo a estudiosa, de uma atitude interdisciplinar para a realização de uma matriz curricular.

> A inquietação dos pesquisadores que se dedicam à interdisciplinaridade converge desde o início da década de 1960 e amplia-se cada vez mais na com-

> preensão dos paradoxos advindos da necessidade da busca de sentidos existenciais e ou intelectuais (Pineau, 2007). Essa busca de sentido exige respeito a critérios de funcionalidade necessários sem os quais quebramos os princípios básicos de humanidade no seu mais amplo significado. O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada. Seguindo esse raciocínio, falar de interdisciplinaridade escolar, curricular, pedagógica ou didática requer uma profunda imersão nos conceitos de escola, currículo ou didática. A historicidade desses conceitos, entretanto, requer uma profunda pesquisa nas potencialidades e talentos dos saberes requeridos ou a requerer de quem as estiver praticando ou pesquisando (Fazenda, 2008, p. 21).

Estudos comprovam que a interdisciplinaridade corresponde à integração de dois ou mais componentes curriculares na construção do conhecimento. Sabe-se que a interdisciplinaridade teve origem na França e na Itália, na década de 1960, época em que os movimentos estudantis reivindicavam um novo estatuto de universidade e da escola.

Nessa época, os estudantes europeus tinham por pretensão o rompimento de uma educação fragmentada, ou seja, a necessidade de romper com uma tendência desarticulada do processo do

conhecimento, e reivindicavam uma educação comprometida com a interação e transformação recíprocas entre as diferentes áreas do saber. Desse cenário, surge a interdisciplinaridade vista como uma inter-relação e interação das disciplinas a fim de atingir um objetivo comum.

Nesse caso, ocorre uma unificação conceitual dos métodos e estruturas em que as potencialidades das disciplinas são exploradas e ampliadas. Estabelece-se uma interdependência entre as disciplinas, busca-se o diálogo com outras formas de conhecimento e com outras metodologias, com objetivo de construir um novo conhecimento. Os movimentos tiveram o ápice nas décadas de 1970, 80 e 90. A década de 1970 foi o marco para uma visão mais filosófica de educação com a construção epistemológica da interdisciplinaridade.

Na década de 1980, o movimento representou a explicitação das contradições epistemológicas oriundas do período anterior com relação a uma matriz sociológica de educação, bem como a construção de um método para a interdisciplinaridade. Já na década de 1990, busca-se construir um projeto antropológico, projeto esse baseado na revisão do conceito de ciência como base de natureza epistemológica mais subjetiva. Esse trabalho representou um salto epistemológico no pensamento da época, principalmente, no que tange à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71, bem como a ênfase à elaboração do currículo de ensino. Como dispõe a lei, no art. 4º:

> Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

No art. 4º, a lei já enfatiza que os currículos do ensino terão um núcleo comum, em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender às diferentes situações escolares, ou seja, salienta-se a importância de um trabalho com as diferenças individuais dos alunos. Isso remete ao reflexo do movimento da interdisciplinaridade no final da década de 1960 no Brasil.

A Lei nº 5.692/71 também ressalta em relação à observância aos conteúdos curriculares e define as matérias relativas ao núcleo comum

> I – O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.
>
> II – Os Conselhos de Educação relacionaram, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.
>
> III – Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acôrdo com o inciso anterior.

Em se tratando do ensino de Língua Portuguesa, a relevância do estudo da língua nacional como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira: "§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira". Nessa diretriz de ensino de língua, privilegia-se a comunicação e a expressão para atender ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Entretanto, sabe-se que o currículo deve adequar-se às diferentes circunstâncias educacionais. E ainda, a LDB/71 também salienta:

> § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de formação especial, sendo organizado de modo que:
> a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais:
> b) no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.

A parte de formação especial relaciona-se propriamente à educação profissionalizante. Para a formação especial do currículo, já se ressalta a iniciação ao trabalho e habilitação profissional no ensino médio, bem como o reflexo disso para inserção ao mercado de trabalho.

> §2º A parte de formação especial de currículo:
> a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
> b) necessidades do mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamento periodicamente renovados.

Na LDB/71, a educação profissional técnica de nível médio privilegia a preparação para o mercado de trabalho, como salientado no parágrafo único da mesma seção: "A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional".

Segundo o documento referente às *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica*, prevê, o seguinte:

> Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica, nos termos da Lei nº 9.394/96 (LDB), alterada pela Lei nº 11.741/2008, abrange os cursos de:
> I – Formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
> II – Educação Profissional Técnica de Nível Médio;
> III – Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação.

A Educação Profissional e Tecnológica corresponde a três pontos cruciais, segundo a Lei nº 11.741/2008, uma vez que envolve a formação profissional inicial e contínua para a qualificação profissional, formação profissional técnica de nível médio e, por fim, a educação profissional tecnológica, de graduação e de pós-graduação. Daí o parágrafo único desta lei:

> Parágrafo único. As instituições de Educação Profissional e Tecnológica, além de seus cursos regulares, oferecerão cursos de formação inicial e continuada ou qualificação profissional para o trabalho, entre os quais estão incluídos os cursos especiais, abertos à comunidade, condicionando-se a matrícula à capacidade de aproveitamento dos educandos e não necessariamente aos correspondentes níveis de escolaridade.

Ressalta-se, no parágrafo único das Diretrizes Curriculares, a questão da qualificação profissional para o *trabalho*. Quando se considera a educação profissional e tecnológica, privilegia-se a preparação do tecnólogo para o mercado de trabalho. A Lei de Diretrizes de Bases da Educação/2017[3] propõe para a Educação Profissional e Tecnológica, a ampliação da noção de currículo e a forma como a educação deve privilegiar. Destacar-se-á, aqui, apenas a parte da lei que se refere ao ensino médio e educação

3 LDB nº 9.394/96, documento atualizado em 2017.

profissional técnica de nível médio para melhor dimensionar a formação curricular dos alunos ingressantes no ensino superior.

> § 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.
> § 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:
> I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
> II – de educação profissional técnica de nível médio;
> III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.
> § 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características, duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

No art. 35-A, a Base Nacional Comum Curricular define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, sob a ótica das diretrizes do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista tratar-se de diferentes áreas do conhecimento. Dentre essas áreas, propõe-se:

> I – linguagens e suas tecnologias;
> II – matemática e suas tecnologias;
> III – ciências da natureza e suas tecnologias;
> IV – ciências humanas e sociais aplicadas.

Diferentemente da lei anterior, a LDB/2017 considera a parte diversificada dos currículos pela BNCC, articulada ao contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural. Em relação à

Língua Portuguesa, a Lei assegura a obrigatoriedade da aprendizagem: "§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas". Ao considerar o currículo, também a lei prevê a formação integral do aluno: "§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção da Lei de diretrizes e bases da educação nacional".

Ainda no art. 35, o parágrafo 8º considera que as metodologias e formas de avaliação, avaliação essa de caráter processual e formativo. Essa forma de avaliação corrobora as metodologias de ensino diferenciadas e também se relaciona a abordagens de natureza inter e transdisciplinar. Em medida há a recorrência a essa forma de avaliação, quando se considera o aluno da educação profissional e tecnológica e constata-se a exigência de avaliações de cunho informativo e não propriamente formativo? Assim, prevê a Lei/2017:

> § 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:
> I – Domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
> II – Conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

Dessa perspectiva, as abordagens de ensino de língua correspondem a momentos de estudos em diferentes paradigmas educacionais. Muito ainda há para se construir, se o ensino ainda pautar-se em metodologias de cunho tradicionalista e não li-

bertário. Freire (1987, p. 57), em estudos a respeito da educação como prática de liberdade, reconhece que o diálogo se inicia por meio de uma "inquietação" em torno do conteúdo programático da educação.

> Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la.

Segundo o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, considera algumas diretrizes para a educação superior, com ênfase nos direitos humanos, ao salientar:

> [...] o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior (Brasil, 2007, p. 24-25).

Acreditar que o ensino de língua pode amparar-se em diferentes formas de construir o conhecimento do educando, é também considerar que esse ensino se ampara em condições sociais, históricas e econômicas. Em se tratando do estudo da Língua Portuguesa, é de fundamental importância políticas linguísticas, alicerçadas em diretrizes curriculares, para o ensino superior tecnológico, que privilegiam o direito à educação e a educação como direito humano. É necessário ter uma visão interdisciplinar a partir de políticas linguísticas, direcionadas ao ensino de língua materna, que envolvam diferentes agentes que protagonizam uma concepção de educação como ato político e emancipatório.

Na seção 2, objetiva discutir sobre o campo da política linguística no que tange a uma concepção de educação linguística crítica, comprometida com a diversidade e a formação humana. Para tanto, apresentam-se os estudos realizados por Rajagopalan (2003; 2013), Lagares (2018), Bakhtin (1992) e Freire (1987; 1992; 1997).

POLÍTICA LINGUÍSTICA E A LÍNGUA PORTUGUESA

Lagares (2018, p. 19), em estudos relacionados a políticas linguísticas, ressalta que Labov (1972) preocupou-se com a relação entre língua e sociedade e, dessa perspectiva, o estudo volta-se aos fatores determinantes linguísticos e extralinguísticos à análise de comunidades de fala. Trata-se de um estudo empírico em que o autor privilegia a análise da competência linguística de falantes do Gueto dos Estados Unidos e as diferenciações existentes nessas comunidades de fala para melhor elucidar a importância do estudo da língua, compreendendo-a como um fator de preconceito e, ao mesmo tempo, identidade e características próprias de comunidades de fala.

> nos anos 1960, William Labov, fundador da sociolinguística variacionista, fez do seu trabalho descritivo,

> focado na explicação dos processos de mudança linguística, um instrumento de intervenção sociopolítica, ao testemunhar a favor do uso do inglês afro-americano escolas do Harlem, em Nova York. Esse engajamento com os instrumentos da descrição estrutural a "legitimidade" das suas práticas linguísticas, constitui um momento importante na tomada de consciência da relevância social da própria pesquisa, independentemente do olhar teórico sobre a língua que a animava. A reflexão acerca dos processos sociais de mudança linguística leva Labov a concentrar a atenção também nas intervenções provocadas pela imposição da norma-padrão, em relação às representações e às práticas linguísticas.

Estudos comprovam que o campo da *política linguística* cresce à medida em que se percebe que a linguagem está diretamente ligada à *política*. Rajagopalan (2003, p. 33), em seu livro "Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética", afirma que "ao falar uma língua, ao engajarmos na atividade, estaríamos todos nós, nos comprometendo politicamente e participando de uma atividade eminentemente política".

Se a política em seu sentido geral pode ser caracterizada como a arte de conduzir a governança ou a administração de assuntos públicos de um estado, a política linguística é a arte de conduzir as reflexões em torno de línguas específicas, com o intuito de conduzir ações concretas de interesse público relativo à(s) língua(s) que importam para o povo de uma nação, de um estado ou ainda, instâncias transnacionais maiores (Rajagopalan, 2013).

Acerca disso, Kanavillil Rajagopalan (2013), em estudos dessa natureza, reconhece que a *política linguística* pertence à política e a área de estudo é a da ciência política. A política linguística, diferentemente dos objetivos propostos pela Linguística (ciência da linguagem), oriunda de estudos desenvolvidos por Ferdinand

de Saussure (1916), o interesse da política linguística corresponde a um campo de estudos que não se relaciona à linguística, embora o termo seja "política linguística" e nesse termo haja a palavra "linguística", não se trata de uma ciência ou até propriamente ciência autônoma, como ocorre na linguística. Em outros termos,

> [...] a política linguística não tem nada a ver com a linguística; ela tem tudo a ver, isto sim, com a política, entendida como uma atividade na qual todo cidadão – todos eles, sem exceção – tem o direito e o dever de participar em condições de absoluta igualdade, sem se importar com classe econômica, sexo, orientação sexual, idade, escolaridade, e assim por diante. E, não só o direito de expressar suas opiniões livremente, mas também de serem ouvidos e respeitados por elas (por mais ultrapassadas ou ultrajantes que estas pareçam) (Rajagopalan, 2013, p. 22).

O estudioso insiste na questão de não se tratar, aqui, de uma linguística que privilegia estudos que se assemelham; na verdade, o autor quer salientar que o campo da política linguística requer um outro olhar, ou seja, diz respeito mais ao campo dos direitos linguísticos do que propriamente de critérios linguísticos ou categorias, ou seja, pertence mais ao campo da ciência política e não à ciência da linguagem e reconhece que "[...] a política linguística é um campo de atividade onde quem tem a última palavra é o cidadão comum e não o linguista e que a única forma de o linguista participar nas discussões sobre a política linguística é na qualidade de linguista *enquanto cidadão comum*" (Rajagopalan, 2013, p. 23). Sob essa perspectiva, "Língua nacional não é língua com uma pitada de patriotismo ou sentimento da nação ou que quer seja, como diferencial. [...] A língua nacional não é um assunto de ciência; ela pertence à esfera política." (*Idem*, p. 24).

Lagares (2018, p. 19), em estudos relacionados a respeito de políticas linguísticas, considera que a política representa a arte de conduzir as reflexões em relação às línguas específicas e reporta-se às políticas públicas que determinam as formas de uso da língua. Pensar nas relações sociais que a língua estabelece, é também acreditar que esta determina relações de poder, uma vez que

> Não seria totalmente justo acusar a linguística, apesar de suas fontes positivistas, de um completo afastamento das questões ético-políticas envolvidas na linguagem. Os efeitos políticos de suas pesquisas existem mesmo à sua revelia, na medida em que ela contribui para consolidar determinada cultura linguística e pode chancelar posições de poder e autoridade em relação às línguas (Lagares, 2018, p. 19).

O autor reconhece que há diversos significados para o termo "política linguística". Nessa perspectiva, a noção de política linguística pode se relacionar a decisões políticas sobre as línguas e ainda, a política linguística também pode referir-se a uma glotopolítica como uma mudança social que leva a mudanças linguísticas. Dessa perspectiva, a língua é resultado dos *efeitos políticos* e determina a língua a ser adotada pela sociedade. Freire (1992, p. 40), ao considerar a importância da educação como ato político e a linguagem como condição para a cidadania, adverte que

> uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blábláblá autoritário e sectário dos "educadores", de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação

> popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania.

Como ato político, a educação não pode referir-se à prática bancária de transferência de conhecimento. Freire (1997, p. 138-139) admite que o ato de ensinar requer um rigor metodológico e, ao mesmo tempo, libertador em relação ao discurso bancário, uma vez que

> Respeitar a leitura de mundo, do educando não é também um jogo tático com que o educador ou educadora procura tornar-se simpático ao educando. É a maneira correta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingênua por outra mais crítica de inteligir o mundo. O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, desta forma, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados.

Assim, parte-se da premissa de que uma política linguística representa uma posição assumida de escolha linguística e abre-se uma discussão para o cenário do ensino superior tecnológico no que tange a diretrizes curriculares para o ensino da Língua Portuguesa. Para tanto, na seção 3, destaca-se a proposta de uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico, uma vez que se apresenta uma reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. Trata-se de evidenciar a concepção de língua adotada para estudo, ou seja, a pretensão é a de apresentar uma proposta que privilegie a concepção de educação linguística crítica, comprometida com a diversidade e a formação humana (Bakhtin, 1992; Freire, 1987; 1992; 1997).

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA E LÍNGUA PORTUGUESA: PERSPECTIVAS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA

As Fatecs desenvolvem projetos integradores, que buscam promover um trabalho interdisciplinar em relação às diferentes áreas do conhecimento, nos diversos cursos tecnológicos, esses projetos destinam-se à formação profissional e o vínculo com as especificidades de cada curso tecnológico, sobretudo voltados ao mercado de trabalho. A possibilidade de a Educação Profissional e Tecnológica considerar a importância de um trabalho com a língua materna e a discussão em torno de políticas linguísticas que privilegiem uma concepção de educação linguística crítica, é a de acreditar em diferentes diretrizes curriculares para o ensino superior tecnológico.

Um fato interessante diz respeito à mesma ementa e objetivo para os três cursos tecnológicos. Embora haja diferenças entre a finalidade de cada curso, especificidades para a formação de um tecnólogo, a ementa e os objetivos são os mesmos. O quadro a seguir refere-se aos objetivos e ementa atual de três cursos tecnológicos na disciplina Comunicação e Expressão.

Objetivo da disciplina
Identificar os processos linguísticos específicos e estabelecer relações entre os diversos gêneros discursivos para elaboração de textos escritos que circulam no âmbito empresarial; desenvolver hábitos de análise crítica de produção textual para poder assegurar sua coerência e coesão do texto.

Ementa da disciplina
Visão geral da noção de texto. Diferenças entre oralidade e escrita, leitura, análise e produção de textos de interesse geral e da administração: cartas, relatórios, correios eletrônicos e outras formas de comunicação escrita e oral nas organizações. Coesão e coerência do texto e diferentes gêneros discursivos.

Fonte: O próprio autor, 2021.

Segundo o Catálogo Nacional de Cursos Superiores em Tecnologia, documento elaborado pelo Ministério da Educação, tem a finalidade de apresentar as diretrizes que correspondem aos cursos superiores de Tecnologia. Esse catálogo sofreu atualização dada a necessidade de atender ao perfil do tecnólogo e a demanda do mercado de trabalho. Dada a importância dessa atualização, prevista no art. 5º, § 3º, inciso VI do Decreto, é imprescindível para assegurar que a oferta desses cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade" (Brasil, 2016, p. 7).

Com base nessas diretrizes, é de fundamental importância uma proposta de reformulação de ementas, se essa proposta vislumbre também a reformulação nas matrizes curriculares para cursos tecnológicos. Em se tratando da área de Língua Portuguesa, na disciplina de Comunicação e Expressão, cumpre lembrar o papel crucial que essa disciplina representa na formação do tecnólogo no mundo do trabalho. O trabalho com a língua materna torna-se essencial às diferentes possibilidades de o tecnólogo comunicar-se e expressar-se de forma adequada, seja a comunicação oral, escrita, gráfica ou digital. Assim, a proposta de reformulação da ementa em *Comunicação e Expressão* busca atender a essas diretrizes elencadas para os cursos tecnológicos.

Sugestão de reformulação da ementa

***Ementa**: Estudo de gêneros discursivos relacionados ao contexto empresarial. Interpretação e organização do texto com ênfase em aspectos de argumentação, coesão, coerência e adequação da linguagem ao contexto de uso. Desenvolvimento de habilidades (leitora, linguística e discursiva), no que tange às modalidades oral, escrita, gráfica e digital da linguagem, em diferentes contextos empresariais. Estudo de diferentes gêneros discursivos: artigo de opinião, artigos científicos, relatórios, seminário, workshop, Lives, Webinar, etc. Leitura e escrita de textos multimodais relacionados ao contexto empresarial.*

***Competências**: Identificar os processos de comunicação e seus mecanismos relacionados à prática da leitura, reflexão e produção de textos em diferentes contextos de comunicação. Discutir as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Compreender e relacionar a importância da comunicação no ambiente de trabalho. Aplicar adequadamente os aspectos linguísticos que permeiam o uso da linguagem (modalidades oral e escrita). Ler, produzir e analisar criticamente diferentes textos em seus respectivos gêneros textuais ou discursivos. Desenvolver projetos interdisciplinares, no contexto tecnológico.*

***Habilidades**: Detectar as diversas formas de comunicação nas relações interpessoais. Priorizar diferentes aspectos relacionados às formas de comunicação no ambiente de trabalho. Produzir textos relacionados aos diferentes contextos empresariais. Identificar os níveis de linguagem em textos em diferentes gêneros discursivos. Elaborar mini artigos relacionados a leituras de temas voltados à área de cada curso tecnológico.*

Fonte: O próprio autor, 2021.

Justifica-se tal reformulação pelo fato de a ementa anterior privilegiar o trabalho com as modalidades oral e escrita da linguagem e os gêneros discursivos, sem privilegiar os gêneros híbridos e/ou multimodais ou diferentes letramentos, pertencentes às esferas da comunicação virtual. Dionísio (2011, p. 137-138), em estudos sobre gêneros textuais e multimodalidade da linguagem, atenta ao fato de que os avanços tecnológicos levam à mudança nas formas textuais e discursivas e isso implica no conceito de *letramento*. Para a autora, esse conceito abrange diferentes terminologias, dentre elas, *letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático*. Assim, a autora postula:

> A noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de

> representação do conhecimento existentes em nossa sociedade. Na atualidade, uma pessoa letrada deve ser alguém capaz de atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.

Percebe-se que o letramento é algo que se constrói por meio de atividades discursivas de engajamento com/pela linguagem. Como bem observa Dionísio (2011, p. 139):

> Na sociedade contemporânea, à prática de letramento da escrita, do signo verbal, deve ser incorporada a prática de letramento da imagem, do signo visual. Necessitamos, então, falar em letramentos, no plural mesmo, pois a multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito. Faz-se necessário ressaltar, também, a diversidade de arranjos não padrão que a escrita vem apresentando na mídia em função do desenvolvimento tecnológico. Em consequência, os nossos habituais modos de ler um texto estão sendo constantemente reelaborados. Não se salienta aqui a supremacia da imagem ou da palavra na organização do texto, mas sim a harmonia (ou não) visual estabelecida entre ambos.

Com o avanço dos estudos na área da linguagem e tecnologia, acredita-se que a reformulação da ementa representa os critérios norteadores para a disciplina de Comunicação e Expressão, critérios esses que merecem receber um trato diferenciado, quando se considera as diferentes esferas da comunicação humana. Em se tratando de gêneros híbridos ou multimodais presentes na comunicação e diferentes metodologias de ensino, sobretudo, o trabalho com projetos e metodologias ativas, propiciar o trabalho com diferentes linguagens podem representar uma mudança

substancial em relação às matrizes curriculares, no que tange às disciplinas referentes ao idioma da Língua Portuguesa.

Cumpre lembrar que há a especificidade de cada curso e as adequações necessárias a essas caracterizações do ensino tecnológico, ou seja, a necessidade de matrizes curriculares para atender às expectativas de cada curso, frente às necessidades do mundo do trabalho.

Assim, propõe-se o trabalho com a linguagem, no que concerne às modalidades oral, escrita e visual, dada a necessidade de um estudo mais abrangente das características peculiares de textos sincréticos, híbridos: a multimodalidade da linguagem presente nas esferas da comunicação verbal, sobretudo, pelo fato de que as plataformas tecnológicas devem estar a serviço da disciplina de Comunicação e Expressão. E ainda, o trabalho com as estratégias argumentativas, que engendram as condições de produção discursiva, dentro do contexto empresarial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O capítulo teve por finalidade apresentar uma discussão a respeito de políticas linguísticas, relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica, no que concerne às diretrizes curriculares para o ensino superior tecnológico. Na seção 1, privilegia-se a discussão sobre os paradigmas educacionais (Fazenda, 2008; Brasil, 2000; 2017) e os documentos oficiais para melhor elucidar a reflexão acerca do ensino de Língua Portuguesa no cenário tecnológico (Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica, a LDB/71, a LDB/2017, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH). Na seção 2, a discussão sobre as políticas linguísticas (Rajagopalan, 2003; 2013; Silva, 2013; Lagares, 2018) na tentativa de trazer à baila a concepção de educação linguística crítica, que se priorize a diversidade e a formação humana, para o ensino de Língua Portuguesa.

Na seção 3, destacou-se uma proposta para uma Educação Humanizadora no contexto do ensino superior tecnológico, bem como apresentou-se uma proposta de reformulação de matrizes curriculares de cursos tecnológicos para a Língua Portuguesa. A proposta é a reflexão sobre uma concepção de educação linguística crítica que se comprometa com a diversidade e a formação humana (Bakhtin, 1992; Freire, 1987; 1992; 1997).

Nunes (2019, p. 76), a respeito de um diálogo profícuo entre Bakhtin (1992) e Freire (1987; 1992; 1997), no que concerne aos estudos da linguagem, salienta que

> [...] esse diálogo entre dois estudiosos representa um salto epistemológico para a práxis social, ou seja, à medida em que o estudo da linguagem é a peça fundamental para as relações intercambiais entre sociedade, cultura e educação, esta cumpre seu papel de ser a mola mestra para o educando transformar-se como cidadão pleno e consciente de seu papel como ser social. Pensar o ensino dessa perspectiva, é compreender que o aprender requer comprometimento com a prática educativa por meio de uma educação libertadora e emancipatória.

Sob essa perspectiva, uma abordagem de ensino de língua que privilegia políticas de interação, intervenção e engajamento por meio de uma postura mais transformadora e crítica, é considerar um avanço nos estudos da linguagem na direção de uma educação humanizadora e emancipatória. Com base nas ementas das disciplinas, percebeu-se que há necessidade de uma reformulação de matrizes curriculares em Língua Portuguesa, uma vez que há de se considerar a especificidade de cada curso do ensino superior tecnológico. Para tanto, o que se espera é a maior preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, novas abordagens educacionais, uma carga horária que

representa um maior aprofundamento do educando, quando da apropriação de seu próprio idioma.

Assim, o capítulo privilegiou a discussão a respeito de políticas linguísticas relacionadas à Educação Profissional Tecnológica, as diretrizes curriculares que fundamentam o ensino superior tecnológico, bem como uma proposta de educação humanizadora para o ensino de Língua Portuguesa em cursos tecnológicos. Em outros termos, em que medida essas diretrizes trazem contribuições para se pensar uma educação a serviço da formação humana e, por que não dizer, a serviço do mundo do trabalho, assim como prevê a LDB/1996/2017. Acredita-se que há muito para ser construído no ensino de Língua Portuguesa, ou seja, pensar uma educação mais humanizada, emancipatória é acreditar na diversidade cultural presente na escola, as culturas diferenciadas e as "línguas" representadas por essas culturas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 28 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 5692/71**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9394/9.** Lei de diretrizes e bases da educação nacional – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Catálogo nacional de cursos superiores de tecnologia**. 3. ed. Brasília, DF - Ministério de Educação e Cultura, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/catalogo-nacional-dos-cursos-superiores-de-tecnologia-. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Educação profissional** – referenciais curriculares nacionais da educação profissional de nível técnico. Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/introduc.pdf. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file. Acesso em: 12 ago. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Médio. Brasília, DF - Ministério de Educação e Cultura, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file. Acesso em: 5 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília, DF, Ministério de Educação e Cultura, 2000. 71 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 9 fev. 2021.

DIONÍSIO, A. P. **Gêneros textuais e multimodalidade.** In KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. Gêneros textuais – reflexões e ensino. São Paulo: Parábola Editorial, 2011. p.137-152.

FAZENDA, I (org.). **O que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra. 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GERALDI, W.; ALMEIDA, J.; LEITE, L. C. M.; OSAKABE, H.; POSSENTI, S.; SILVA, L. L. M.; FONSECA, M. N. G.; BRITTO, L.P.L. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

GRAMSCI, A. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 1981.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LAGARES, C. X. **Qual política linguística** – desafios glotopolíticos contemporâneos. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MARTINEZ, F. W. (Org.). **Ágora**: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019.

MARX, Karl. **Manuscritos Econômico-Filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

NUNES, R.H. Abordagem (sócio)histórica e emancipatória em educação: diálogo entre Bakhtin e Freire. In PEREIRA, A.L; SOUZA, A.C; BRÍGIDO, E; GABRIEL, F.A; MARTINEZ, F.W. (Orgs.). **Ágora: fundamentos epistemológicos e pesquisas avançadas em educação**. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2019.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 144.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal? In NICOLAIDES, C.; SILVA, K. A; TILIO, R., ROCHA, H. Cl. (Orgs.). **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 19-42.

DIALOGISMO NA AULA DE PORTUGUÊS: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ANÁLISE

Lúcia Gracia Ferreira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Ester Maria de Figueiredo Souza
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

Partimos do reconhecimento de que a escola se constitui discursivamente entre o proposto pelos currículos oficiais e os praticados pelos seus sujeitos. No específico da aula, priorizamos essa instância como instância privilegiada para a instauração do discurso didático, assumindo que esse discurso envolve dois modos de posicionamentos do par professor(a) e aluno(a)s. Ao primeiro, exige-se que demonstre que sabe o conteúdo que se pretende expor na aula, ao(s) segundo(a)s que demonstre(m) que aprendeu(ram), que responda(m) acertadamente às questões formuladas pelo docente.

Partimos, ainda, do reconhecimento de que a sala de aula é o lugar de encontro, encontro esse que faculta a (des)construção de subjetividades e (re)construção de conhecimentos, quando concebemos este lugar como instituição social e

> [...] um espaço já construído por um compartilhado "complexo de convenções cuja visibilidade e

> continuidade são garantidas institucionalmente". E os construtos linguísticos da comunicação institucional, ao mesmo tempo em que são marcados por necessidades práticas de padronização, indexicalizam sistemas de valores e objetivos assumidos como compartilhados pelo grupo de referência ou comunidade relevante. Nesse sentido, comunicar legitimidade é reafirmar uma presumida visão de mundo, própria de determinado grupo social (Signorini, 2001, p. 150-151).

Confluente a essas duas concepções, as práticas pedagógicas de exposição, exploração e apropriação de conhecimentos no cenário discursivo e argumentativo da aula de português tende a predominar a pergunta didática como mobilizadora e gerenciadora da interação face a face. Tradicionalmente, essa foi assumida por Enlich (1986) como monológica, e assim se expõe:

> Que tipo de ação lingüistica é a pergunta didática? Obviamente esse tipo de questão não coloca simplesmente que um "falante" que expressa uma pergunta e assim inicia uma seqüência pergunta-resposta tem intenções didáticas ou é um professor. Ao contrário esse é um subtipo de pergunta didática porque ocorre tipicamente no discurso de cada sala de aula. Recebe essa designação por estar envolvido com uma constatação de características que poderiam ser chamadas didáticas. A pergunta didática não é usada pelo professor quando ele mesmo, o que fez a pergunta, não sabe a resposta. Isso violaria uma condição essencial para a pergunta uma vez que é uma forma lingüística que serve para transmitir conhecimento (Enlich, 1986, p. 154).

Como nosso interesse é o de desconstruir o caráter monológico da pergunta didática nas práticas pedagógicas de ensino

de português, neste capítulo retomamos essa compreensão de Enlich (1986) para pergunta didática, mas assumimos a aula como gênero do discurso (Souza, 2009, 2012) e que conformamos, assim se constitui porque é dependente de um mesmo reconhecimento cultural dos sujeitos que a praticam, pois esses sujeitos jogam com conhecimentos prévios, estratégias de interação para atender aos propósitos de realização da aula. Como gênero da instância escolar, a aula é planejada e polariza-se entre o dado, ou já conhecido pelos seus pares e o novo, ou o pretendido alcançar. Essa articulação dado/novo é do domínio do agir docente e é por nós assumida para a feitura deste texto como apropriação e circulação de discursos em contexto didático, daí nossa opção por escolher o termo discurso didático para tipificar um modo de interação do e no interior da aula. Segundo Matencio (2001):

> Existem, é claro, as interações entre os pares que mantêm o tópico, vinculando-se ao objetivo didático da interação, mas [...] ou elas são inseridas na interação principal ou são ignoradas pelo professor. [...] Essas interações entre os pares são de interesse se consideradas como microinterações que intervêm no desenvolvimento da interação principal em sala de aula (podendo [...] desviar o tópico) (Matencio, 2001, p. 51).

Para o/a professor(a), a aula tem como função discursiva organizar o conhecimento escolar, possibilitando a extração e construção dos sentidos sobre o que se ensina. Os modos de interação face a face predominantes na aula corroboram para o caráter performático da sua constituição e tendem a assentar o par professor/aluno a partir da exploração dos objetos de ensino. Arriscamos, assim, a demarcar a aula na perspectiva da teoria dialógica da linguagem, buscando interpretar e analisar interações didáticas face a face no desenvolvimento da prática de produção

textual. Para tanto, apresenta-se a transcrição de uma aula de Português e enquadra-se a análise para essa prática de ensino, mobilizando bases teóricas de estudos de Bakhtin (2003, 2009), Matencio (2001), Souza (2009, 2012), Rojo, (2007), Cerutti-Rizzatti (2012, 2015).

Os pontos de vista de Matencio, Rojo, Souza, Cerutti-Rizzatti ratificam e assentam as leituras bakhtinianas para incursionar pelo gênero aula e apreciação dos discursos da esfera escolar, a partir da noção de dialogia. A dialogia é constitutiva das práticas discursivas na aula e explorar o contexto da docência e suas relações com ensino, destacando os modos de participação dos alunos; os direcionamentos demandados pelo professor para convocar a atenção para a produção do conhecimento escolar, pode, a nosso ver ressignificar o olhar para o que acontece, enquanto agir docente, no interior da aula.

Assim, aportamos na opção metodológica por investigação qualitativa, pelo seu caráter construtivo e processual (Bogdan; Biklen, 1994). Essa abordagem possibilita ao pesquisador centrar a pesquisa num paradigma que valoriza a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo. Assentadas nesse grande panorama, no específico da produção dos dados em nossos estudos, por nos implicarmos com os estudos bakhtinianos para análise dos processos de interação verbal na aula de português, nos filiamos à metodologia etnográfica e interpretativa mais recentemente, em Cox e Assis-Peterson (2001).

Recorremos ao *corpus* dos projetos de pesquisa[1] desenvolvidos por pesquisadores do Grupo de Pesquisa Linguagem e Educação – GPLEd, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, CNPq, selecionando uma aula de Português para análise e para revelar as práticas discursivas focalizadas no agir docente. A aula

1 Marcone Araújo Higino, "Dialogismo em um livro didático de língua portuguesa: (sobre) posições de vozes em um gênero do discurso" (2016-2017) e Lúcia Gracia Ferreira "A aula (de Português) como gênero discursivo: linguagem, interação e práticas discursivas" (2016-2017).

foi gravada em vídeo[2] e transcrita utilizando-se convenções mais naturalizadas. Após transcrição, foi segmentada em episódios, considerando-se o episódio um todo enunciativo, integrante do conjunto da aula, constituído por um ou mais turnos de fala. Nossa opção metodológica foi a de segmentar a aula a partir da tomada de turno por um dos sujeitos em episódios, a partir do direcionamento da enunciação e, para tanto, delimitamos como fronteira entre os turnos do episódio a tomada da palavra por um dos sujeitos da aula (professora e aluno).

Exploramos as transcrições de aulas de Português da Educação Básica para revelar as práticas discursivas focalizadas no agir docente. Estas são oriundas das observações das aulas realizadas com videogravações. Dessa forma, foram observadas aulas de uma professora[3] em situação natural de ensino de língua portuguesa, após prévio consentimento. Ferreira e Souza (2017, p. 5), com o fito de potencializar o reconhecimento da docência como uma prática discursiva, asseveram que "[...] não há como negar a organização didática da aula baseada na seleção de objetivos, conteúdos e métodos que conduz o processo de ensino e promove a interação". Nosso olhar, neste trabalho, direciona-se para o ensino, portanto, focalizaremos a ação da professora, destacando na aula analisada os enunciados demandados pela sua ação pedagógica para gerenciar a interação na aula para produzir o conhecimento escolar acerca da prática de produção textual, atentando para enquadrar a aula para além da sua descrição didática, conforme apregoa Rojo (2007):

> A aula tem sido mais freqüentemente tratada, em pesquisas e descrições, ou como atividade didática – pelas disciplinas ligadas à área de Educação (Sociologia da Educação, Psicologia da Aprendizagem etc.) – ou como um tipo específico de interação face

2 Anexo nº 01.

3 Termo de aprovação comitê de ética na pesquisa nº 65431117.9.0000.5578.

> a face ou conversação, por certas áreas de investigação, como a Sociolingüística Interacional e a Micro-Etnografia da Fala. No primeiro caso, dá-se atenção aos objetos e métodos de ensino e sua organização e ao seu impacto na aprendizagem. No segundo, às pautas de interação, à estrutura de participação, às trocas conversacionais em sala de aula. Assim, nas pesquisas, a tendência é que as análises dos temas e da organização formal (conversacional) da aula mantenham-se separadas (Rojo, 2007, p. 339).

Investigar, portanto, as relações de ensino no enquadre do discurso didático que as envolve, supõe considerar que a dialogia na aula é uma possibilidade de trabalho para aproximar o conhecimento escolar do horizonte de expectativa do aluno, quanto a aprendizagem de ensino proposta pelo docente. Supõe, também, considerar que a interação didática se sustenta em uma padronização fortemente marcada com o par pergunta/resposta e que essas perguntas são tipificadas como perguntas didáticas. O que apresentaremos a seguir, tendo em vista essas considerações introdutórias, mostrará os movimentos dialógicos para a realização de uma prática de produção textual na aula de português do primeiro ano do ensino médio.

REVITALIZANDO O CONTEXTO INTERACIONAL DA AULA DE PORTUGUÊS

As estratégias de perguntas diretas face a face e questionamentos condizentes com o tema da aula compõem o discurso didático. Perguntar para monitorar a interação, quer seja para convocar a atenção para o assunto da aula, quer para indicar necessidade de tomada de posição, são comportamentos que se verificam, quando da observação de aulas, específicos do agir docente. Nesse tipo de discurso, o ato de perguntar é uma estratégia mobilizada para

garantir a continuidade do assunto abordado, como também para interagir com o aluno ou turma, por meio de enunciados que, a um primeiro olhar, fogem desse propósito.

Atentamos que, na maior parte da aula expositiva, o professor é levado a questionar os alunos, a turma, a refletir sobre um determinado assunto. Convocar a atenção dos alunos é uma estratégia discursiva para garantir o jogo de perguntas e respostas que compõe o fio composicional do discurso didático. Entretanto, isso só será possível se o professor adotar maneiras diferentes de interrogar e abrir espaço para questionamentos e discussões durante a aula.

As perguntas didáticas conformam a interação verbal na aula. Coracini (1995, p. 75) considera que as perguntas no interior da aula iniciadas pelo professor são o ponto de convergência da aula, e podem ser de dois tipos, as didáticas e as comunicativas:

> [...] as perguntas do professor podem ser classificadas em perguntas didáticas, que têm por função servir para estabelecer a relação entre professor e alunos, com vistas a um certo material didático (texto ou atividades) e perguntas que, embora fazendo parte da aula, parecem escapar às preocupações didáticas (ao menos no imaginário de professores e alunos), e que chamaremos, por falta de um termo mais adequado, de comunicativas (Coracini, 1995, p. 76).

A fronteira entre os enunciados se faz através da alternância dos sujeitos. Essa alternância é tomada como um *dixit,* cf. Bakhtin (2003 [1920-1924], p. 291), quando informa que parece haver um *dixit* que demarca o acabamento de um enunciado. Esse *dixit* abre a possibilidade de resposta do outro. É no instante terminativo do turno que se estabelece o *dixit,* aqui na esfera da oralidade, da interação face a face na aula de português, e, ao mesmo tempo, que se estabelece o diálogo para a resposta do outro, como se

constituísse em uma permissão para "eu já falei, passo, agora, a palavra ... agora, é a sua vez de falar". O episódio 01, no que se refere ao tuno do aluno, ilustra esse *dixit*.

EPISODIO 01

TURNO 01 Professora ANA: *Nós vamos começar "Conversas paralelas" com o texto falando sobre "argumentação".*
(Entregando outro material) Quando for chegar o final do ano (Professora pede silêncio) e vocês forem fazer a faxina da papelada, não jogue essa apostila fora não, gente. Porque, é um material (Professora pede silêncio) selecionado (Conversas paralelas), o que é demais importante na redação (...) (Conversas paralelas)... Pronto, vamos prestar atenção aqui, agora. Antes de começarmos, deixe eu só dar um lembrete. Eu falei que iria passar a data de entrega do trabalho... Já recebi o de Vitor, ali, primeiro ano vespertino. A data final de entrega do trabalho é dia 22 do 11. Então, de hoje a 21 dias. Deixei essa data mais para o final, porque eu sei que já tem outros trabalhos aí já passados. Não tem? Então, deixei a data final para esse dia, mas não quer dizer que só pode entregar nesse dia, se está pronto, entrega. Só quero avisar que chegou esse dia aqui, em nenhum minuto a mais eu recebo. Essa unidade é mais curta, então tenho que parar para corrigir, de acordo com o que eu pedir, então eu preciso de tempo para isso. Se está pronto, entrega logo.
"Mais um aluno entrega o trabalho". Já tem mais um, graças a Deus o negócio está andando.

TURNO 02 Aluno Alex: *Amém!*

Já o episódio nº 02 enfoca a atividade de "Dissertação", contrapondo a cobrança desse tipo textual com os exames de vestibular e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A professora chama a atenção do tipo textual dissertação e o que o diferencia da narração e descrição, a aula perpassa pela ênfase da tipologia textual. A

professora estabelece a distinção entre dissertação para o ENEM e a proposta na aula. Questões de regras e convenções da língua, como o fato de a redação ter introdução, desenvolvimento e conclusão foi abordado pela professora. A aula continua com a discussão de como introduzir a redação e a professora chama a atenção para a necessidade da leitura, que somos aprendizes da língua, portanto a leitura é sempre necessária, que esta é imprescindível para saber escrever e escrever bem, e que dissertar exige leitura.

A ênfase na leitura perdura e coaduna com o que é ressaltado por Freire (1989, 1996) sobre a importância desta e que seja crítica, e que o gosto pela mesma se dá conforme a necessidade do leitor. A professora enfatiza que a leitura abre a mente para o mundo e que esta deve ser interdisciplinar.

Essa compreensão de Freire (1989, p. 11) sobre leitura é apropriada pela professora na sua argumentação para convencer os alunos. O discurso didático é direcionado a toda a turma, e não a um aluno específico, mas esse episódio começa com os enunciados do aluno e concluem também com a tomada da palavra pelo **mesmo** aluno.

O ato de ler se compreende como uma questão cultural, se refere a leitura da escrita ou não, mas necessária para aquisição de significados. Nessa perspectiva, o processo de ensino se faz a partir da colaboração das experiências de vida, mas a palavra é parte desse processo. Ainda, que na prática pedagógica, linguagem e realidade se entrelaçam pela palavra. Para Bakhtin (2009), a palavra é um fenômeno social e ideológico, com um valor semiótico.

EPISÓDIO 02

TURNO 03 Professora ANA: *Deixe eu só chamar atenção de uma coisinha aqui, oh gente.*
A margem do papel pautado, é porque tem linhas (professora chama atenção de um aluno), a pauta é a linha. Essa linha ver-

melha, é porque tem gente que faz o negócio todo contrário. Essa parte maior é que é virada para vocês escreverem.
Eu já recebi trabalho de cabeça para baixo, com a linha (...) Isso é estética, e eu dou nota na estética do trabalho, também. O que é estética? É a limpeza do trabalho, é o modo como você escreveu (...) Colocou a figura: passou cola demais ficou aquele negócio saindo? É estética, gente. Olhe a estética do trabalho.
(Conversas paralelas)
Bem, vamos ver: pegue aí apostila "O poder da argumentação" (...)
Porque se pede uma dissertação numa prova de ENEM, por exemplo, ou um vestibular? Porque, professora, não pede uma narração ou uma descrição que é tão mais fácil?
Narrar é criar, quando eu faço uma narração eu crio – eu uso a minha ideia para ilustrar. Eu posso usar metáfora, eu posso usar linguagem informal, linguagem formal, eu posso ilustrar do modo que eu quiser. A narração é muito fácil. Eu posso escrever um assunto, páginas e mais páginas até que eu dê um final, porque tudo tem começo, meio e fim. Então, até que eu dê final nessa narração eu vou escrevendo, eu vou criando, vou botando os personagens para trabalhar.
Quando eu faço uma descrição, que foi o que nós vimos a semana passada, eu também uso a minha criatividade. Numa descrição eu posso usar tanto a linguagem objetiva quanto a linguagem subjetiva, posso mesclar ou posso usar só uma ou só a outra.
E porque quando eu faço o vestibular ou o ENEM eu não posso escolher o que é que eu vou escrever? Por que é que eu tenho que fazer uma dissertação? (Barulho externo) Dissertar quer dizer defender algo. E quando eu defendo algo eu tenho que defender aquilo que eu defendo. Dissertação, defesa de ideias. Quando eu escrevo uma dissertação eu coloco ali no papel a minha ideia que eu tenho sobre determinado assunto. Eu pego um assunto que está em pauta (...) vamos dizer "Saúde Básica", "Saneamento", "Água", "Violência", "Educação", "Liberdade", "Paz". Eu sempre vou ter um tema centralizador. Sempre vou um tema sobre o qual vou escrever. Lá na prova do ENEM

> *você não vai encontrar "escreva sobre Educação". Às vezes o Tema não está escrito. Às vezes dá um trecho (professora solicita silêncio), uma frase, uma citação, uma charge. Olhe aí entrando os gêneros textuais, que vocês estão usando para fazer os trabalhos, nos exemplos! Então, sempre, vai ter algo que você pode desencadear as suas ideias. Não vai estar lá, por exemplo, só a palavra Educação para você tirar ideia não sei de onde para você consegui escrever.*
> *Vai ter um tema gerador que pode ser: uma tira em quadrinhos, um dado estatístico – representado de círculo ou de barras – pode ser uma piada (...) dentro do assunto, pode ser um pequeno texto. Sempre vai ter um tema gerador para daquilo ali você tirar a sua ideia para escrever.*
> *Quando você ler o tema, você já vai colocando na cabeça o que reconhece para escrever.*
> *Aí você diz assim: Professora, eu até que sei fazer o meio e o fim, mas não sei começar. Eis o grande problema de muitos alunos, não saber começar a redação*.

A especificidade do discurso didático remete ao uso da palavra decorrente de modalizações dos enunciados típicos da aula, e essas modalizações geram movimentos individuais e coletivos em relação ao objeto de ensino. Daí a necessidade de se ampliar a objetivação da aula como gênero para potencializar essa especificidade da docência.

Discursos voltados para o processo seletivo de vestibular e ENEM circularam durante toda a aula e demarcaram o lugar da aula como instância discursiva, pois [...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas (Bakhtin, 2003 [1920-1924], p. 21).

A interação se fez presente na aula e mostrou a atitude compreensiva do interlocutor, nas relações estabelecidas entre

professor e aluno. Essa interação também demarcou o lugar da tomada da palavra por esses sujeitos.

Assim, para se instaurar dialogia na aula há que haver interação didática (Matencio, 2001) e participantes engajados em fortalecer os vínculos dessa interação, assumindo atitudes responsivas e de manutenção do fluxo contínuo das enunciações sobre o tema da aula. Nossas experiências com as observações colaborativas de aulas, sob a inspiração da abordagem etnográfica, têm nos possibilitado (entre)ver angústias de professoras para a realização de uma aula dialógica, em que a atenção se mantém com exercício do diálogo, quer com a verbalização oral, quer com o silêncio necessário para apropriar o conhecimento escolar.

Ao discorrer sobre a interação verbal, Bakhtin (2009) afirma que a enunciação é sempre

> [...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor (Bakhtin, 2009, p. 116).

Assim, segundo Souza (2009, p. 101) "as práticas de ensino da e na aula de língua portuguesa revelam-se como práticas discursivas que objetivam produzir efeito de sentidos nos seus interlocutores", aspectos também ressaltados por Souza (2012), Pereira e Souza (2015). Souza (2009), ao realizar a análise discursiva de uma aula de Português que focalizava "a festa surpresa de aniversário da professora", organizada pelos alunos, remeteu que, os vários "acontecimentos imprevistos, externos ao planejado pela professora, culminam com a prática de escrita, contextualizada". Ainda sobre as formações discursivas produzidas em torno da

prática, a autora aponta uma prática pedagógica tipicamente aceita no âmbito do ato pedagógico.

Nessa mesma perspectiva, Maia (2016), em seus estudos sobre gestos didáticos em atividades de escrita, na realização da análise discursiva, aponta a produção discursiva em torno de aulas de Português que demonstram práticas pedagógicas não problematizadas. Conforme a autora:

> Logo em seguida, aparece a questão gramatical novamente, a professora cita a importância da gramática, da ortografia, da pontuação para a produção textual e, ainda diz que os assuntos gramaticais tais como regência verbal e nominal e concordância verbal e nominal se justificam no ensino de LP para que os alunos possam usar em suas produções textuais. Mas, se são importantes para o "escrever bem", por que será que tais assuntos não são ensinados através dos próprios textos e sim, de maneira descontextualizada? (Maia, 2016, p. 118).

A autora faz um questionamento cuja resposta nos leva a reflexão de que são discursos que se fazem presentes no ensino e aparecem impregnados no fazer pedagógico de muitos professores. Assim, são práticas descontextualizadas no cotidiano da escola e fora dela, que levam muitos jovens a se sentirem desestimulados para aprender a escrever e despreparados para a produção textual, fazendo surgir discursos que são interiorizados como "detesto escrever" ou "não sei fazer redação" (conforme estudos das análises realizadas por Maia).

Do mesmo modo, Lima (2017), nas análises dos episódios da aula de Português, realizadas numa escola do campo, aponta que a "educadora monitora a todo momento a feitura da atividade, dando sugestões de palavras, corrigindo ortografia, impulsionando os educandos que não compreenderam como executar a tarefa a

pensar em silêncio, sem a ajuda do grupo" (p. 95), perspectivando a reflexão crítica, em alguns momentos, mas, muitas vezes, ascendendo uma prática não emancipatória. Sobre esse episódio, a autora ainda advoga que "o diálogo se interrompe, pois, a voz do educador é mobilizada durante quase toda a interação didática numa relação antidialógica e monológica contribuindo para a não superação do silêncio que emudece e congela identidades", ressaltando que a interação didática existe, mas que a aula ressoa práticas pedagógicas impositivas.

Dessa forma, a figura do professor vem hierarquizada em muitos episódios de aulas analisados, ressoando o discurso da ascensão do conhecimento por parte deste sujeito e mediado por ele. Também da posição social ocupada por muitos professores executores de práticas pedagógicas bancárias, tão criticada por Freire (2014). Mas também, há análises de práticas pedagógicas contextualizadas, problematizadas, emancipatórias e inovadoras.

Sobre as práticas pedagógicas, Franco (2015, p. 603) nos revela que elas "podem funcionar como espaço de resistência e também de reverberação de múltiplas dominações" e que:

> Os processos de concretização das tentativas de ensinar-aprender ocorrem por meio das práticas pedagógicas. Essas são vivas, existenciais, por natureza, interativas e impactantes. As práticas pedagógicas são aquelas práticas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais. São práticas carregadas de intencionalidade e isso ocorre porque o próprio sentido de práxis configura-se através do estabelecimento de uma intencionalidade, que dirige e dá sentido à ação, solicitando uma intervenção planejada e científica sobre o objeto, com vistas à transformação da realidade social. Tais práticas, por mais planejadas que sejam, são imprevisíveis porque nelas "nem a teoria, nem a prática tem

> anterioridade, cada uma modifica e revisa continuamente a outra" (CARR, 1996, p. 101). As aprendizagens ocorrem entre os múltiplos ensinos que estão presentes, inevitavelmente, nas vidas das pessoas e que competem ou potencializam o ensino escolar. Há sempre concomitâncias de ensino. Aí está o desafio da tarefa pedagógica hoje: tornar o ensino escolar tão desejável e vigoroso quanto outros ensinos que invadem a vida dos alunos (p. 604).

O ensino de Português, na perspectiva que foi descrita aqui, carece de atenção para promover práticas pedagógicas voltadas para a reflexão crítica. Para Franco (2012, p. 162) essas práticas pedagógicas "são práticas sociais que se organizam para dar conta de determinadas expectativas educacionais de um grupo social". Em torno delas, há mediações proporcionadas pelo diálogo, portanto, essas práticas pedagógicas funcionam como espaço para tal.

Elas são um conjunto complexo e multifatorial (Franco, 2012, p. 156), portanto, requerem "[...] adesão, negociação e, em alguns casos, imposição" (*op. cit.*). Na aula consideram-se as atividades didáticas como interação, e que esta deve existir entre professor-aluno, aluno-aluno no processo ensino-aprendizagem. Não há como negar que há na aula uma organização didática baseada na seleção de objetivos, conteúdos e métodos que conduz o processo ensino-aprendizagem e promove a interação. Sobre aula e as práticas pedagógicas, Franco (2015) afirma que:

> Portanto, uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. Configura-se

> sempre como uma ação consciente e participativa (Franco, 2015, p. 605).

A análise da aula revela que a interação verbal se deu de forma assimétrica, sendo que a palavra era dirigida a um interlocutor tido como **a turma** e a função desse interlocutor era a de auditório para os enunciados da professora, estes variavam a depender dos seus alunos, ou seja, de quem eles eram. Daí resulta inclusive a diversidade dos enunciados da professora, que ora modaliza o conteúdo dissertação/ora ENEM, ora intertextualidade, ora o que denomina como estética do texto, pauta, quando se dirige aos alunos para garantir a continuidade do tema da aula. Retomamos mais uma vez Franco:

> As práticas pedagógicas estruturam-se em mecanismos paralelos e divergentes de rupturas e conservação. À medida que diretrizes de políticas públicas consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, essas se perdem e muitos se perguntam: por que não conseguimos mudar a prática? A prática não muda por decretos ou por imposições. A prática pode mudar quando houver o envolvimento crítico e reflexivo dos sujeitos da prática (Franco, 2015, p. 607-608).

As práticas pedagógicas se fazem na interação entre os sujeitos e pelos sujeitos, não através das políticas públicas. Também carecem de interação didática para se constituírem práticas e, para tanto, de interações verbais.

Assim, o uso da palavra pelo professor decorre de modalização dos enunciados típicos da aula e que esses interferem no processo de ensino, daí a necessidade de se ampliar a objetivação da aula como gênero para potencializar essa como especificidade

da docência. A relevância desse trabalho e sua atualidade são perceptíveis pela necessidade de conhecer as implicações presentes nas aulas (de Português) e a produção da linguagem nos contextos das interações didáticas. A análise da aula, como material empírico organizado em episódios, nos permitiu formular uma aproximação entre as práticas pedagógicas concebidas por Franco (2015, p. 607) para perspectivar o diálogo entre os estudos da interação verbal no que concerne ao discurso didático, aproximando os campos de saber da linguística Aplicada e da Didática.

Assumimos a linguagem como processo de interação verbal, mediada pela cultura escolar. Na aula há linguagens, práticas discursivas e, consequentemente, interlocuções distintas que conferem concretude aos enunciados do(a) professor(a) e aluno(a). Dessa forma, a aula como gênero, situa os sujeitos que a compõem – professor e aluno – na posição de produtores do conhecimento escolar e dá lugar a perspectiva da prática social, pois, evidenciam-se as práticas discursivas na aula de Português e, a partir dessas, a potencialização da docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso ponto de partida para o início deste capítulo foi o de reconhecer a potência discursiva da aula e essa gera movimentos interativos direcionados aos objetos de ensino e aos sujeitos. Como forma canônica, prevalecem as perguntas didáticas realizados(as) pelo(a) professor(a) e o tipo de interação assimétrica para envolver os alunos e produzir sentidos acerca do proposto para a aula.

Contudo, temos uma visão positiva do acontecimento discursivo aula, pois nesse gênero ocorre a construção e reelaboração do saber escolar, e as diferentes maneiras de interação que ocorrem entre professores e alunos e materiais didáticos tecem práticas discursivas que fragilizam hegemonias da escola e constituem ambiente de aprendizagem promovedores da dialogia, pois profes-

sores e alunos podem se constituir enquanto sujeitos em dialogia, reconhecendo seus distintos papéis discursivos e as adversidades das circunstâncias de ensino, neste caso, ensino de língua portuguesa na aula em(re)análise[4]. Como professoras, acreditamos que a atitude responsiva ativa frente ao que pretendemos e realizamos na aula mobiliza diferentes conhecimentos da docência e da linguagem, como constitutivas de dialogismo, uma vez que esse é um fenômeno discursivo; não ocorre entre as estruturas linguísticas, mas entre os enunciados da interação verbal processada entre os sujeitos e seus discursos. Assim, a aula em análise, mesmo com o predomínio da voz professoral, é um enunciado dialógico, vez que corroboramos que essa se fundamenta nas relações que todo enunciado estabelece com outros enunciados que circulam no discurso didático, que já foram e que ainda serão produzidos. As relações dialógicas determinam todos os aspectos discursivos do enunciado aula, como as evocações ao ENEM, intertextualidade, estilo, etc., expressas pela professora.

Esperamos que nosso interesse em provocar a aproximação entre a Didática e os estudos da interação verbal no aporte da Linguística Aplicada contribua, de alguma forma, para que professores repensem suas práticas de ensino ao mobilizar perguntas de cunho didático para a realização da aula.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. [VOLÓCHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. São Paulo: Hucitec 2009.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1951-1953]. p. 261-306.

4 A mesma aula já foi objeto de análise em Higino, Souza e Ferreira (2017), no texto "Vozes na aula: sobreposição e silenciamento", apresentado no VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional, da UESB, cuja análise foi na perspectiva das alternâncias de vozes na interação.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Ensino de Língua Portuguesa e inquietações teórico-metodológicas: os gêneros discursivos na aula de português e a aula (de português) como gênero discursivo. **Alfa**, São Paulo, 56 (1), p. 249-269, 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, M. E.; IRIGOITE, J. C. S. Aula de português: sobre vivências (in)funcionais. **Alfa***,* São Paulo, 59 (2), p. 255-279, 2015.

CORACINI, M. J. Perguntas-resposta na aula de leitura; jogo de imagens. *In*: CORACINI, M. J. (org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes Editores, 1995.

COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. (org.). **Cenas de sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

ENLICH, K. Discurso escolar: diálogo? **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, Campinas, n. 11, 1986.

EHLICH, K. Análise da atividade verbal. Tradução de Carmem Zink Bolognini. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 21, p. 79-93, jan./jun. 1994.

ERICKSON, F. What makes school ethnography "ethnographic"? **Council on Anthropology and Education Newsletter/Antropology & Education Quarterly**, Boston, v. 4, n. 2, p. 10-19, 1973.

FERREIRA, L. G.; SOUZA, E. M. F. A aula de português como gênero discursivo: interação e potencialização da docência. **Anais do IV Simpósio Nacional de Linguagens e Gêneros Textuais – SINALGE**. Campina Grande, 2017.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015.

FRANCO, M. A. S. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HIGINO, M. A.; SOUZA, E. M. F.; FERREIRA, L. G. Vozes na aula: sobreposição e silenciamento. **Anais do VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional sobre Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, UESB, 2017.

LIMA, A. M. O. **Ser no mundo**: linguagem e identidades na perspectiva da pedagogia freireana e da linguística Aplicada. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Universidade Estadual do Sudoeste a Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

MAIA, K. R. O. **Gestos didáticos em atividades de escrita**: enfoques no interacionismo sociodiscursivo e na transposição didática. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Universidade Estadual do Sudoeste a Bahia: Vitória da Conquista, 2016.

MATENCIO, M. L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas: Mercado de Letras, 2001.

PEREIRA, M. N.; SOUZA, E. M. F. Contribuições dos estudos bakhtinianos para a configuração da aula de português. **Revista Signótica**, Goiânia. v. 27, n. 2, p. 511-536, jul./dez. 2015.

ROJO, R. Práticas de ensino em língua materna: interação em sala de aula ou aula como cadeia enunciativa? *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.). **Lingüística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 339-360.

SIGNORINI, I. Figuras e modelos contemporâneos da subjetividade. *In*: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e identidade**: elementos para uma discussão no campo aplicado. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 333-380.

SOUZA, E. M. F. A aula de português como instância de produção e circulação de conhecimentos lingüísticos e não lingüísticos. *In*: SOUZA, E. M. F.; CRUZ, G. F. **Linguagem e ensino**: elementos para reflexão nas aulas de língua inglesa e língua portuguesa. Vitória da Conquista: Editora UESB, 2009. p. 97-112.

SOUZA, E. M. F. Indagações acerca do enunciado concreto em Mikhail Bakhtin e o gênero do discurso aula. *In*: SANTOS, E. (org.). **Transdiscursividades, linguagem, teorias e análises**. Salvador: EDUFBA, 2012.

CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO[5]

Convenção	Significado	Exemplo
...	Qualquer pausa	inclusive eu tou... até assim um pouco surpresa
( )	Incompreensão de palavras ou segmentos	eu só acho que se fosse comigo ia ( )
(hipótese)	Hipótese do que se ouviu	eu fiz isso (e eles disseram assim) professora você tá maluca?
((comentário))	Comentários do transcritor	**Paulo.:** vai escrever alguma coisa aí na frente? ((referindo-se ao esquema do quadro que está copiando no caderno))
/	Truncamento, interrupção discursiva	só que quando os alunos chegam no ensino médio existe uma/ um modo
: ou ::	Alongamento de um fonema (a repetição do sinal indica um fonema muito alongado)	**Paulo.:** nã::o
?	Interrogação	**Professora:** quais são os elementos assim essenciais da oração? o sujeito e o que mais?
MAIÚSCULAS	Entonação enfática	só que DENtro do sujeito que é formado pelo artigo os e pelo substantivo alunos tem algo mais que a gente pode reconhecer
[ ] [ ]	Sobreposição, simultaneidade de vozes	**Ana:** [tem onde?] **Tiago:** [qual o romance professora?]
- -	Silabação	Isso é fun-da-men-tal

5 As convenções aqui adotadas seguem as recomendações da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). O texto completo das recomendações encontra-se no sítio http://www.concordancia.letras.ufrj.br/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=58. Acesso em: 18 out. 2013.

ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA AULA DE PORTUGUÊS

1º ano do ensino médio

Proposta: prática de produção textual – Dissertação

Professora: Raquel, você pode guardar o que não será utilizado em sala de aula, Raquel? Fazendo lição de casa na sala?!

Aluna Raquel: Ôh professora, só falta uma questão.

Professora: Não, a lição é de casa, nem justifica você ficar pedindo mais tempo.

Professora: Meninos, aí no fundo da sala, pronto também? Pronto!?

Veja bem, quinta-feira nos nossos dois primeiros horários nós vamos fazer uma avaliação de texto.

Quem aqui vai fazer o ENEM? Como as nossas quintas-feiras estão comprometidas, nesse momento, vamos fazer um apanhado na apostila de redação para vocês não ficarem sem ver nada.

Para quem vai fazer o ENEM muito bem, e para quem não vai fazer, muito bem, também. Informações são sempre válidas. Não vai fazer o ENEM, agora, mas já vai compreendendo a dinâmica de como é a prova.

(...) Abre a Porta.

Professora: Não vai entrar mais não (refere-se ao aluno que chegou atrasado).

Aluno Jonathan: Ôh professora, deixa eu entrar!

Professora: Dá licença, agora não é hora de entrar mais não. Quem está lá fora só fica perdendo, não é gente? Porque olhe o horário?! As coisas precisam ter um certo limite.

Gente, vou está entregando, agora, a apostila para todo mundo. Aconteceu um problema na impressão, mas isso não será empecilho para gente, não.

(...) Conversas paralelas.

Professora: Todos receberam?

Professora: Nós vamos começar "*Conversas paralelas"* com o texto falando sobre "argumentação".

(Entregando outro material) Quando for chegar o final do ano *(Professora pede silêncio)* e vocês forem fazer a faxina da papelada, não jogue essa apostila fora não, gente. Porque, é um material *(Professora pede silêncio)* selecionado (*Conversas paralelas)*, o que é de mais importante na redação (...) (*Conversas paralelas)*...

Pronto, vamos prestar atenção aqui, agora. Antes de começarmos, deixe eu só dá um lembrete. Eu falei que iria passar a data de entrega do trabalho... Já recebi o de Vitor, ali, primeiro ano vespertino. A data final de entrega do trabalho é dia 22 do 11. Então, de hoje a 21 dias. Deixei essa data mais para o final, porque eu sei que já tem outros trabalhos aí já passados. Não tem? Então, deixei a data final para esse dia, mas não quer dizer que só pode entregar nesse dia, se está pronto, entrega. Só quero avisar que chegou esse dia aqui, em nem um minuto a mais eu recebo. Essa unidade é mais curta, então tenho que parar para corrigir, de acordo com o que eu pedir, então eu preciso de tempo para isso. Se está pronto, entrega logo.

"Mais um aluno entrega o trabalho". Já tem mais um, graças a Deus o negócio está andando.

Aluno Alex: Amém!

Professora: Deixe eu só chamar atenção de uma coisinha aqui, oh gente.

A margem do papel pautado, é porque tem linhas *(professora chama atenção de aluno)*, a pauta é a linha. Essa linha vermelha,

é porque tem gente que faz o negócio todo contrário. Essa parte maior é que é virada para vocês escreverem.

Eu já recebi trabalho de cabeça para baixo, com a linha (...) Isso é estética, e eu dou nota na estética do trabalho, também. O que é estética? É a limpeza do trabalho, é o modo como você escreveu (...) Colocou a figura: passou cola demais ficou aquele negócio saindo? É estética, gente. Olhe a estética do trabalho.

(Conversas paralelas)

Bem, vamos ver: pegue aí apostila "O poder da argumentação" (...)

Porque se pede uma dissertação numa prova de ENEM, por exemplo, ou um vestibular? Porque, professora, não pede uma narração ou uma descrição que é tão mais fácil?

Narrar é criar, quando eu faço uma narração eu crio – eu uso a minha ideia para ilustrar. Eu posso usar metáfora, eu posso usar linguagem informal, linguagem formal, eu posso ilustrar do modo que eu quiser. A narração é muito fácil. Eu posso escrever um assunto, páginas e mais páginas até que eu dê um final, porque tudo tem começo, meio e fim. Então, até que eu dê final nessa narração eu vou escrevendo, eu vou criando, vou botando os personagens para trabalhar.

Quando eu faço uma descrição, que foi o que nós vimos a semana passada, eu também uso a minha criatividade. Numa descrição eu posso usar tanto a linguagem objetiva quanto a linguagem subjetiva, posso mesclar ou posso usar só uma ou só a outra.

E porque quando eu faço o vestibular ou o ENEM eu não posso escolher o que é que eu vou escrever? Por que é que eu tenho que fazer uma dissertação? *(Barulho externo)* Dissertar quer dizer defender algo. E quando eu defendo algo eu tenho que defender aquilo que eu defendo. Dissertação, defesa de ideias. Quando eu escrevo uma dissertação eu coloco ali no papel a minha ideia que eu tenho sobre determinado assunto. Eu pego um assunto que está

em pauta (...) vamos dizer "Saúde Básica", "Saneamento", "Água", "Violência", "Educação", "Liberdade", "Paz". Eu sempre vou ter um tema centralizador. Sempre vou um tema sobre o qual vou escrever. Lá na prova do ENEM você não vai encontrar "escreva sobre Educação". Às vezes o Tema não está escrito. Às vezes dá um trecho *(professora solicita silêncio)*, uma frase, uma citação, uma charge. Olhe aí entrando os gêneros textuais, que vocês estão usando para fazer os trabalhos, nos exemplos! Então, sempre, vai ter algo que você pode desencadear as suas ideias. Não vai está lá, por exemplo, só a palavra Educação para você tirar ideia não sei de onde para você consegui escrever.

Vai ter um tema gerador que pode ser: uma tira em quadrinhos, um dado estatístico – representado de círculo ou de barras – pode ser uma piada (...) dentro do assunto, pode ser um pequeno texto. Sempre vai ter um tema gerador para daquilo ali você tirar a sua ideia para escrever.

Quando você ler o tema, você já vai colocando na cabeça o que reconhece para escrever.

Aí você diz assim: Professora, eu até que sei fazer o meio e o fim, mas não sei começar. Eis o grande problema de muitos alunos, não saber começar a redação.

Aluno Manuel: Ôh professora na hora da redação, qualquer erro no começo já desclassifica a redação?

Professora: Não. A sua redação será lida por completo.

Leu o começo errou. Tem que ler tudo para ver se você fugiu do tema, tem uma série de critérios onde são analisados. Não se preocupe com isso não.

Então, gente, depois vamos ver aí na apostila (...) professora eu não sei começar a redação (...) Aí você fica lá imaginando, chega até fazer uns furinhos no papel, porque você não consegue começar. *(barulho externo)*

Como podemos sanar esses problemas? O contrário do que muita gente imagina. Ah, mas eu não gosto de ler – uma hora você vai ter que ler, gente. Principalmente, nós que somos aprendizes da língua. Aprendiz e falante da língua. Nós não somos letrados ao ponto de dizer: ah eu não preciso ler nada, eu já sei tudo.

Tem gente que escreve bola, cavalo e biscoito e ler bola, cavalo e biscoito e acha que já sabe ler. Você é alfabetizado, pois você só é um bom leitor, a partir do momento que você e decodifica o que você leu.

O que acontece na sala de aula: professora, eu não entendi essa questão. Explique para mim, essa questão. Se você o texto uma vez, leu o texto a segunda e terceira vez e mesmo assim você ainda continua sem entender aquela questão, então você não conseguiu ler (compreender).

Eu sempre falo para vocês, leia uma vez para vocês reconhecer o texto, leia a segunda vez para você interpretar o texto, leia a terceira vez para você compreender. Quanto mais você ler o texto mais clara vão ficar as suas ideias.

Eu já percebi em outras salas, nessa aqui não (...) eu dei a avaliação e imediatamente o aluno virou a página e começou ler as questões. Eu falei, ôh meu filho você não vai ler o texto? E ele disse, ah professora eu gosto assim, eu leio a pergunta e já procuro lá no texto.

Aluno Manuel: Eu faço isso sempre. (risos)

Professora: Até hoje, mas de hoje em diante você não vai fazer isso mais, porque certamente o seu resultado vai ser ruim. Como é que você vai procurar respostas em um texto que você não sabe sobre o que o texto está falando?

Há a questão de bom senso, não é gente? Quem muito ler, muito escreve, quem pouco ler, pouco escreve e quem nada ler, nada escreve.

Não adianta jogar isso: ah isso é bobagem. Não é bobagem. Que quando você ler, você abre a sua cabeça para o mundo.

Leitura de mundo. O que foi visto no AuLÃO? LeiTUra de MUndo. O que é leitura de mundo? É você ler TUdo que está a sua volta: livro didático, cartaz na parede, a placa, o outdoor. Você vai lendo, estória em quadrinhos, jornal, horóscopo, livro de piada, receita de remédio, receita de bolo. OLHe os gêneros textuais entrando em ação!

Nossa leitura ela é vasta. Não tem essa desculpa de você dizer que não gosta. Alguma coisa você tem que gostar de ler, pelo amor de Deus! Alguma coisa você tem que ler, se quiser se dá bem. Agora eu digo assim: vai largar pra lá? Do jeito que eu encontrei já está bom, então você está se condenando.

Então, quanto mais você ler os horizontes vão se abrindo. Você vai saber sobre Matemática. Matemática, também, é leitura. Você vai saber sobre Geografia, História, Física, Biologia – isso é leitura de mundo.

Leitura de mundo é você saber tudo sobre vários assuntos. Porque quando você for fazer ENEM ou qualquer outra prova, não tem lá "Marque a resposta certa", não, "Qual a alternativa correta?", você não vai achar isso lá, não. Sempre você vai encontrar algo para você compreender. Você pode encontrar uma questão de Matemática dentro de Linguagens. Você pode encontrar um gráfico para você interpretar dentro da redação, mas é uma redação. Você pode encontrar uma questão de Biologia lá na prova de História. Porque é tudo muito interligado, interdisciplinado. O ENEM é isso, ele é interdisciplinar, intextualidade. O que é esse palavrão IN-TEX-TU-A-LI-DA-DE? É um texto dentro do outro. Hoje no livro de vocês, vocês não acha um texto que tenha puramente a Matemática, um texto que seja só Português, está tudo muito interligado. Justamente, aí, que acontece essa leitura de mundo. Então, quando você

tem uma leitura de mundo e que ver lá um assunto – você vai falar sobre "Saúde Pública" – é o assunto da sua prova "Saúde Pública". Aí você vai começar escrever o primeiro parágrafo da minha redação. Na introdução da dissertação eu escrevo, lá, tudo que eu sei sobre o assunto, as informações que eu tenho sobre aquele determinado assunto. Então, se eu li, lá (...) o meu tema é sobre "Saúde Pública" eu vou lembrando tudo que eu li sobre esse assunto, que vir no jornal, na televisão vou elencando, vou escrevendo de ladinho no rascunho – vou lembrando e escrevendo aleatoriamente sobre o assunto. E isso que vou escrevendo, essa lista que estou fazendo, eu vou utilizar ela depois. Vou pegando as primeiras frases que eu lembrei e vou pegando, captando as ideias e vou juntando.

Dissertação, três partes só, ao contrário do que todo mundo imagina, a dissertação ela é Objetiva, ela é clara. A Dissertação ela não aceita floreios – eu deixo pra florear lá na Narração e Descrição. A Dissertação não aceita floreios e nem perfumes. Tomou um banho com sabonete e pronto, não precisa nem de desodorante. Então, a Dissertação ela é limpa: começo, meio e fim – introdução, desenvolvimento e conclusão. Então, na introdução eu vou escrever, lá, dois, três parágrafos sobre o que eu sei sobre o assunto. Se eu começo a introdução e eu não sei sobre o que eu escrevo, já não está bom pra mim, o negócio já não está legal. Se eu não consegui escrever o meu conhecimento na introdução, certamente o restante não vai ser bom. Então, na introdução, dois, três parágrafos eu escrevo ali o que eu sei sobre o assunto, o assunto que foi pedido – dou um esclarecimento sobre o assunto.

No desenvolvimento, dois, três parágrafos eu vou colocar ali, pontos positivos, pontos negativos, o que é que está acontecendo de bom, de ruim, o que dá para aproveitar sobre esse assunto, como está acontecendo. "Saúde Pública"! Como é a saúde pública do Brasil? O que está precisando? O que é que está faltando? O que tem de pontos positivos e negativos.

E aí eu vou para a conclusão. Na conclusão eu vou dá uma solução para aquele problema. Taí, porque me pega a Dissertação? Por que, a Dissertação é aonde vou botar a minha ideia no papel. Aquilo que eu defendo, aquilo vai para o papel.

PRODUÇÃO DE CHARGES ANTIRRACISTAS POR MEIO DE UM PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO EM UMA TURMA DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Universidade Federal do Ceará – UFC

Fernanda de Castro Modl
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará – UFC

INTRODUÇÃO

Este texto advém de um gesto de trabalho interinstitucional (GERLIT[1]-CNPQ-UFC e UESB). "O gesto se apresenta na atividade profissional um pouco como a palavra na atividade de linguagem" (Clot, 2010, p. 157), requerendo de nós apreciações valorativas em atitudes responsivas frente ao outro, a nós mesmo(a)s (Bakhtin, 2011) e ao modo como nos posicionamos no e como coletivo de trabalho.

Neste capítulo, publicizamos achados de uma prática didática do primeiro autor deste texto. Desse modo, recuperamos, aqui, cenas da dialogia do colega (um brilhante professor-pesquisador) com seus alunos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos

1 Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho.

(doravante EJA) IV[2] de uma escola municipal de Fortaleza-Ceará, no trabalho com produção de charges antirracistas, durante o período de aulas remotas imposto pela pandemia de covid-19 em 2020.

Destacamos, assim, duas dimensões cronotópicas aí implicadas: a do grande tempo (a da pandemia com sua *pedagogia cruel do vírus* (Santos, 2020), na qual está imbricada, para nós, brasileiros e brasileiras, o modo nefasto como o nosso país - desgovernado e envolto por uma necropolítica - sentiu e sobreviveu a esse contexto sócio-histórico mais geral) e a dimensão cronotópica do pequeno tempo, o contexto imediato, que se deixou materializar em uma sequência de aulas, no interior do ano letivo de 2020, ao longo dos meses de outubro a dezembro, na dialogia com um grupo que integra(va) uma cultura escolar específica.

Análises sensibilizadas por cronotopos são importantes, sobretudo, quando trabalhamos com princípios de uma Linguística Aplicada Crítica e decolonial. Isso porque i) compreendemos a existência da modalidade EJA, no Brasil, como um espaço sociopolítico-interacional decorrente de uma política pública de educação popular, conquista de uma agenda de luta por reparação de desigualdades sociais estruturais de nosso país; ii) demarcamos a nossa percepção da força do reconhecimento dos perfis identitários diversificados dos estudantes dessa modalidade e o impacto disso para se vivenciar/exercer diferentemente o dialogismo nas aulas, promovendo gestos de didatização pautados em uma educação linguística (sempre mais) crítica; e iii) valorizamos o trabalho autoral de professores de língua materna na e para a proposição, desenvolvimento, (re)avaliação e publicização de seus projetos didáticos, elegendo pautas que colaborem para eventos de ensino-aprendizagem cada vez mais situados, aguerridos e responsivos.

2 A EJA IV, no âmbito da Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza, corresponde ao 8º e 9º ano do Ensino Fundamental.

Se "[...] *the chronotope is an optic for reading texts as x-rays of the forces at work in the culture system from which they spring*"[3] (Holquist, 2008, p. 425-426), a atividade profissional precisa ser compreendida como "uma provocação subjetiva mediante a qual o indivíduo se avalia a si próprio e aos outros para ter a oportunidade de vir a realizar o que deve ser feito" (Clot, 2010, p. 104).

O professor, no contexto da EJA, tensiona diferentemente o (não)estar na escola e as relações entre o que, na aula, se faz, o que se deixa de fazer, o que se acredita ter feito e as representações dos alunos do que seja uma prática significativa, bem como os impactos dessa percepção para transformações simbólico-identitárias da, na e para a percepção de si como sujeito.

Por questões de espaço, neste capítulo, ocupamo-nos de apresentar a metodologia Projeto Didático de Gênero (PDG), protótipo que serviu de base para a realização da experiência aqui analisada; em seguida, apresentamos os aportes metodológicos que efetivaram o processo de geração e de análise dos dados; após isso, realizamos a discussão analítica objetivada neste texto; por fim, tecemos nossas considerações finais.

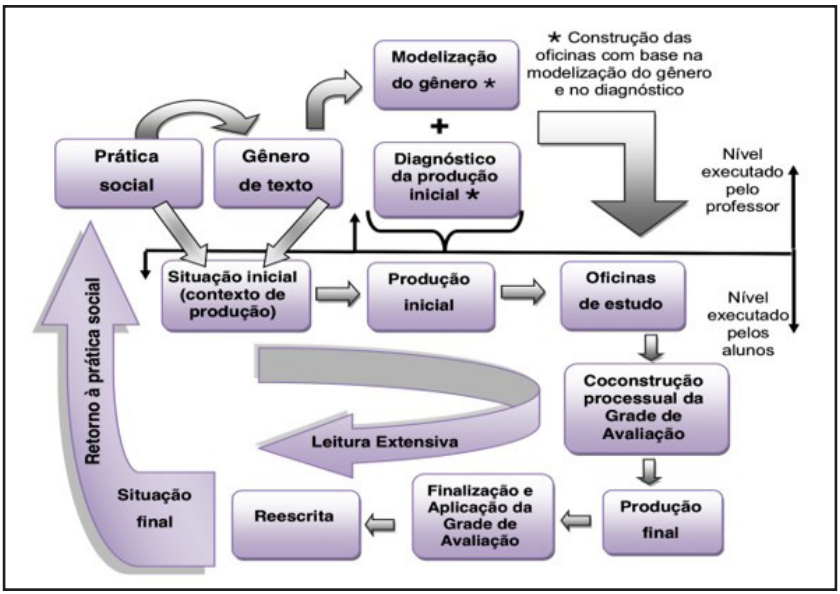
PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO

O Projeto Didático de Gênero (doravante PDG) é de autoria de Guimarães e Kersch (2012), que o definem como um protótipo para o ensino de gêneros discursivos em sala de aula. Sua arquitetônica parte dos seguintes pressupostos: i) todo texto se conforma em gêneros; ii) a aprendizagem da produção textual só pode se efetivar a partir de uma metodologia processual e reflexiva; iii) os textos circulam em esferas, devendo ser estilizados aos projetos enunciativos organizadores desses ambientes, de seus interesses sociais e de seus interlocutores e iv) a reflexão sobre o que é pro-

3 […] o cronotopo é uma lente para a leitura de textos que funciona como raio-x das forças que atuam no sistema cultural de onde elas provêm (Tradução livre dos autores).

duzido no processo de aprendizagem é o que engatilha a autoria. Rabello (2015) assim esquematiza o PDG:

Figura 1 – Esquema de um PDG



Fonte: Rabello (2015, p. 53).

A ilustração divide o PDG em duas partes: a que é considerada pelo(a) professor(a) no seu planejamento didático e a que deve ser mobilizada na interação didática. Naquela, o/a profissional analisará a prática social de circulação do gênero, formulando a modelização genérica e, com base no diagnóstico realizado na produção inicial dos estudantes, as oficinas e os módulos de apoio para que ocorram a análise e a produção do gênero focal.

A proposição de etapas a serem realizadas pelo(a) professor(a) e pelos(as) estudantes decorre do princípio interacionista de que ambos aprendem no processo de ensino-aprendizagem, pois "[...] o trabalho com PDG tem nos mostrado que a metodologia se presta não só para o desenvolvimento do aluno, mas também do professor" (Guimarães; Kersch, 2012, p. 17), contribuindo, nesse

aspecto, com a formação continuada docente. Tal projeto pode funcionar como uma atribuição de novas funções para gêneros profissionais, colaborando com uma vivência do ensino como trabalho menos repetitiva, o que amplia a sua representação sobre o seu poder de agir.

Na etapa de efetivação do planejamento, o docente deverá engajar os estudantes na prática social de produção do gênero focal da atividade e agenciar as oficinas ou os módulos, que, segundo Guimarães e Kersch (2012), além de oportunizarem a análise do próprio gênero, devem focar aspectos gramaticais/semióticos necessários ao contexto de produção. Nessa mesma etapa, há o processo de leitura extensiva: em Guimarães e Kersch (2012), o termo é definido como as várias leituras que perpassam o processo de produção do gênero, seja de apoio ao estudo da temática, seja de amparo a seus modos de organização enunciativa. As leituras podem ser indicadas pelo(a) professor(a), mas também devem decorrer do estudo dos próprios estudantes. Não é necessário, por óbvio, que os textos lidos sejam unicamente exemplares do gênero foco do PDG.

Cabe salientar que, na esquematização do PDG, os termos utilizados em sua proposição são sempre mais voltados para os gêneros escritos, embora também objetive ser um amparo metodológico ao ensino de práticas de linguagem orais. Por isso, acreditamos que o termo *leitura extensiva* poderia ser ampliado para *leitura/escuta extensiva*, a fim de contemplar terminologicamente as diferentes modalidades genéricas, inclusive as multissemióticas.

Outro aspecto importante do PDG é a construção colaborativa de grades de avaliação. Elas servem como uma espécie de guia do próprio estudante, que, após ter tido contato com vários exemplares do gênero que produziu, poderá ter um olhar mais crítico sobre sua produção. Efetiva-se, nesse aspecto, o processo de autoria e de reflexão proposta pelo PDG: ao invés de o professor

apontar melhorias a serem empreendidas no texto, é o estudante que deverá, a partir de critérios analíticos colaborativamente elaborados, analisar sua produção e fazer possíveis retextualizações.

Ao fim disso, os textos produzidos devem circular na prática social engendradora da proposta. Não se pode, dessa maneira, construir um PDG a partir de hipóteses ou imaginações simuladas de uma prática social. Os textos devem circular, de modo a fazer os estudantes se sentirem atores engajados nas práticas de linguagem gestadas ao longo do PDG.

Sob esse prisma, o PDG se diferencia das Sequências Didáticas – SD, do grupo de Genebra, por privilegiar a circulação do texto na prática social, etapa que, nestas, é marginalizada em detrimento da modelização didática, que, como analisa Rabello (2015), tende a destacar principalmente os aspectos estáveis do gênero. Paralelamente, o PDG também se diferencia dos Projetos de Letramento – PL, do grupo de Angela Kleiman, em virtude de, para este último, interessar mais a prática social do que o gênero efetivamente, o que não permite uma análise de como o gênero discursivo sustenta e arquiteta as práticas de linguagem, simbolizando-as. No que tange a isso, Guimarães e Kersch (2012, p. 24) afirmam:

> [...] para o grupo de Genebra, interessa que o aluno domine o gênero trabalhado na sequência didática; já para o grupo de Kleiman, o resultado final é dar conta da prática que se decidiu exercer, não se atendo ao domínio de um gênero específico. No nosso grupo, a ousadia é ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limitará aos muros da escola, mas também pretender que o aluno domine os gêneros envolvidos na prática em questão.

Nessa perspectiva, Guimarães e Kersch (2012) situam o PDG num entrelugar ao considerarem a análise exaustiva de um gênero

conforme necessidades enunciativas particulares de interlocução e, ao mesmo tempo, seu processo de circulação e de recepção, efetivando, desse modo, a análise do que Ribeiro (2010) chama de funcionamento do gênero. Isso significa dizer, conforme nossa ótica, que a proposta do PDG busca filiar-se à concepção de Bakhtin (2016), para quem os gêneros discursivos possuem estabilidade relativa, em virtude de não serem criados a cada interlocução, mas também serem estilizados conforme circunstâncias interacionais que permitem, ao mesmo tempo, sua continuidade e permanência. As próprias Guimarães e Kersch (2012, p. 15) definem PDG como

> uma proposta metodológica de didatização de gêneros. Traz como diferencial o fato de ser um projeto, voltado, portanto, para uma sequência de atividades que se realizarão dentro e fora da escola, de forma a garantir que o(s) gênero(s) tratado(s) esteja(m) realmente ligados a uma prática social. Tal prática pode se dar no próprio âmbito da escola (o texto será publicado no jornal, no blog da escola, como pôster na parede, ou servirá para levar ao diretor/coordenador uma reivindicação dos alunos etc.), como pode ir para além dos muros da escola. Neste caso, alia-se a práticas comunitárias (temáticas que dizem respeito ao local onde se localiza a escola: reivindicações do bairro, coleta seletiva de lixo etc.) ou a práticas profissionais (como inscrever-se para um concurso/emprego; carta de recomendação, o que é isto; carta de apresentação para um emprego; curriculum vitae) e até a práticas políticas (debates, encaminhamento de reivindicações, conversa com autoridades).

Considerando que a proposta do PDG tensiona uma visualização de práticas de linguagem formatadas por e formatadoras de gêneros discursivos, assumimos essa perspectiva metodológica

para execução da experiência de ensino e aprendizagem aqui compartilhada. Essa eleição se deu por acreditarmos que o PDG, como dito anteriormente, se apoia nos pressupostos bakhtinianos de linguagem. Para Bakhtin (2016), os gêneros são produtos e produtores das práticas sociais das diferentes esferas de circulação pelas quais as interações se concretizam.

Nesse viés, uma proposta de ensino deve ser ancorada nos gêneros, desde que os perceba não como moldes fixos a serem reproduzidos a cada interlocução nem como quaisquer instâncias geradoras de sentido; os gêneros, no viés de Bakhtin (2016) e, consequentemente, do PDG, se revelam como arquétipos de organização dos discursos estilizados pelo produtor para concretizar seu propósito comunicativo. Nessa dinâmica, entendemos que o PDG potencializa a análise linguística, enunciativa e discursiva dos textos, perfazendo, como diz Marcuschi (2008), o todo da linguagem.

A seguir, detalhamos como atualizamos o PDG como molde metodológico de nossa experiência, bem como esclarecemos cuidados metodológicos agenciados na e para a geração e análise dos dados discursivos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Tripp (2005, p. 447) pondera que "[...] a pesquisa-ação requer ação tanto nas áreas da prática quanto da pesquisa, de modo que, em maior ou menor medida, terá características tanto da prática rotineira quanto da pesquisa científica".

Em nosso caso, elegemos a interlocução com uma turma de EJA com o fito de promover o ensino e a aprendizagem da produção de charges antirracistas num contexto específico, que foi o do primeiro ano de aulas remotas em função da pandemia de covid-19 em 2020. O tema transversal eleito decorre de dois motivos: 1 – a ocorrência de projetos didáticos antirracistas em prol

do dia da consciência negra, em 20 de novembro; 2 – a maioria de alunos da EJA é de pele preta, devendo os professores dessa modalidade, na cultura escolar em questão, agenciar projetos que problematizem o racismo e empoderem os estudantes em prol de uma agenda antirracial.

Como a pesquisa-ação é um método epistemologicamente arrojado, há bastante espaço para as agendas dos envolvidos, o que aguça o lugar de agência do pesquisador, afinal "[...] não é possível, de saída, dizer como as pessoas participam de um projeto, porque isso dependerá de seus interesses e capacidades, relativamente a diferentes aspectos de um projeto, em diferentes épocas e lugares (Tripp, 2005, p. 454).

Cumpre, portanto, registrar que a pesquisa-ação se volta para a um aspecto da prática (Tripp, 2005) que tangencia uma praxiologia, na medida em que, em nosso caso, o professor-pesquisador, sendo professor regente da turma, tem um histórico de convivência intersubjetiva com cada aluno(a):

> A prática tende a ser uma questão de reagir eficaz e imediatamente a eventos na medida que ocorram e a pesquisa científica tende a operar de acordo com protocolos metodológicos determinados. A pesquisa-ação fica entre os dois, porque é pró-ativa com respeito à mudança, e sua mudança é estratégica no sentido de que é ação baseada na compreensão alcançada por meio da análise de informações de pesquisa (Tripp, 2005, p. 447).

Na turma com a qual se deu a dialogia de que advêm os dados da pesquisa estavam matriculados cerca de 15 estudantes, porém somente 8 conseguiram acompanhar as aulas remotas. Destes, 4 concluíram a consecução do PDG em todas as suas etapas[4]. Isso

4 Dados como esse compõem registros históricos importantes para refletirmos sobre a "cruel pedagogia do vírus" (Santos, 2020).

porque, naquele momento, a Prefeitura de Fortaleza ainda não havia distribuído para os alunos *chips* com dados móveis nem aparelhos que permitissem o efetivo acompanhamento das atividades virtuais. Em decorrência disso, principalmente porque, entre os mais idosos, a inclusão digital ainda é menor, a participação da turma foi baixa. Essa realidade, infelizmente, ilustra a discussão de Santos (2020) sobre os grupos mais afetados pela crise ao redor do mundo: a EJA irrompe com um espaço simbólico e discursivo de lutas para minimização de desigualdades sociais estruturais, em uma pauta de descolonização.

A propósito disso, é importante historicizar que, naquele momento das aulas remotas, a Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza (SME) orientou que as interações pedagógicas acontecessem via WhatsApp, principalmente. Então, os professores deveriam enviar à turma materiais como vídeos, atividades e áudios explicativos para que os alunos desenvolvessem sua aprendizagem, inclusive podendo tirar dúvidas entre os pares. As atividades realizadas eram entregues por meio de fotos aos professores.

Após o período de vivência do PDG, por acreditarmos ter sido essa uma prática exemplar de trabalho dialógico voltado à responsividade de, em, para charges no âmbito da EJA, salvamos as produções finais em nosso banco de dados discursivos, a fim de analisarmos, posteriormente, o projeto no interior de nosso coletivo de trabalho. A análise consiste em apresentar o relato da experiência, que, no caso de uma pesquisa-ação, tem função fundamental em razão de permitir entender os condicionantes – favoráveis ou não – de realização das atividades, inspirando companheiro(a)s de profissão à efetivação de propostas mais interacionais e dialógicas e, ao mesmo tempo, concretizando o projeto de autoformação do professor-pesquisador, já que este, ao escrever sobre sua prática, analisa-se como profissional, de maneira a transformar-se identitariamente.

Já a instância de trabalho coletivo, polifonicamente, vertido para a escrita deste capítulo, alimenta não apenas redes e aprofunda vínculos de pesquisa, ao passo que se fortalecem memórias de trabalho, mas, sobretudo, (co)move-nos por meio de outros e novos movimentos de subjetivação na direção de quem desejamos nos tornar e das praxiologias descoloniais que precisamos coconstruir.

A REALIZAÇÃO DO PDG

O nosso PDG propunha aos estudantes produzir charges antirracistas para serem veiculadas no perfil do Instagram da escola, durante o período destinado, no calendário escolar, a tematizações sobre consciência negra. A experiência iniciou-se em outubro de 2020 e a solenidade de entrega da premiação se deu já no fim do ano letivo, em 20/12/2020.

Os módulos que compuseram o PDG foram os seguintes:

Quadro 1 – Módulos de composição do PDG

MÓDULO	**DESCRIÇÃO**
Módulo 1	Apresentação da situação de produção do gênero
Módulo 2	Leitura de reportagem sobre racismo e sobre a importância do Dia da Consciência Negra para um país como o Brasil
Módulo 3	Leitura de notícias que veiculam episódios de crimes raciais
Módulo 4	Escolha de uma notícia com a qual a charge a ser produzida iria dialogar
Módulo 5	Produção do esboço da charge
Módulo 6	Leitura de charges antirracistas
Módulo 7	Análise de elementos não verbais de charges (cores, efeitos de focagem/desfocagem, expressões faciais etc.)
Módulo 8	Análise de elementos verbais nas charges
Módulo 9	Oficina de desenvolvimento das charges 1

Módulo 10	Oficina de desenvolvimento das charges 2
Módulo 11	Entrega das versões finais das charges
Módulo 12	Postagem das charges no perfil do Instagram da escola, para que os seguidores curtissem e comentassem
Módulo 13	Solenidade de entrega de certificados e premiação para os autores das charges mais curtidas no perfil do Instagram da escola

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Interessa-nos contemplar o trabalho didático com as charges, tanto em termos do conhecimento discursivo do gênero, quanto de modo a considerar o que as interações sociais (retratadas nos exemplares de charges produzidos) trazem de réplicas, agentividade e resistência pelos sujeitos-alunos frente ao comportamento social de racismo. Afinal, produzir e interpretar textos, nas aulas de línguas, se orienta para uma busca por se posicionar, via atitudes valorativas, cada vez mais metalinguística e metaconscientemente, frente ao que se ensina e ao que se aprende.

Inicialmente, apresentamos a proposta aos estudantes, que era a de produzir charges, sobre a temática antirracista, para serem veiculadas no perfil do Instagram da escola. O autor da charge mais curtida naquele ambiente ganharia um livro e uma caixa de chocolates. Essa etapa é importante tanto por engajar os estudantes a produzir uma charge autoral pertinente à proposta, quanto por dimensionar que os gêneros não são produzidos para ficarem armazenados pelo professor, mas para produzir sentidos no meio social e, assim, efetivar ações e reações nos outros e em nós mesmo(a)s.

Desse modo, o ensino de produção textual passa a considerar a dialogia discursiva (Bakhtin, 2016), isto é, efetiva a ação de os estudantes entrarem em diálogo com outros discursos, seja no consenso, seja no dissenso (Marchezan, 2006), matizando seus enunciados conforme sua posição ideológica, a fim de inscrever, na e pela linguagem, sua visão de mundo e seu lugar frente a temas importantes para a sociedade.

Ademais, a decisão de premiar a charge mais curtida se pautou na tentativa de promover maior interlocução dos estudantes com os seguidores do perfil da escola e engajá-los em uma prática social normal em que o gênero circula, tal como orientam Guimarães e Kersch (2012). Do contrário, se premiássemos somente a charge que tirou a maior nota, o projeto de interação promovido pelo gênero seria estéril, porque o texto circularia somente na sala de aula.

Depois da apresentação da situação de produção, enviamos para os alunos, em nosso grupo de WhatsApp, a edição do programa *Roda Viva* que colocou no centro da roda a questão racial[5]. Nesse episódio, quatro pensadores e ativistas envolvidos na agenda antirracial apresentaram suas opiniões, reflexões e ativismos em prol da referida causa no Brasil.

Após isso, em uma roda de conversa virtual, assim como no programa, colocamos a questão racial em debate. Nessa oportunidade, os estudantes apresentaram experiências que já viveram, seja como vítimas, seja como público, decorrente do preconceito racial. Inclusive, é importante ressaltar que muitos deles informaram que estavam matriculados na EJA por conta de, repetidas vezes, terem sido vítimas de violências físicas e simbólicas na escola em razão da cor da sua pele quando crianças.

No módulo 3, levamos para a sala algumas notícias veiculadas em jornais de Fortaleza que informavam sobre episódios de racismo. Como orientam Guimarães e Kersch (2012), no PDG, existe a etapa de leitura extensiva. Esta, assim como a anterior, objetivava permitir que os estudantes pudessem ler sobre racismo e suas consequências para a vida em sociedade. Acreditamos, para além do episódio do *Roda Viva*, que apresentava reflexões importantes, mas com uma linguagem menos aproximada da maioria dos estudantes, que as notícias, por trazerem cenas do cotidiano e

5 Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=df5ujgc8be0&t=3459s. Acesso em: 12 fev. 2023.

uma linguagem bem mais acessível, concluíram a etapa de reflexão sobre como o racismo estrutura a sociedade brasileira.

Além disso, a ação de ler notícias ocorreu porque as charges são textos normalmente produzidos sob a inspiração dos eventos que acontecem em determinado dia. Assim, o chargista visa, através de sua produção, fazer uma crítica sarcástica de cunho reflexivo sobre temas que mais foram pauta de notícias naquele determinado cronotopo. Então, embora a dialogia seja intrínseca à linguagem, nas charges, ela se evidencia de maneira mais flagrante.

Alguns desses casos foram: o episódio da filha de um defensor público que é impedida de entrar em uma padaria localizada num bairro elitizado de Fortaleza por ser confundida com uma pedinte[6]; o assassinato de um homem negro cometido por dois homens brancos nas dependências de um supermercado da Rede Carrefour em Porto Alegre[7]; o caso da menina negra e de cabelos crespos que é acusada de ter cometido assalto em um estabelecimento na cidade do Rio de Janeiro[8]; também na capital fluminense, o episódio em que um homem negro teve o carro alvejado por 80 tiros por agentes do exército brasileiro em razão da suspeita de que o senhor teria trocado tiros com os militares[9].

Esse módulo tinha o objetivo de conduzir os alunos a refletirem como o racismo é impregnado nas bases da formação da sociedade brasileira e como essa violência pode ter como consequência o assassinato de pessoas e/ou a afetação psicológica delas. Além disso, a apresentação das notícias tinha como mote o módulo seguinte,

6 Disponível em: https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2021/09/24/adolescente-negra-e-barrada-em-shopping-apos-seguranca-achar-que-a-garota-era-uma-pedinte-em-fortaleza.ghtml. Acesso em: 9 nov. 2022.

7 Disponível em: https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/2020/11/20/homem-negro-e-espancado-ate-a-morte-em-supermercado-do-grupo-carrefour-em-porto-alegre.ghtml. Acesso em: 9 nov. 2022.

8 Disponível em: https://revistaforum.com.br/direitos/2020/10/6/racismo-menina-negra-de-11-anos-acusada-de-roubo-no-rio-segurana-manda-ela-levantar-blusa-83730.html. Acesso em: 9 nov. 2022.

9 Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/Com-80-tiros-em-carro-militares-executam-um-pai-no-RJ-Nao-e-engano-e-racismo-de-Estado. Acesso em: 9 nov. 2022.

no qual levamos para a sala algumas charges que dialogavam com as notícias apresentadas. Portanto, enquanto o módulo de escuta do programa *Roda Viva* angariava tão somente a mobilização de conhecimentos enciclopédicos sobre o tema, o da leitura de notícias e das charges serviu tanto para isso quanto para refinar conhecimentos interacionais no que se refere ao gênero charge.

Assim, a apresentação das notícias e do diálogo que as charges realizam com elas promoveu uma prática ideológica de letramento (Street, 2014), isto é, enxertou de análise crítica as práticas sociais em que leitura e escrita estão presentes. Através dessa reflexão, os estudantes puderam perceber que, diferentemente das notícias, que têm marcas linguísticas que geram efeitos de neutralidade, as charges ironizam os fatos noticiados, apresentando o posicionamento do jornal acerca do que acontece na atualidade e fazendo crítica social contra as mazelas que perfazem a sociedade.

No módulo seguinte, os estudantes foram incitados a escolher uma das notícias cujo fato iriam satirizar em suas produções. Essa ação decorre da orientação de Guimarães e Kersch (2012) de que, no PDG, a turma deve vivenciar práticas sociais reais nas quais o gênero circula. Então, ao serem convidados a eleger um fato a satirizar em seus textos, os alunos puderam vivenciar, desde o início, a experiência vivida por chargistas profissionais.

Essa ação também repercute em agências de letramento mais ideológicas. Isso porque, segundo Volóchinov (2018), não enunciamos do nada, já que, consoante a metáfora do autor, não somos o Adão bíblico; nossos textos sempre respondem e antecipam outros enunciados. Sendo assim, as charges que os estudantes iriam produzir apresentariam um posicionamento social antirracista frente a práticas de racismo com as quais se depararam tanto nas notícias que leram quanto na própria vida (já que muitas das escolhas dos fatos a serem aludidos nas charges tinham motivação pessoal). No quadro a seguir, sintetizamos os fatos aludidos por cada uma das versões finais produzidas pelos estudantes.

Quadro 2 – Títulos das charges e das notícias aludidas

Charge	Notícia
Pode entrar, pois aqui não damos esmola	Filha de defensor público, adolescente negra é confundida com pedinte e barrada em shopping em Fortaleza
Ruim é o racismo	Menina negra de 11 anos é acusada de roubo no Rio e segurança manda ela levantar a blusa
80 tons de suspeito	Com 80 tiros em carro, militares executam um pai no RJ
Atestado de óbito	Homem negro é espancado até a morte em supermercado do grupo Carrefour em Porto Alegre

Fonte: Dados da pesquisa (2020)

Após essa escolha, os alunos formularam o esboço de seus textos. O objetivo de fazer um rascunho antes de produzir a versão final tem a ver com a proposta do PDG de que, em uma produção inicial, o professor pode visualizar as potencialidades dos estudantes e as suas dificuldades, de modo a planejar atividades que aprofundem aqueles e dirimam estas. Paralelamente a isso, o esboço também confere ao produtor em formação a ideia de que nenhum texto se produz de uma hora para outra, mas num processo de reflexão que ele mesmo empreende a fim de cumprir satisfatoriamente sua autoria enunciativa e sua avaliação social. Com o esboço, é possível o produtor espelhar sua ideia no papel e, ao longo das etapas de produção, fazer escolhas cada vez mais estratégicas de seleção de semioses que concretizem seus reais propósitos de comunicação.

Essa seleção estratégica tem a ver com a pedagogia dos multiletramentos. O Grupo Nova Londres – GNV (2021 [1996]) discute que, na sociedade multicultural, a comunicação se dá através de enunciados multissemióticos. É necessária, portanto, uma pedagogia dos multiletramentos, que dê conta não somente

das semioses verbais, mas também das diferentes linguagens que compõem os textos.

Essa pedagogia, segundo o GNV (2021 [1996]), se perfaz a partir de 4 pilares, a saber: prática situada: diz respeito à seleção de práticas sociais vivenciadas pelos estudantes para serem refletidas na escola; instrução explícita: tem a ver com a construção e com a utilização de critérios que perfaçam as necessidades analíticas dos textos; enquadramento crítico: refere-se a uma abordagem ideológica e discursiva dos enunciados, que aprofunde discussões e faça perceber jogos de interesse envolvidos nas interlocuções; prática transformadora: perfaz o objetivo de que os estudantes retornem às práticas sociais, agora com o sentimento de empoderamento para se engajar nelas, sob o enfoque de critérios éticos, estéticos e políticos desenvolvidos ao longo das atividades pedagógicas. Esses pilares, em nossa experiência, concretizaram-se como sintetizado a seguir.

Quadro 3 – Descrição de como os pilares da pedagogia dos multiletramentos foram contemplados na experiência

Pilar	Descrição
Prática situada	Selecionamos a proposta de circulação das charges no Instagram da escola, rede social onde esse gênero se apresenta bastante.
Instrução explícita	Analisamos os elementos semióticos das charges, considerando sua composição e sua circulação social.
Enquadramento crítico	Analisamos os jogos de interesse e as ideologias materializadas em charges, inclusive nas que estavam sendo produzidas.
Prática transformadora	Atingimos o objetivo de que fossem produzidas charges cujos autores estavam conscientes de sua posição antirracista materializada em seus textos.

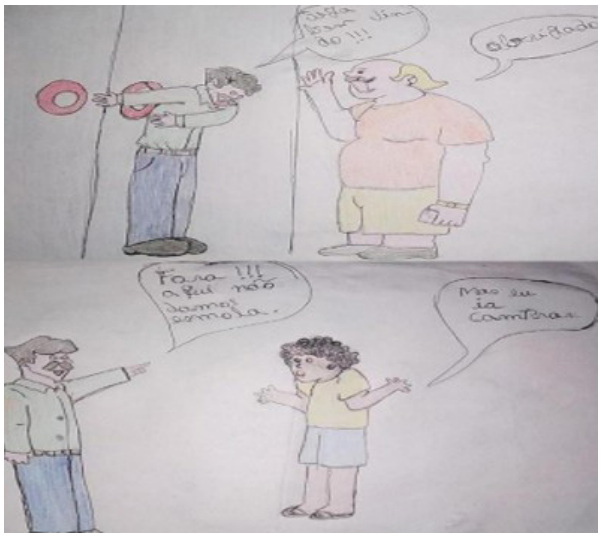
Fonte: Elaboração dos autores.

De posse dos esboços e tendo os pilares da pedagogia dos multiletramentos em mente, o módulo seguinte objetivava analisar charges que circularam em redes sociais e que faziam alusão

aos acontecimentos apresentados nas notícias lidas. Além de servir de inspiração, esse processo de análise permite enxertar de criticidade a leitura do gênero discursivo charge. Assim, foi possível perceber que cores, expressões faciais dos personagens, roupas utilizadas pelos personagens, espaços onde as ações se ambientam, tamanho das fontes utilizadas nos textos etc. não são utilizados de maneira inconsciente; pelo contrário, estão ali estrategicamente elaborados com vistas a concretizar críticas e empreender reflexões nos leitores, portanto são matizes valorativos dos autores acerca da temática sobre a qual enunciam.

Após isso, os alunos produziram a versão final de seus textos. Demos a oportunidade de utilizarem canetinha, lápis de cor, giz de cera, caneta, lápis, papel-ofício, entre outros materiais de que necessitariam, desde que tivessem consciência do objetivo comunicativo de cada empreendimento materializado na charge. As versões finais foram entregues e, em seguida, postadas no perfil do Instagram da escola. Algumas delas são apresentadas a seguir.

Figura 2 – Versão final das charges produzidas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

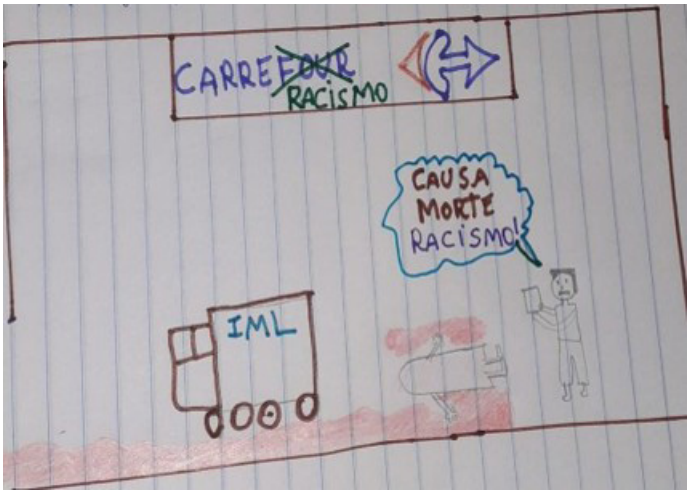
Figura 3 – Versão final das charges produzidas

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 4 – Versão final das charges produzidas

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Figura 5 – Versão final das charges produzidas



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A primeira charge, cujo título foi *Pode entrar, pois aqui não damos esmola*, denuncia o tratamento dado a pessoas de fenotipia negra em alguns estabelecimentos, principalmente, os mais elitizados. Observando o texto, percebe-se que a charge apresenta duas cenas. Na primeira, ilustra-se um recepcionista de restaurante permitindo, com elegância e simpatia, a entrada de um cliente branco no estabelecimento; na segunda, o mesmo funcionário, desta vez com arrogância e agressividade, impede a entrada de um negro que, para ele, seria um pedinte. De certo modo, então, a charge lembra o quanto o racismo é clivado do espírito escravagista que vigeu no Brasil por séculos. Enquanto os brancos merecem bom tratamento e são autorizados a ocupar espaços, os negros não gozam dos mesmos direitos, cabendo a estes a simbologia da senzala moderna, correspondente à agressividade e à não ocupação dos mesmos espaços dos brancos.

A segunda charge, intitulada *Ruim é o racismo*, é provocadora, porque propõe uma reflexão advinda dos diferentes recursos semióticos da primeira personagem, branca, que adjetiva o cabelo da

segunda, negra, como "ruim". Essa adjetivação denota um juízo de valor perverso, cruel, muito frequente em nossa sociedade, acerca dos atributos físicos dos negros, compreendidos, por muitos, como negativos. A personagem negra, ressignifica a expressão, trocando "cabelo" por "racismo", dando a entender que, na verdade, a perversidade existe no julgamento das pessoas apenas por suas características físicas e fenotípicas.

A terceira charge produzida, de título *80 tons de suspeito*, demonstra a gravidade do racismo no Brasil. Ela cumpre o papel de denunciar a violência que assola sobretudo os jovens negros da nossa sociedade. O carro com o escrito "Brasil" na parte traseira está todo perfurado de balas de armas de fogo. Próximo ao veículo, encontra-se um jovem negro caído em meio a uma poça de sangue, deixando entrever que está morto. Em frente ao jovem negro sem vida, há a figura de um homem cujos trajes remetem a um militar, personagem que não expressa a reação esperada por aqueles que cumprem o dever de "proteger" os cidadãos, apresentando-se insensível ao que vê (mãos para trás). O servidor público apenas tenta justificar o ocorrido, diante da cena, com a sequência "A cor dele é muito suspeita!!". Essa fala é empregada como uma espécie de jargão entre aqueles que justificam ações discricionárias e violentas contra os negros, sendo que, vale ressaltar, a maior motivação, ainda que velada, deve-se à cor da pele.

Na última charge, cujo título dado pelo autor foi *Atestado de óbito*, reconhece-se, através da *logo* e do nome do supermercado, que a cena retratada ocorreu no *Carrefour*. Na cena, encontram-se um veículo do IML, uma pessoa caída de costas, dando a entender que está morta, e uma outra pessoa com um papel em mãos. Esta última, que se apresenta em pé diante da cena, menciona "Causa morte racismo". De certa forma, ela não só se coloca como testemunha, mas também atesta que o crime cometido tem como causa o racismo. O título *Atestado de óbito* coaduna com a cena chocante do sujeito morto no chão do supermercado, com o carro do IML

e com os termos "Causa Morte", proferidos pela personagem-testemunha do crime cometido.

Após receber a versão final dos textos produzidos, o professor gravou um vídeo, postado no perfil do Instagram da escola, no qual explicava a dinâmica da atividade para os seguidores: as charges, produzidas no contexto do período de consciência negra, seriam postadas no dia seguinte e, embora fossem permanecer ali, aquela mais curtida nas primeiras 24 horas seria premiada. Na gravação, o professor solicitou, ainda, que, além das curtidas, os textos produzidos fossem comentados.

Os *links* das charges foram socializados em grupos de professores de escolas e de universidades de todo o Brasil, a fim de que os textos produzidos fossem lidos por diferentes atores sociais, principalmente professores da educação básica e da educação superior. Alguns dos comentários realizados são apresentados a seguir.

Figura 6 – Comentários realizados em algumas charges

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Tal circulação das produções realizou um empoderamento da visão dos estudantes sobre si, já que perceberam que seus textos não justificavam tão somente uma nota, mas iriam engatilhar a reflexão de tantas outras pessoas ao longo de nosso país acerca da pauta racial, concretizando uma prática antirracista. Ademais,

ter seus textos comentados por professores de outros estados, inclusive com titulação de mestre e de doutor, conferiu orgulho aos estudantes de EJA, que perceberam que suas produções realmente cumpriam uma reflexão necessária. A propósito disso, Carrano (2011) e Santos, Pereira e Amorim (2018) dizem que, na EJA, os estudantes necessitam ser empoderados não somente quanto à aprendizagem da cultura do letramento, mas também no que se refere à sua autoestima para permanecerem engajados em práticas sociais das quais foram, ao longo de toda uma vida, expurgados. Então, ter comentários realizados por professores de todo o Brasil, além de fazer com que os alunos participassem de práticas sociais mediadas pelo gênero charge, fez com que entendessem sua relevância para a reflexão antirracista e, assim, para a sociedade.

Fora os comentários dos seguidores, também houve as curtidas, que eram o fator de decisão para a premiação. Embora todos os produtores tenham ganhado certificação, o livro e a caixa de chocolates foram entregues ao produtor cuja charge teve 184 curtidas no perfil do Instagram da escola dentro das primeiras 24 horas de postagem. Após isso, os textos foram identificados com o nome de seus autores nas publicações.

O PDG, tal como orientam as propositoras Guimarães e Kersch (2012), se concluiu com módulos que, ao passo que permitiram a análise do gênero quanto à sua estabilidade, também incentivaram os alunos da EJA a empreenderem sua valoração expressiva quanto à cadeia discursiva da agenda antirracial, além de ter-lhes feito se engajar, mesmo num momento de isolamento entre professor e alunos e entre alunos e alunos, em práticas sociais mediadas pelo gênero charge. Tudo isso ocorreu em função de um tema transversal, que é o respeito às pessoas negras, o que revela que o uso do PDG auxilia em três frentes importantes no trabalho com o ensino de línguas: a reflexão social sobre temas transversais contemporâneos; a imersão em práticas sociais de uso da lingua-

gem a partir de suas diferentes semioses; e a leitura e a produção de textos nos quais se expressa o maior domínio de gêneros do discurso e a maior eclosão da autoria, revelando refinamento dos letramentos dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As escolhas didáticas empreendidas pelo professor ao longo de suas interlocuções com a turma, bem como a maneira como as atividades foram propostas e realizadas, conduziram a um refinamento de letramentos dos estudantes, dentre eles o antirracial. Por meio do engajamento em práticas sociais de uso da linguagem diversas no interior de atividades escolares, mas também visibilizadas pela comunidade escolar, amplificou-se a reflexão sobre o tema transversal antirracismo de modo a não apenas escolarizar de modo mais politizado a discussão, mas também a materializar gestos de militância no entorno social de que a escola faz parte.

Cada charge, como ação simbólica, materializa movimentos de atualização de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos do(a)s aluno(a)s resultantes de experiências (inter)(intra)subjetivas ancoradas em representações sociais diversas e complementares. Cada cena de interação fotografada nos 4 exemplares de charge instaura e reinstaura comportamentos sociais e linguageiros frente ao racismo. Não se trata, portanto, apenas de se produzir **um** texto, **mais um** texto na escola, mesmo que seja uma produção textual advinda de um trabalho didático cuidadoso instanciado por uma metodologia como o PDG; trata-se, sobremaneira, de um trabalho de didatização que se orienta para um exercício político de assumir-se:

> Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos

> com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto (Freire, 1996, p. 18).

Cada exemplar de charge presentifica nuances avaliativas sobre o criminoso comportamento social de racismo, bem como acerca do modo como os sujeitos aprendizes respondem a essa prática tão abjeta. Aprendizagens como essas corroboraram para reconhecermos as charges elaboradas como enunciado concreto, crivado pela alternância dos sujeitos, pela emergência de vozes sociais, visto que "a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à palavra da língua e surgem unicamente no processo de seu emprego vivo em um enunciado concreto" (Bakhtin, 2016, p. 51).

Esse gesto político-enunciativo de assumir-se é tríplice para nós, porque i) inicia com o projeto didático de textualização planejado pelo professor-pesquisador como um educador crítico atuante na EJA; ii) torna texto enunciado concreto nas réplicas de/para/no processo de textualização na dialogia em sala de aula do profissional com os seus alunos e, posteriormente, com a circulação dos exemplares na rede social da Escola; e iii) aqui retornam no nosso trabalho coletivo de análise das valorizações (re)veladas na charge e nas projeções que fazemos sobre (de)(trans)formações identitárias, via lugares de fala e de escuta alinhados ao (co)existir.

O trabalho de didatização com um PDG, a escolha discursiva pelo trabalho com aspectos axiológicos sobre o racismo e toda a dialogia instaurada com o grupo identitário de alunos da modalidade EJA corroboram para um movimento de descolonizar os currículos:

> Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar, como nos lembra Nilma Lino Gomes (2012, p. 102). Para a autora, e também para mim, descolonizar o currículo escolar é ir além de denúncias quanto à rigidez das grades curriculares e ao silêncio da escola diante do apagamento de grupos minorizados, coisa que muito(a)s de nós já fazemos há algum tempo. O que se espera é que se ponham em prática as políticas de ações afirmativas e as leis que o Brasil já assinou desde o início de nosso século XXI (Paraquett, 2021, p. 975).

Referimo-nos, especialmente, aqui, à obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-Brasileira e ao impacto que a efetivação de políticas pode (e precisam!) promover em termos de posturas antirracistas que levariam a comportamentos sociais diversos na vida cotidiana, nas manchetes de jornais e nas charges dos alunos.

Por fim, é importante retomarmos que as análises apresentadas são de produções discursivas empreendidas por estudantes de EJA. Evidencia-se, nesse sentido, que, assim como todo e qualquer sujeito, aqueles que estão matriculados nessa modalidade posicionam-se sobre objetos de discurso – embora isso seja óbvio, há tentativas de silenciamento desses sujeitos, já tantas vezes marginalizados. Cabe aos professores e àqueles que projetam políticas públicas gestar meios de empoderar esses sujeitos para que ocupem legítimos espaços de projeção e de exercício de sua cidadania, tal como o PDG aqui apresentado propiciou.

Nessa dimensão, um estudo como o que se apresenta aqui se justifica por, além de efetivar o ativismo sobre o qual discorremos acima, também socializar práticas de ensino de língua materna que podem inspirar outros docentes em seus planejamentos e por se interessar pela percepção de como os estudantes da EJA valoram o mundo, assumindo-se como sujeitos polifônicos e moventes, por meio de suas produções textuais-discursivas.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. Notas da edição russa de Sergei Botchararov. São Paulo: Editora 34, 2016.

CARRANO, P. A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 36, p. 43-56, jan./abr. 2011.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Belo Horizonte: Fabrefactum Editora, 2010.

FREIRE, P. Não há docência sem discência. *In*: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 12-18.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma pedagogia dos multiletramentos: projetando futuros sociais. **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021.

GUIMARÃES, A. M. de M.; KERSCH, D. R. **Caminhos da construção**: projetos didáticos de gêneros na sala de aula de língua portuguesa. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

HOLQUIST, M. Glossary. *In*: HOLQUIST, M.; CARYL, E. **The dialogic imagination by M. M. Bakhtin**: four essays. Austin: University of Texas Press, 2008. p. 423-434.

MARCHEZAN, R. C. Diálogo. *In*: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 115-131.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PARAQUETT, M. Educação de saias coloridas: aprender espanhol com mulheres da América Latina. **Gragoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 962-984, 2021.

RABELLO, K. R. **O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero**: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, 2015.

RIBEIRO, P. B. Funcionamento do gênero discursivo. **Bakhtiniana – Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 1, p. 54-67, 2010.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina, 2020. Disponível em: https://www.cpalsocial.org/documentos/927.pdf. Acesso em: 1 jun. 2020.

SANTOS, J. S. dos; PEREIRA, M. V.; AMORIM, A. Os sujeitos estudantes da EJA: um olhar para as diversidades. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 01, n. 1, p. 122-135, jan./jun. 2018.

STREET, B. V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Tradução de Marcos Bagno. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e de Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

O ENSINO DE TEXTO/ENUNCIADO CONCRETO E(M) GARIMPOS TEXTUAIS

Samya Semião Freitas
Universidade Federal do Ceará – UFC

Fernanda de Castro Modl
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Pollyanne Bicalho Ribeiro
Universidade Federal do Ceará – UFC

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, reunimos reflexões teórico-metodológicas advindas da tese de Freitas[1] (2022) orientada por Ribeiro e do programa de extensão LaGaTT[2], coordenado por Modl, com o objetivo de promovermos uma tematização do ensino com o texto multissemiótico.

1 Este capítulo é um recorte e uma releitura da tese "Textos/enunciados multissemióticos no ensino médio: uma proposta de formação continuada a partir do dispositivo da autoconfrontação" (PPGL/UFC), defendida em novembro de 2022, que propôs uma sequência formativa (SF) (Bastos; Ribeiro, 2019), a partir da autoconfrontação, em que as demandas genuínas dos professores foram consideradas.

2 Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas – LaGaTT (PROEX--UESB Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos comunitários da Universidade Estatual do Sudoeste da Bahia, *campus* Vitória da Conquista, contemplado com o financiamento em Edital interno 018/2022. O Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT-CNPQ-UFC-URCA-UESB) é parceiro do LaGaTT.

Ao adotarmos uma noção de texto próxima à compreensão de enunciado concreto para Bakhtin e o Círculo[3], que entende texto como evento, acontecimento da vida da linguagem (Brait, 2016), contribuímos para tensionar relações entre conhecimentos teórico-metodológicos, didatização de saberes na e para a aula de língua(s), letramento(s), objetos de ensino e o modo como esses podem ser (res)significados por professores e alunos no dia a dia interacional.

Por questões de espaço, concentramo-nos, aqui, em uma discussão teórica, ilustrada com provocações acerca de propícios e desafios para a tematização didática de um exemplar de garimpo textual como enunciado concreto.

Na próxima seção, trazemos algumas pautas para uma agenda mais discursiva de trabalho frente à natureza multissemiótica de enunciados. Para isso, recorrermos a noções da Teoria Dialógica do Discurso, sobretudo, a de enunciado concreto (Bakhtin, 2011, 2016, 2018; Volóchinov, 2017) e a perspectiva dos Multiletramentos (Rojo; Moura, 2012; Rojo; Barbosa, 2015; Rojo; Moura, 2019); a do trabalho prescrito, realizado e real (Clot, 2006), considerando-se a dimensão prescrita do material didático (Amigues, 2004) e dos documentos oficiais (Brasil, 1998; PCN+, 2002; Brasil, 2006; BNCC, 2018; DCRC-CE, 2019).

Na sequência, sumariamente, explicamos a que nos referimos com a escolha lexical garimpo textual e as implicações dessa prática para o trabalho do professor, o que fazemos a partir de questionamentos endereçados para o nosso coletivo profissional mais amplo, a partir da tematização de possibilidades complementares de análise de um exemplar textual do gênero discursivo fotografia que retrata uma cena cotidiana do trabalho de um vendedor de pipoca em ambiente urbano. O texto é encerrado com uma ava-

3 Conforme Oliveira (2009), convencionou-se denominar de "Círculo de Bakhtin" o grupo de estudiosos russos que se reunia com Bakhtin para discutir, escrever e compartilhar textos sobre questões da literatura, da filosofia e da linguagem.

liação acerca do lugar de agência de cada professor(a) em seus coletivos de trabalho.

SOBRE O TEXTO/ENUNCIADO CONCRETO E A NATUREZA MULTISSEMIÓTICA

Na perspectiva da Teoria Dialógica do Discurso, as categorias de tempo e de espaço não são consideradas apenas como contexto ou mero entorno no qual a interação ocorre, mas como elementos que constituem os sujeitos que participam da interação, e que também são por eles constituídos. Como defendem Rojo e Barbosa (2015), os textos/enunciados são enraizados e legitimados pelo tempo/espaço social, sendo o contexto sócio-histórico responsável pela sua definição. Em outras palavras, os textos são fruto de transformações humanas, que nos possibilitam ver, na (re)criação e na modificação do espaço público e do espaço privado, novas formas de enunciar.

Sobre a adoção dos estudos do Círculo e de Bakhtin para contemplar a natureza multissemiótica dos enunciados/textos, sobretudo na contemporaneidade, Rojo e Barbosa (2015) argumentam que

> nunca antes a ideia de que o enunciado é um elo na cadeia verbal que remete a (e se trama a partir de ou nos) enunciados anteriores e que se estabelece como referência para enunciados ulteriores, a postulação de responsividade ativa no cerne dos atos de compreensão e a concepção bakhtiniana de autoria – como uma orquestração de vozes – puderam ser tão evidenciadas quanto com as novas mentalidades, mídias e ambientes. Para quem se ressentia da ausência de comprovações empíricas mais evidentes e diretas para aceitar as postulações de Bakhtin, eis que os funcionamentos hipermidiáticos e em rede

> e a prática da remixagem envolvendo diferentes modalidades de linguagem as trazem e encarnam de forma cabal (Rojo; Barbosa, 2015, p. 120-121).

Tal constatação reforça o pioneirismo dos pressupostos bakhtinianos, que, embora tenha seus estudos desenvolvidos a partir de gêneros contemporâneos aos seus autores, já possibilitaram reflexões sobre a natureza multissemiótica dos textos/enunciados, apenas recentemente empreendidas por algumas áreas da Linguística.

Conforme pondera Paulo Bezerra, no prefácio do livro *Teorias do romance II: as formas do tempo e do cronotopo*, cada época elabora as suas próprias representações ficcionais do mundo real, a partir de uma mudança na natureza da recepção, da percepção subjetiva da realidade e de sua representação do mundo ficcional. Trazendo essa discussão para os textos em seus diversos gêneros, mais especificamente, para a configuração dos textos em um cronotopo contemporâneo, nota-se, por exemplo, como os aspectos tempoespaciais têm gerado mudanças profusas nas práticas sociais. O caráter modelador do cronotopo permite, cada vez mais, diversificar e engendrar múltiplos elementos semióticos nas construções discursivas, em prol de necessidades específicas, a partir de uma visão de humanidade contemporânea.

Assim, dentro de um novo cronotopo, a constituição dos textos varia, como também o olhar sobre eles. Isso porque, com a mudança cronotópica, há uma diferença no aspecto avaliativo, já que novas práticas sociais demandam novos hábitos, novas interações, novos posicionamentos e, contemporaneamente, jogos de linguagem cada vez mais complexos. Por isso, é urgente recuperar a situacionalidade e o contexto de produção e de circulação dos textos, ou seja, os veículos e as mídias em que esses textos circulam, as condições de produção, o contexto imediato (pequeno tempo) e o contexto sócio-histórico mais geral (o grande tempo).

Brait (2016) salienta que, por diversos momentos, Bakhtin faz questão de apresentar texto enquanto enunciado concreto, situado, visão que impossibilita o seu enfrentamento de uma perspectiva unicamente linguística. Ainda segundo a autora, o teórico russo faz essa equivalência para enfatizar que não se pode abordar apenas as dimensões linguística e estilística, mas também o contexto de circulação mais amplo de efeitos de sentido (Brait, 2016).

De acordo com Bakhtin,

> Por trás de cada texto está o sistema da linguagem. A esse sistema corresponde no texto tudo o que é repetido e reproduzido e tudo o que pode ser repetido e reproduzido, tudo o que pode ser dado fora de tal texto (o dado). Concomitantemente, porém, cada texto (como enunciado) é algo individual, único e singular, e nisso reside todo o seu sentido (sua intenção em prol da qual ele foi criado). É aquilo que nele tem relação com a verdade, com a bondade, com a beleza, com a história. Em relação a esse elemento, tudo o que é suscetível de repetição e reprodução vem a ser material e meio. Em certa medida, isso ultrapassa os limites da linguística e da filologia. Esse segundo elemento (polo) é inerente ao próprio texto, mas só se revela numa situação e na cadeia dos textos (na comunidade discursiva de dado campo). Esse polo não está vinculado aos elementos (repetíveis) do sistema da língua (os signos) mas a outros textos (singulares), a relações dialógicas (e dialéticas com abstração do autor) peculiares (Bakhtin, 2011, p. 310).

A partir dessa visão mais ampla, tudo o que enunciamos seria um enunciado concreto, um texto, o qual está articulado a uma forma relativamente estável de enunciar. Ele se materializa por meio da língua/linguagem, de forma a expressar uma apreciação

valorativa, uma significação, um posicionamento diante do mundo. Em consonância com uma perspectiva dialógica de linguagem, adota-se aqui texto como evento, um acontecimento da vida da linguagem (Brait, 2016). Nela, evocam-se duas dimensões para a existência de texto: a materialidade sígnica, que o insere num sistema; e a singularidade, diretamente relacionada ao contexto sociocultural, que o posiciona na cadeia discursiva da comunicação (Brait, 2016). A junção desses dois elementos é essencial para o estabelecimento de relações dialógicas com outros textos.

Sob esse viés, são consideradas duas esferas, a do texto como enunciado concreto, único e irrepetível, e a do potencial das linguagens. No que se refere a essa última, reiteramos que, embora reconhecesse a natureza verbal do enunciado, o pensador russo não negava a possibilidade de sua constituição semiótica, visto que considerava texto como signo, o que coloca o enunciado concreto/texto nas fronteiras do verbal e do extra-verbal, do dito e do não-dito (Machado, 1996). A propósito, Volóchinov assevera que "a comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida ou explicada fora dessa ligação com a situação concreta" (Volóchinov, 2017, p. 220). O autor defende ainda que "a língua vive e se forma historicamente justo aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes" (Volóchinov, 2017, p. 220).

O Círculo de Bakhtin se opõe à ideia de dividir para compreender, mas juntar para contemplar o todo, haja vista que os fenômenos ocorrem simultaneamente. Nesse sentido, "[...] tempo e espaço não são, pois, meras abstrações 'matemáticas' neutras. Ou, para ser exato, o conceito de tempo e espaço como abstração define, ele próprio, um cronotopo específico que difere de outros cronotopos" (Morson; Emerson, 2008, p. 384). O todo, portanto, do enunciado concreto é viabilizado pelo entrecruzamento das variáveis tempo e espaço. A produção de sentido é disparada pelo cronotopo, "[...] cada inserção na esfera do significado é realizada

apenas através dos portões do cronotopo" (Bakhtin, 2014, p. 406).

Isto posto, não há como prescindir da temporalidade humana quando promovemos a análise de um determinado enunciado/texto. Também não se pode preterir que os documentos oficiais que orientam e regem muitas de nossas práticas também partem de uma dimensão cronotópica específica e, nesse sentido, devem contemplar o aluno como um sujeito historicamente situado.

Destaca-se que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), atribui um papel central ao trabalho com o texto, a partir dos inúmeros gêneros discursivos que circulam em nossa sociedade. Entretanto, destaca-se, na Base, a saliência dada aos textos multimodais ou multissemióticos, pois passa-se a atribuir o elemento semiótico à análise linguística, o que alarga a perspectiva conceitual canônica de texto que sempre privilegiou o texto verbal escrito.

Essa notável ampliação do conceito de texto expresso na BNCC traz, como consequência, uma série de (re)orientações para o trabalho docente.

TRABALHO PRESCRITO, TRABALHO REALIZADO E O REAL DO TRABALHO: RESSONÂNCIAS NA PRÁTICA DOCENTE

As pesquisas em Linguística Aplicada têm contribuído enormemente para a área de formação de professores, a partir de um diálogo com diferentes áreas do conhecimento, como as Ciências do Trabalho. Na Psicologia do Trabalho, a Clínica da Atividade surge com o objetivo de transformar as circunstâncias da atividade laboral, a partir da análise do próprio trabalhador, o qual é convidado a ser protagonista do processo de mudança.

A Clínica da Atividade foi iniciada por Yves Clot (2001, 2017), filósofo, psicólogo e analista do trabalho, na França, nos anos 1990,

visando intervir em contextos de trabalho. Nessa abordagem, preocupou-se em focar no real da atividade e na subjetividade do trabalhador, principalmente no que se refere a questões de saúde no trabalho e do trabalhador, de forma a resgatar o seu poder de agir.

É preciso destacar, ainda, que os estudos da Clínica da Atividade baseiam-se nos estudos da Ergonomia francofônica, que valorizam o trabalho situado. A Ergonomia, de origem grega (*ergon* – trabalho e *nomos* – leis), é comumente associada, no senso comum, a métodos de prevenção de problemas de saúde física e/ou psicológica no ambiente laboral. O termo, na verdade, trata de uma ciência que estuda as leis e as normas relativas ao trabalho, sendo apresentado na literatura como uma ciência que objetiva a adaptação do trabalho ao homem, sendo necessário que se reúnam conhecimentos sobre a sua situação para que a transformação aconteça.

Na abordagem da Ergonomia da Atividade, compreende-se que as tarefas se constituem de atividades complexas, que vão além da tarefa prescrita e do trabalho real, e que cada trabalhador enfrenta situações adversas peculiares à sua profissão e às regras de trabalho.

Na perspectiva do ensino como trabalho, a atividade docente é considerada a unidade de análise da conduta do professor (Amigues, 2004). A atividade "corresponde ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito" (Amigues, 2004, p. 39), assim como "não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas compreenderia também o que ele não chega a fazer, o que se abstém de fazer, o que queria ter feito etc." (Amigues, 2004, p. 40).

Ainda segundo Amigues (2004), há um distanciamento entre o trabalho prescrito e o trabalho realizado, o qual pode ser

conhecido através da análise da atividade docente. Nesse viés, interessaria também aquilo que não foi feito pelo professor, o que ele gostaria de ter feito e não fez, e o porquê o seu objetivo não foi efetuado.

Assim, através da compreensão do fato vivido, pode-se realizar uma alusão ao trabalho prescrito e ao trabalho real, na tentativa de interpretar suas ações, privilegiando a função psicológica do coletivo de trabalho (Clot, 2017). Dessa forma, possibilita-se a ampliação do poder de agir dos trabalhadores e uma transformação da própria prática através da descrição que o trabalhador faz de sua atividade.

Nesta perspectiva, o trabalho é analisado sob três dimensões: a *prescrita*, na qual se observa o que deve ser feito a partir das condições de realização, dos objetivos e meios utilizados; a *realizada*, cujo foco está no que realmente é feito para se efetivar a atividade; e a *real*, a qual se refere às tensões sofridas e aos fatores que impedem o trabalhador de realizar o trabalho que lhe foi prescrito (Clot, 2017).

Conforme Amigues (2004), o que deve ser feito pelo professor (tarefa) normalmente não é definido por ele, mas pela hierarquia. Essas prescrições não são externas ao ofício do professor, mas as constituem (Souza-e-Silva, 2004), sendo decisivas sobre a atividade docente. Em âmbito escolar, os documentos oficiais organizam e padronizam, por exemplo, os currículos, os objetivos e as metodologias de ensino, assim como os pressupostos teóricos que subjazem a produção dos materiais didáticos.

Em relação ao estatuto do texto, Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998) já apontavam a centralidade do texto no ensino como uma postulação básica, tanto em termos de leitura quanto em termos de produção. Os PCN reconhecem ainda que "a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente segundo as demandas sociais de cada momento"

(Brasil, 1998, p. 24). Essa perspectiva de valorização de alguns usos mais atuais da linguagem, prevista pelo documento, foi se consolidando, conforme veremos, em versões posteriores dos documentos oficiais publicados, como os PCN+, as OCEM e a BNCC.

Nos PCNEM (2000), que tem como objetivo delimitar a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, dentro da proposta para o Ensino Médio, o texto, compreendido como a fala e o discurso que se produz, é definido ainda como a unidade básica da linguagem verbal. Embora reconheça que "As expressões humanas incorporam todas as linguagens, [...] para efeito didático, a linguagem verbal será o material de reflexão, já que, para o professor de língua materna, ela é prioritária como instrumento de trabalho" (Brasil, 2018, p. 18).

Tal posicionamento, contudo, já é rebatido nos PCN+ (2002), que não possui caráter normativo, mas traz orientações educacionais complementares. No documento, afirma-se que, embora a disciplina de LP refira-se mais especificamente à linguagem verbal, adota-se, em uma perspectiva mais atual, que "a linguagem não-verbal perpassa os conteúdos e temas da nossa disciplina" (Brasil, 2002, p. 58).

Considerando-se essa afirmação, os PCN+ já anunciam a adoção de uma conceituação ampliada de texto, o qual é definido como "um todo significativo e articulado, verbal ou não-verbal" (Brasil, 2002, p. 60). Isto é, reconhece-se que o texto pode se materializar em linguagem verbal, não verbal ou por uma articulação entre elas.

Nas OCEM (Brasil, 2006) de Língua Portuguesa, o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por meio do engajamento dos sujeitos (produtor e receptor) na construção de textos/enunciados concretos e, por conseguinte, na produção de sentidos. Essas orientações defendem que o texto se constrói na interação, perspectiva tomada como essencial para o amplo desenvolvimento dos estudos dos gêneros discursivos (Brasil, 2006).

No documento, ampliou-se a importância do trabalho com as diferentes semioses. Além da materialidade do texto, o documento reconhece a importância do contexto de produção de sentido, o que envolve tanto o contexto mediato quanto o contexto imediato em que se dá a interação, além da esfera social da qual ela emerge.

Diante do exposto, observa-se que, de fato, desde a publicação dos PCN, em 1998, foi-se ampliando, nos documentos parametrizadores de Língua Portuguesa, o espaço atribuído ao trabalho com outras linguagens, além da verbal.

A BNCC atribui um papel central às habilidades que envolvem o texto multissemiótico (ou multimodal), uma vez que os recursos não verbais também são responsáveis pela construção de sentidos e podem até mesmo permitir significações para além do texto escrito. Na BNCC, a Análise Linguística passa a ser atrelada à Semiótica. Conforme o documento,

> O Eixo da Análise Linguística/Semiótica envolve os procedimentos e estratégias (meta)cognitivas de análise e avaliação consciente, durante os processos de leitura e de produção de textos (orais, escritos e multissemióticos), das materialidades dos textos, responsáveis por seus efeitos de sentido, seja no que se refere às formas de composição dos textos, determinadas pelos gêneros (orais, escritos e multissemióticos) e pela situação de produção, seja no que se refere aos estilos adotados nos textos, com forte impacto nos efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 80).

Como a proposta de análise linguística tem como foco a compreensão das formas em uso, a inserção da Semiótica vem para contemplar práticas sociais de linguagem mais contemporâneas. Dentre as propostas apresentadas pelo documento em relação à Análise Linguística/Semiótica, estão a observação da formatação dos textos: a interação entre imagem e texto escrito,

caso ele esteja presente; a seleção de imagens, o enquadramento, a escolha de cores, a luz utilizada, assim como a hibridização de vídeos, e a inserção de *links* e áudios, os quais contribuem para a construção de sentidos.

É preciso ressaltar ainda que o documento toma a linguagem como um processo, já que "[...] cada ato de linguagem não é uma criação em si, mas está inscrito em um sistema semiótico de sentidos múltiplos e, ao mesmo tempo, em um processo discursivo" (Brasil, 2018, p. 59).

O documento reconhece, pois, a necessidade de abordar os diversos textos presentes no cotidiano dos alunos, que envolvem também os do ambiente digital, contemplando as habilidades de leitura e de produção, a partir do reconhecimento da natureza híbrida dos textos multimodais.

Sobre a conceituação de texto na BNCC, embora o documento não traga nenhuma concepção explícita do termo, reitera-se que é possível identificar uma noção mais ampla, a qual incorpora diferentes sistemas de signos em sua constituição. Enfatiza-se ainda a compreensão dos efeitos de sentido do texto, a apreciação ética, estética e política desses textos, e a réplica, a partir de um posicionamento responsável (Brasil, 2018).

O GARIMPO TEXTUAL E A VISIBILIZAÇÃO DO TRABALHO COM O TEXTO COMO ENUNCIADO CONCRETO

O Garimpo é uma ação que se traduz, *grosso modo*, na escolha processual e individual de textos (vinculados a diferentes semioses e socialmente reconhecidos como exemplares de diferentes gêneros discursivos) que se julga adequados e interessantes para o trabalho em aulas de língua(s) na educação básica. O público-alvo (licenciandos, professores em exercício e em formação continuada) é convidado a garimpar textos que, uma vez escolhidos pelo(a)

garimpeiro(a), são encaminhados para os bolsistas de extensão e para a coordenadora para passarem por uma categorização. Essa, por sua vez, orienta a organização de um banco coletivo de textos, que será processualmente disponibilizado de modo *online*, público e gratuitamente para a comunidade escolar.

O Programa prevê ainda que, junto a cada texto, haja um levantamento de objetos de ensino ali mais salientes para a didatização. Até se chegar a esse "banco" de textos, na verdade, o grande produto (o banco de garimpos textuais) do Programa, realizamos cursos e eventos na dialogia com o público-alvo para melhor entendermos, suas demandas, impedimentos e motivações quanto a (não)elaborarem material didático no seu dia a dia profissional. Afinal, um banco de textos didatizáveis (como o que estamos coletivamente coconstituindo) só cumpre uma função social se ele for significado e acessado pela comunidade de professores, o que pressupõe elaboração de material didático pelo(a)s profissionais.

Por material didático, compreendemos toda e qualquer produção autoral realizada por um(a) docente para fins didáticos. Desse modo, referimo-nos a gêneros profissionais como atividades didáticas, avaliações/provas/simulados, cartazes, estudos dirigidos, jogos, PowerPoints para aulas expositivas, roteiros de leitura, dentre tantos outros exemplos.

O processo de seleção individual de exemplares de gêneros discursivos diversos pelo público-alvo do LaGaTT, quando socializado e debatido, no enquadre de rodas de discussões sobre o trabalho de elaboração ou não de material didático, tem se mostrado produtivo para visualizarmos, em termos empíricos, que a aula de língua é um lugar para se aprender a perceber que a construção da humanidade se efetiva pelo uso simbólico da linguagem. Sendo, portanto, por meio do texto, lugar de encenação de subjetividades, que nos expomos, nos escondemos e nos reconstruímos como sujeitos que interpretam e coexistem em movimentos interacionais de cidadania linguística. Daí a defesa

do Garimpo Textual como uma prática provida de significados e efeitos para o trabalho didático do professor.

Conceituações e reflexões dos Estudos Culturais, da História da Profissão docente e da Ergonomia da Atividade (que se dedica a pensar o ensino como trabalho) são princípios que sustentam a criação de nossa proposta que conta com parcerias interinstitucionais diversas no Brasil, como a que dá origem a este texto (UESB-UFC), e no exterior.

Parcerias são centrais para um programa de extensão, na medida em que o trabalho do professor não é mais entendido como isolado da sociedade, ao contrário, é tido como importante momento da vida social e fruto de escolhas, impedimentos e regulações da/para a profissão, indiciando o que o professor (não)faz, o que o professor (não)diz e como ele representa, no plano do discurso, todo esse (não)dizer e (não)fazer em diferentes culturas locais.

Problematizado o garimpo textual como um gesto de trabalho consciente de um profissional em exercício ou em formação inicial e continuada, defendemos a necessidade de que nós, professore(a)s (independentemente da etapa em que atuemos, da educação básica à universidade) tenhamos, cada vez mais, autoria, autonomia e habilidades profissionais para elaborar ou orientar a elaboração de materiais didáticos em consonância com o perfil e demandas locais de didatização.

Se a elaboração de material didático é uma das diretrizes, que prescrevemos em disciplinas de didáticas, metodologias e estágios supervisionados na UESB e na UFC, é igualmente notório que essa nossa posição não está descolada do nosso conhecimento da realidade profissional do professor da escola pública brasileira, sua extensa carga horária, o número de alunos por turma, a diversidade dos perfis dos alunos que integram essas turmas, mesmo a remuneração e o letramento do professor. Aspectos como esses têm sido por nós tematizados (Modl; Ribeiro, 2015; Ribeiro; Modl, 2015).

A prática interinstitucional do garimpo textual se orienta para a ampliação da visibilidade do texto, a partir de um trabalho mais sistemático e coletivo, visando a criação de um banco de textos *online*. O programa de extensão visa: constituir um banco público, gratuito e *online* de textos diversos (garimpados!) que se mostrem adequados e produtivos ao trabalho didático para aulas e atividades vinculadas à português (língua materna, língua estrangeira e língua de herança) e inglês e espanhol (língua estrangeira) para a comunidade docente. O Programa tem um caráter inovador, já que tem metas, a curto, médio e longo prazo para uma construção (a cada ano, menos caseira/amadora!) de plataforma digital para disponibilizar textos cujas materialidades registrem aspectos que mereçam, por diferentes motivos, serem objeto de didatização do professor em salas de aula no Brasil e exterior.

Com este capítulo, inauguramos uma metodologia de trabalho, encampada no GERLIT, que consiste em promover articulações que se voltem para trabalharmos com achados teóricos de teses (PPGL UFC) e dissertações (PPGL UFC, PPGCEL UESB e PPGL URCA) em projetos e programas, que se voltem à didatização desses achados em e para situações de ensino, como o LaGaTT ou o FAROL – Laboratório de Ensino de Língua Portuguesa (UFC).

REFLEXÕES A PARTIR DE UM GARIMPO TEXTUAL: O TEXTO/ENUNCIADO CONCRETO NO FOCO DAS ANÁLISES

A prática do *garimpo* integra uma proposta de formação engajada em refinar habilidades constitutivas do trabalho do professor de línguas quanto à elaboração de material didático. O que se inicia com uma rotina de trabalho do professor, como um(a) leitor(a) cotidiano(a) de textos, sempre mais atento a possibilidades de verter textos (lidos, vistos, ouvidos, assistidos) em futuros objetos de trabalho/ensino.

Esse processo de seleção individual de gêneros discursivos, quando socializado e debatido, começa a ganhar contornos de planejamento, conduzindo a um alargamento da consciência crítica do lugar da linguagem na e para a constituição do sujeito, seja esse tomado como o aluno da educação básica ou profissional professor em formação.

No LaGaTT, incentivamos a garimpagem de textos do e no domínio público, porque nos interessam, sobremaneira, textos que circulam em um cronotopo contemporâneo que, em suas dimensões cronotópicas específicas, materializam o único e o irrepetível de e em cada texto como enunciado concreto. O que deixa fotografar a percepção subjetiva da realidade de cada garimpeiro(a).

Para este capítulo, escolhemos um interessante exemplar de garimpo que, dada a sua riqueza multissemiótica, foi classificado como uma fotografia que retrata uma cena cotidiana do trabalho de um vendedor de pipoca em ambiente urbano.

Figura 1 – Garimpo Textual

Fonte: Banco de dados do LaGaTT.

Dando início a uma agenda de provocações didáticas, comecemos por pensar a partir de uma perspectiva mais linguístico-discursiva, começando por uma tematização do conteúdo didático classes de palavras, um objeto de ensino bem tradicional. O que fazemos focalizando o texto verbal, que integra a fotografia: CHORA QUE PAPAI COMPRA.

Para a classe de palavras verbo, poderíamos tematizar as ocorrências "chora" (problematizando se esse uso seria um imperativo) e "compra" em que tempo verbal estaria? Por que o autor do cartaz escolheu esses verbos e não outros?

Já um trabalho com substantivos poderia ser realizado com a discussão dos efeitos de sentido da escolha lexical papai. Pela gramática do português, seria um caso de diminutivo? Por que sim ou por que não? E as intenções do produtor do texto ao não escolher escrever "pai" ou "o seu pai"? Ainda, por que papai e não mamãe?

Um trabalho com pronome atrelaria a força e a importância em termos de textualidade do pronome relativo **que** no enunciado, seria possível reescrever o enunciado sem uso desse pronome? Que (d)efeitos de sentido isso provocaria?

Só essas tematizações já seriam uma entrada mais discursiva no trabalho com o texto verbal. Afinal, trata-se de uma discussão necessária e importante sobre o funcionamento da língua em práticas situadas de linguagem. Mas essas ocorrências linguísticas dos verbos (Chora e compra), do pronome (que) e do substantivo (papai) se materializam em um gênero que poderia ser classificado como cartaz, dentro de um outro gênero, a fotografia.

Adicionando uma camada mais enunciativa para pensarmos o exemplar do gênero cartaz, poderíamos refletir sobre o interlocutor/público-alvo do cartaz ser uma criança e é não apenas possível, mas necessário, em uma tematização em sala de aula, levar (por meio de enunciados didáticos provocativos) o nosso aluno a essa percepção.

Trata-se de um exemplar do gênero aviso extremamente perspicaz, sagaz e mauzinho também! E o que sustenta essa interpretação é justamente a adequação (pelo produtor do texto) de estratégias semióticas certeiras: um único enunciado formulado com apenas 4 palavras curtas, sem pontuação, escrito em letras garrafais (é exatamente com essas letras que as crianças em alfabetização ou que acabaram de ser alfabetizadas estão mais familiarizadas). Há ainda dois bonequinhos, um maior e um menor representando a criança (cliente em potencial) e o adulto afetuosamente referenciado como papai.

Enfim, um texto estrategicamente impecável que materializa aspectos da cultura brasileira registrados no intertexto/dito popular "Quem não chora não mama", atrelando-se, em alguma medida, à malemolência "de se (procurar/tentar!) ganhar algo no grito", traços muito referenciados na nossa cultura, ao lado de outras expressões como: "O choro é livre" ou "Vai chorar na cama que é lugar quente".

A questão é que há, em cada texto, muito para se recuperar da situacionalidade, do contexto de produção e(m) como um texto autêntico chega em um outro processo de circulação em cada aula. A natureza multissemiótica do exemplar textual em exame se apoia em inúmeras e complementares constituições semióticas, como:

> – o gênero aviso ter como suporte textual o próprio carrinho de pipoca. O texto "CHORA QUE PAPAI COMPRA" funcionaria do mesmo modo se estivesse afixado em outro lugar, próximo ao carrinho?;
>
> – o lugar (ponte?) que o vendedor escolhe estacionar/dispor o carrinho;
>
> – a posição do vendedor no momento que a fotografia foi tirada e o que mais ali se deixa registrar em termos de outros comportamentos sociais humanos;

– como o vendedor poderia se sentir se tivesse visto a pessoa tirando a fotografia?;

– o que dizer do trabalho de edição que leva ao apagamento dos traços da face de quem trabalhou digitalmente a fotografia?;

– o próprio gênero textual birra/pirraça/calundu com que o texto verbal "CHORA QUE PAPAI COMPRA" intergenericamente dialoga;

– parece que os saquinhos de pipoca já estão prontos para entrega, o que isso pode indiciar sobre relações cronotópicas?

– se considerarmos a pandemia de covid-19 como um marcador cronotópico, o que podemos inferir sobre as relações tempo-espaço que se deixam aí entrever?

Como cada um(a) de nós, como sujeito de linguagem:

a. percebe os aspectos multissemióticos materializados no garimpo?

b. projeta-se responsivamente frente ao garimpo? O que podemos dizer acerca de uma possível identidade interacional e social do eu e do outro aí mobilizadas?

c. reconhece o(s) gênero(s) que as complementares interações disparadas pelo garimpo presentificam? Que aspectos multissemióticos sustentariam essa percepção?

d. aprecia e valora o que acreditamos que, centralmente, ali, no garimpo, acontece?

e. explica os efeitos das diversas dimensões multissemióticas ali indiciadas, bem como percebemos outros elementos que coexistem na materialidade sígnica do exemplar textual?

f. desmembra o texto, separando o que é verbal, o não-verbal e extra-verbal? Para, depois desse exercício, visualizarmos a inseparabilidade do texto multissemiótico?

Com esse pequeno levantamento de objetos de ensino, podemos demonstrar não somente a força do texto multissemiótico, mas as suas imbricadas e complementares dimensões, o que fazemos para ilustrar a complexidade da dimensão multimodal/multissemiótica na e para a didatização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos, sumariamente, tematizar sobre a urgência de contemplarmos a didatização de textos contemporâneos e seus efeitos de sentido, na escola, nas disciplinas da formação de professores e em agendas de programas de extensão.

Didatização essa que se deixa atualizar em diversas possibilidades de mobilização teóricas. Contudo, aos elementos não verbais que, cada vez mais, constituem os textos, ainda é tradicionalmente atribuído um caráter meramente acessório (Capistrano Júnior; Lins; Casotti, 2017).

A dimensão do multissemiótico traz novas questões para a compreensão da nossa própria cognição, porque coloca em evidência o que percebemos sensorialmente e como simbolicamente expomos (colocamos para fora) nossas interpretações, dimensionando o que percebemos ou conseguimos perceber em um texto. O que, exponencialmente, se amplia no interior das interações didáticas com a tematização de exemplares textuais diversos como enunciados concretos.

Na base de exercícios coletivos de reflexão interinstitucional como este reside o nosso desejo de que: – persigamos um agir acadêmico cada vez mais crítico e responsivo às demandas sociais do grupo professor de língua(s); – revisitemos certos aspectos da

cultura acadêmica a que temos integrado, de modo a promovermos um deslocamento de um falar em que mais prescrevemos o que se deve(ria) fazer na sala de aula da educação básica para uma postura de trabalho com uma escuta ainda mais sensível e responsiva às demandas do professor em exercício e de seus alunos na educação básica nas culturas escolares em que atuamos; – contribuamos mais efetivamente para a superação de um conjunto de aspectos que perfazem a dicotomia teoria e prática, tão vozeada pelas comunidades acadêmica e escolar.

Movimentos interlocutivos como esse de atualização de teorizações do ensino com o texto multissemiótico, advindas da tese de Freitas (2022), em ações de debate no LaGaTT, permitem o aprofundamento do nosso reconhecimento como pares, o que sempre contribui para que entendamos melhor a nós mesmos, aos outros e como nos (com)portamos em situações de trabalho, contribuindo para se "desenvolver a função psicológica do coletivo para imaginar novas possibilidades de pensar e de agir" (Clot, 2017, p. 21). Além disso, irrompe como método (trans)formativo, possibilitando, através da prática discursiva, o resgate das percepções docentes, oriundas das experiências, da formação e da interação dos professores com o meio em que vivem a partir do modo como o percebem e o simbolizam. O que ativa um processo dialógico do sujeito com vistas a diferentes momentos da sua ação, desencadeando um construto cada vez mais dialógico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. *In*: MACHADO, A. R. **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 35-54.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. M. **Os gêneros do discurso**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.

BAKHTIN, M. M. **Teorias do romance II**: as formas do tempo e do cronotopo. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

BASTOS, R. L. G.; RIBEIRO, P. B. A autoconfrontação como dispositivo metodológico para a formação continuada do professor. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 8, n. 2, p. 165-178, maio/ago. 2019.

BRAIT, B. O texto nas reflexões de Bakhtin e do Círculo. *In*: BATISTA, R. de O. (org.). **O texto e seus conceitos**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 13-30.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa**, 3º e 4º Ciclos do Ensino fundamental. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias.Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **PCN+**. Linguagens, Códigos e suas tecnologias.Brasília: MEC, 2002.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Documento Referencial Curricular do Ceará**. Fortaleza, CE: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica do estado do Ceará, 2019.

CAPISTRANO JUNIOR, R.; LINS, M. P. P.; CASOTTI, J. B. C. Leitura, multimodalidade e ensino de língua portuguesa. **Percursos linguísticos**, UFES, v. 7, p. 285-302, 2017.

CLOT, Y. Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006a. Entrevista concedida a Dulce Helena Penna Soares, Maria Chalfin Coutinho, Henrique Caetano Nardi e Leny Sato. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/cpst/article/view/25969/27700. Acesso em: 30 abr. 2022.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006b.

CLOT, Y. Clínica da Atividade. **Horizontes**, v. 35, n. 3, p. 18-22, set./dez. 2017. Disponível em: https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/viewFile/526/239. Acesso em: 12 nov. 2020.

FAÏTA, D.; MAGGI, B. **Un débat en analyse du travail** – Deux méthodes en synergie dans l'étude d'une situation d'enseignement. Toulouse: Octarès Editions, 2007.

FREITAS, S. S. **Uma proposta de formação continuada para o ensino com o texto/enunciado multissemiótico no ensino médio a partir do dispositivo da autoconfrontação**. Orientadora: Pollyanne Bicalho Ribeiro. 2022. 278 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Centro de Humanidades, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

MACHADO, I. A. Texto como enunciação. A abordagem de Mikhail Bakhtin. **Língua e Literatura**, n. 22, p. 89-105, 1996.

MESSIAS, C.; PEREZ, D. A autoconfrontação e seus usos no campo da linguística aplicada ao estudo do trabalho do professor. **Revista Educação e Linguagem**, [*S. l.*], v. 2, n. 2, p. 92-112, jan./jul. 2013.

MODL, F. C.; RIBEIRO, P. B. Realinhamento identitário do (futuro) professor: efeitos representacionais no e pelo relatório de estágio. **Eutomia**, Recife, v. 1, p. 267-287, 2015.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. **Mikhail Bakhtin**: criação de uma prosaística. São Paulo: EDUSP, 2008.

PEREZ, D.; MESSIAS, C. O dispositivo metodológico e interventivo autoconfrontação e seus usos em pesquisas de educação. **Nuances**: Estudos sobre Educação, [*S. l.*], v. 24, n. 3, p. 81-100, set./dez. 2013.

RIBEIRO, A. E. **Textos multimodais**: leitura e produção. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

RIBEIRO, P. B.; MODL, F. C.; (Re)construção identitária em movimentos de referenciação: representações sociais sobre o professor na formação inicial. **Nonada**: Letras em revista, v. n. 24, p. 61-82, 2015.

ROJO, R; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R; MOURA, E. Letramentos. *In*.: **Letramentos, mídias e linguagens**. São Paulo: Parábola Editorial, 2019. p. 11-27.

ROJO, R; BARBOSA, J. P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

SOUZA-E-SILVA, M. C. P. de. O ensino como trabalho. *In*: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Eduel, 2004. p. 83-104.

VIEIRA, M.; FAÏTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre a autoconfrontação cruzada. **Polifonia**, Cuiabá, n. 7, p. 27-67, 2003.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

COMPETÊNCIA (*COMUNICATIVA*?) INTERCULTURAL NA BNCC: UMA ABORDAGEM PARA O ENSINO INTERCULTURAL DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

Milena Pereira Silva
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

Desde a promulgação da Constituição Federal em 1988 a Educação é considerada direito de todos e dever do Estado e da família, com a colaboração da sociedade, devendo seguir alguns princípios essenciais, tais como igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, para além da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1988). Ao longo dos mais de trinta anos do texto constitucional, outros dispositivos legais foram instituídos a fim de garantir o acesso dos cidadãos brasileiros a tal direito, a despeito do (ainda) deficitário investimento e dos constantes reveses sofridos pela educação pública brasileira, que se encontra distante das metas de excelência estabelecidas por organizações nacionais e internacionais, como o PISA[1].

1 O resultado do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) é divulgado a cada três anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e

O texto constitucional, no Artigo 210, já previa a fixação de uma base curricular comum para o ensino fundamental (EF), mas não propunha medidas específicas para o ensino médio (EM) para além da universalização do acesso a este nível educacional. A identidade e as finalidades do EM foram definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), que em seu Artigo 26 determina que o currículo dessa etapa da educação básica também deverá ter base nacional comum, a ser complementada por parte diversificada, que por sua vez deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular (Lei nº 9.394/96, Art. 35A, § 1º, incluído pela Lei nº 13.415/2017).

A LDB representou um marco para a educação brasileira e, desde sua publicação, diversas medidas foram tomadas a fim de estabelecer diretrizes orientadoras para o ensino em todo o território nacional de forma coerente, a fim de garantir uma formação básica comum para os educandos, respeitando as diversidades regionais. O estabelecimento dos Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) para o Ensino fundamental (1997 e 1998) e para o Ensino Médio (2000a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013) foi determinante na elaboração de um currículo organizado por áreas do conhecimento e orientado para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas tanto para o crescimento ético, social, intelectual e crítico do educando quanto para a sua integração ao mundo do trabalho.

O avanço da legislação educacional brasileira tem supostamente acompanhado as novas necessidades impostas pelas mudanças da sociedade. O documento que regulamentou as bases legais dos PCNs (2000) já indicava que uma reforma do EM se fazia

avalia as competências e habilidades dos estudantes com 15 anos quanto à leitura, matemática e ciências. O resultado da última edição, realizada em 2018 e que focou na habilidade de leitura, foi divulgado em dezembro de 2019: os estudantes brasileiros estão aquém dos níveis de proficiência mínima nas três disciplinas avaliadas pela pesquisa, ocupando os piores níveis de proficiência em matemática e baixos níveis de proficiência em ciências e leitura. Para mais informações, conferir o relatório preliminar do PISA 2018 divulgado pelo INEP (Brasil, 2019).

imperativa devido à ruptura tecnológica provocada pela "revolução informática" e, no contexto da virada do milênio, vaticinava:

> O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino. Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. A denominada "revolução informática" promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias (Brasil, 2000, p. 5).

Apesar de apontada nos anos 2000, a reformulação efetiva do EM somente começou a tomar corpo com o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei nº 13.005/2014. Com vigência de dez anos, o PNE estabeleceu metas para a universalização do acesso e para a melhoria da qualidade da educação básica. A terceira das vinte metas definidas pelo PNE determinou a uni-

versalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e a elevação da taxa líquida de matrículas no EM para 85%. A primeira estratégia para o efetivo alcance desses objetivos compreendia um programa nacional de renovação do ensino médio nos seguintes termos:

> [...] incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (Brasil, 2014).

Em 16 de fevereiro de 2017, quando foi sancionada a Lei nº 13.415, que alterou significativamente a LDB, a reformulação do EM entrou efetivamente em curso. Entre as principais mudanças na LDB, o dispositivo prevê o aumento progressivo da carga horária do ensino médio e a definição de direitos e objetivos de aprendizagem específicos para este nível da educação básica por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), efetivo determinado pela inclusão do Artigo 35-A. A mesma lei determinou a substituição do currículo único pelo modelo diversificado e flexível e reiterou a estruturação dos conhecimentos em cinco grandes áreas: I – Linguagens e suas tecnologias; II – Matemática e suas tecnologias; III – Ciências da natureza e suas tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional. Por conta dessas mudanças essa lei ficou conhecida como "Reforma do ensino médio" ou "Novo ensino médio". Segundo artigo publicado

no portal eletrônico do Ministério da Educação, os principais objetivos da lei foram os seguintes:

> A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à [*sic*] todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (Brasil, 2018).

Após amplas discussões e debates entre educadores, especialistas e sociedade civil, e enfrentando críticas por parte de pesquisadores, sindicatos e associações científicas e acadêmicas[2],

2 Em junho de 2017 o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de ensino Superior (ANDES) publicou o documento "A contrarreforma do Ensino Médio: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017", no qual avalia e critica a lei que altera a arquitetura curricular do Ensino Médio, modifica o funcionamento das unidades escolares e o regime de investimento na educação básica, afetando professores, alunos e reverberando em toda a sociedade. Ferreti (2018) também questiona a suposta ideia de qualidade da educação atrelada à reforma do Ensino Médio e as implicações políticas, econômicas e ideológicas trazidas em seu bojo. Um episódio marcante contra a BNCC foi a renúncia de Cesar Callegari, que então presidia a comissão de análise da BNCC no Conselho Nacional de Educação (CNE), em julho de 2017. Em carta endereçada aos conselheiros do CNE, o sociólogo teceu críticas à BNCC do Ensino Médio, afirmando que esta etapa do documento contradiz o que foi definido para as etapas anteriores, além de limitar os direitos de aprendizagem dos educandos ao restringir os deveres do Estado. Entre outras pontuações, as críticas se voltam para a ausência de referenciais teóricos e conceituais que esclareçam com precisão o que devem abranger os itinerários formativos e para o risco de as mudanças nos repasses financeiros aumentarem ainda mais as desigualdades sociais, por reduzirem os investimentos na educação pública (Callegari, 2018).

a etapa da BNCC referente ao EM foi homologada em dezembro de 2018. O documento estabelece itinerários formativos para o EM e um conjunto de dez competências gerais que deverão orientar as aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, visando a construção dos seus projetos de vida e a continuidade dos estudos. Também visa influenciar a formação dos educadores, a produção de materiais didáticos e os exames nacionais que avaliam os índices de aprendizagem da educação básica.

Segundo o documento orientador da BNCC (Brasil, 2018, p. 461), o EM é uma etapa crítica da Educação básica e seu público, essencialmente heterogêneo, pois formado por múltiplas juventudes, requer ações específicas a fim de garantir aos estudantes aprendizagens significativas, respeitando as diversidades e suas aspirações específicas. Tais demandas exigem que um novo currículo seja pensado, uma vez que o atual apresenta "excesso de componentes curriculares", o que justificou a criação de itinerários formativos que flexibilizam a atual organização das disciplinas, tal como são ministradas na escola (Brasil, 2018, p. 467-468). Mas como ficou o ensino de Língua Inglesa nesta nova arquitetura curricular proposta pela BNCC? Na seção seguinte deste capítulo analisaremos especificamente as mudanças no ensino médio após a homologação da BNCC que se voltam para o ensino de língua estrangeira moderna e como elas afetam o ensino da língua inglesa.

A LÍNGUA INGLESA NO NOVO ENSINO MÉDIO: O QUE PRECONIZA A BNCC?

Para os objetivos específicos deste artigo, importa circunscrever o que mudou efetivamente no ensino da língua inglesa com o novo EM e com a BNCC. Por meio das inclusões aditadas pela Lei nº 13.415/17, o §5º do Artigo 26 da LDB passou a vigorar com a seguinte redação: "No currículo do ensino fundamental, a partir

do sexto ano, será ofertada a língua inglesa", enquanto o §4º do Artigo 35-A da LDB, que trata especificamente do currículo do EM, passou a determinar o que segue:

> Os currículos do ensino médio incluirão, **obrigatoriamente**, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de Ensino (Brasil, 1996, incluído pela Lei nº 13.415/17, grifo nosso).

Com a nova redação da LDB o ensino de língua inglesa (LI) passou a ser obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental e no ensino médio. Este componente curricular integra a área de Linguagens e suas tecnologias juntamente com os componentes Arte, Educação Física e Língua Portuguesa. Segundo o documento orientador, a BNCC da área de Linguagens e suas Tecnologias na etapa do EM busca consolidar e ampliar o que foi aprendido no Ensino Fundamental por meio do desenvolvimento de competências e habilidades e da criação de oportunidades para ampliar as reflexões sobre as linguagens (Brasil, 2018, p. 481-482). Todavia, apesar da obrigatoriedade expressa em lei[3], a LI não possui nesta etapa um rol de habilidades e competências específicas do componente, sendo orientada pelas competências e habilidades da grande área a que está subsumida. A justificativa para que somente os componentes Língua Portuguesa e Matemática tenham descritores de aprendizagem específicos na etapa do EM é dada

3 Embora a letra da lei seja clara, a obrigatoriedade da LI no ensino médio ainda é equívoca na prática: ela se estende aos três anos do ensino regular ou o componente curricular deve estar presente em algum momento durante o ensino médio? Veja-se o exemplo do estado da Bahia: a matriz curricular para a formação geral comum a ser implementada progressivamente a partir de 2020 até 2023 exclui o componente curricular Língua Inglesa no 3º ano do EM sob a justificativa de adaptação à arquitetura curricular proposta pela Lei nº 13.415/17 (BNCC + Itinerários formativos). Retomamos o caso da matriz curricular da Bahia na seção final deste trabalho.

com base na mesma lei que determina a obrigatoriedade do estudo da Língua Inglesa nessa etapa da Educação Básica:

> Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos nos três anos do Ensino Médio (Brasil, 2018, p. 32).

O excerto supracitado faz referência ao parágrafo 3º do Artigo 35-A da referida lei ("O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas"); o artigo subsequente a esse é o que determina a obrigatoriedade da LI, do qual tratamos anteriormente. Ora, se a obrigatoriedade do ensino determina o detalhamento de habilidades específicas, por que isso não ocorre com a LI na etapa do Ensino Médio da BNCC? Dentre as hipóteses que podem ser aventadas para tal negligência para com a Língua Inglesa, ressaltamos o estigma do ensino escolar e a pouca relevância dispensada historicamente ao idioma como componente curricular, ainda que seu *status* como língua da globalização e da tecnologia seja reconhecido, ou mesmo o caráter tecnicista que permaneceu na versão final da BNCC, mesmo após a indicação de diversos pareceres técnicos e leituras críticas, como aquela realizada por Silva, Finardi e Mottin (2017). As concepções sobre o ensino de LI são discutidas efetivamente na etapa do ensino Fundamental da BNCC, na qual estão discriminadas as competências e habilidades específicas do componente para esse nível educacional. Como o documento aponta para a continuidade entre as etapas da educação básica e para a progressão dos conhecimentos construídos em cada uma delas, o que está determinado para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na BNCC do EF deverá ser consolidado e ampliado no EM. Sendo assim, discutiremos a

forma como a LI é caracterizada na etapa do EM da BNCC a partir da análise do componente na etapa do EF.

"QUE INGLÊS É ESSE QUE ENSINAMOS NA ESCOLA?" A ABORDAGEM TEÓRICA DA LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA FRANCA NA BNCC

O questionamento que intitula esta seção é proposto no texto de apresentação do componente LI, etapa do EF da BNCC. Nessa passagem (Brasil, 2018, p. 241) atribui-se ao ensino-aprendizagem do idioma um caráter formativo que possibilita o acesso a saberes linguísticos e viabiliza a interação dos educandos no âmbito de um mundo cada vez mais globalizado, o que visa impactar diretamente o exercício da cidadania e o desenvolvimento da criticidade dos estudantes. O texto aponta para três consequências centrais dessa perspectiva formativa: a revisão das relações entre língua, território e cultura; a ampliação do conceito de letramento para multiletramentos e as diferentes abordagens de ensino. Todas essas implicações voltam-se para a noção central de Inglês como Língua Franca (ILF), que caracteriza a abordagem do idioma na BNCC:

> Em que pese as diferenças entre uma terminologia e outra, suas ênfases, pontos de contato e eventuais sobreposições, o tratamento dado ao componente na BNCC prioriza o foco **da função social e política do inglês** e, nesse sentido, passa a tratá-la em seu *status* de **língua franca** (Brasil, 2018, p. 241).

Essa abordagem se mantém na etapa do EM da BNCC de Linguagens e suas tecnologias na breve passagem em que essa seção do documento aborda a LI, como é possível conferir no fragmento a seguir:

> Por sua vez, a **Língua Inglesa**, cujo estudo é obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º), continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade –, assumindo seu viés de língua franca, como definido na BNCC do Ensino Fundamental – Anos Finais (Brasil, 2018, p. 484).

Entretanto, o que significa afirmar que na BNCC a Língua Inglesa assume o *status* ou viés de Língua Franca? Apesar da instabilidade de sentido a que as diversas nomenclaturas estão sujeitas (Jordão, 2014, p. 14), há certo consenso sobre o que se compreende por ILF. Segundo Seidlhofer (2005, p. 339) o termo se refere à comunicação em Inglês que se dá entre falantes de diferentes primeiras línguas. Já Mauranen (2018, p. 8) compreende ILF como uma língua de contato entre falantes ou grupos de falantes quando pelo menos um deles utiliza o idioma como segunda língua. Friedrich e Matsuda (2010, p. 20-21) fazem eco à definição de que Língua Franca é aquela adotada como língua comum entre falantes cujas línguas nativas são diferentes, mas para as autoras o termo descreve uma *função* e não uma variedade da LI, devido à complexidade dos usos do idioma em diversos contextos.

A compreensão de ILF como uma função coloca em foco as estratégias desenvolvidas pelos falantes durante a interação e que são peculiares a cada situação[4]. Essa mudança de paradigma conduz ao questionamento das relações de poder entre falantes nativos e os múltiplos usuários que não utilizam o idioma como sua primeira língua. Como assevera Jordão (2014, p. 22-23), é o contexto que irá ditar as regras para o bom uso da língua e não

4 Cf. Friedrich & Matsuda (2010, p. 22): "*We posit that in contexts where English is used as a lingua franca, each speaker uses a linguistic variety that he or she happens to know and then employs various communicative strategies to carry out successful interactions […]. Using a framework that conceptualizes ELF as a function, rather than a linguistic variety, captures the dynamic nature of situation-based linguistic choices, recognizes the importance of nonlinguistic factors (e.g., use of strategies) in communication, and allows us to study the ELF phenomena multidimensionally and holistically*".

mais aqueles que sempre foram considerados os "donos" da língua (seus falantes nativos). Se no uso do ILF o que está em jogo é a comunicação efetiva e, por isso, as regras são (re)estabelecidas durante a interação, o valor do ensino de normas gramaticais e estruturas linguísticas preestabelecidas em um currículo hermético e aprendidas de modo descontextualizado na escola, por exemplo, deixa de ser absoluto na equação cujas variáveis são "falantes" e "contexto". Nesse sentido, a abordagem teórica da LI como Língua Franca na BNCC destaca alguns pontos importantes que vão ao encontro das discussões levantadas até o momento neste artigo:

> Nessa proposta, a língua inglesa não é mais aquela do "estrangeiro", oriundo de países hegemônicos, cujos falantes servem de modelo a ser seguido, nem tampouco trata-se de uma variante da língua inglesa. Nessa perspectiva, são acolhidos e legitimados os usos que dela fazem falantes espalhados no mundo inteiro, com diferentes repertórios linguísticos e culturais, o que possibilita, por exemplo, questionar a visão de que o único inglês "correto" – e a ser ensinado – é aquele falado por estadunidenses ou britânicos. Mais ainda, o tratamento do inglês como língua franca o desvincula da noção de pertencimento a um determinado território e, consequentemente, a culturas típicas de comunidades específicas, legitimando os usos da língua inglesa em seus contextos locais (Brasil, 2018, p. 241-242).

As constantes transformações da noção de língua franca (Siqueira, 2018, p. 94), fizeram com que ela passasse de uma variedade de contato estática para um lugar de criatividade, interação e negociação de sentidos. Compreender o ILF como uma função coloca no centro da discussão o conceito de interculturalidade, pois, como afirma Jordão (2014, p. 23), mesmo os nativos devem aprender a usar o idioma em ambientes interculturais. Na seção

subsequente deste artigo discutiremos a abordagem intercultural da LI na BNCC.

INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E A DIMENSÃO INTERCULTURAL PROPOSTA PELA BNCC

O documento orientador da BNCC aponta para uma educação linguística intercultural (Brasil, 2018, p. 242), voltada para o reconhecimento e o respeito às diferenças. A dimensão multicultural da LI, sob a ótica da sua função como língua franca, também é reconhecida quando das outras duas implicações da perspectiva formativa adotada no documento – a dos multiletramentos e a das diferentes abordagens de ensino: na primeira, tangencialmente, ao tratar a multiculturalidade como característica dos falantes do idioma; na segunda, ao postular que o ILF não é um idioma neutro e, portanto, a abordagem de ensino deve ser crítica ao considerar o caráter multicultural dos contextos em que as interações ocorrem e como aspectos culturais são imperativos para o ensino-aprendizagem da LI. Antes de seguirmos adiante, é preciso lançar luz sobre essas duas abordagens de cultura, que serão importantes para a compreensão da dimensão intercultural proposta no documento orientador da BNCC.

Estermann (2010, p. 27), ao definir o conceito de multiculturalidade (também denominada pluriculturalidade), nos recorda que, *a priori*, o termo se refere somente à constatação da coexistência de muitas culturas em um mesmo território. Já a interculturalidade é definida pelo autor como um conceito que pressupõe a multi e a transculturalidade, e "*describe relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a mayor plenitude humana*"[5] (Estermann, 2010, p. 33). A

5 Estermann (2010) discrimina oito formas que as relações culturais podem assumir historicamente, quais sejam: multiculturalidade, monoculturalidade, supraculturalidade (ou metaculturalidade), superculturalidade, transculturalidade, intraculturalidade, etnocentrismo e interculturalidade. Segundo o autor, somente essa última permite estabelecer a universali-

interculturalidade, enquanto atitude, leva os sujeitos a questionar a universalidade dos fenômenos tomados como naturais, mas que, na verdade, refletem os valores do grupo dominante.

A abordagem intercultural auxilia na tomada da consciência da própria culturalidade, ou seja, o entendimento de que os valores, costumes e hábitos assumidos como universais têm gênese contextual, situacional e partem de uma determinada perspectiva definida espacial e historicamente, e por isso cada indivíduo encarna uma "configuração cultural" particular. No confronto com a alteridade imposto pela experiência de ensino-aprendizagem de uma língua, tal consciência é imprescindível para que não sejam reproduzidos, tampouco perseguidos como ideais, os valores, hábitos e costumes das culturas dominantes, que por meio dos veículos tecnológicos que interconectam o mundo globalizado impregnam, subjugam e transformam as culturas "marginalizadas". Uma atitude intercultural importa não só para a relativização dos valores que cada sujeito representa nos diálogos multiculturais, como para o processo de construção da identidade dos sujeitos envolvidos na interação, de modo que possam se enriquecer mutuamente, respeitando suas diferenças.

A forma como a BNCC aborda a questão da interculturalidade perpassa tanto o desenvolvimento das quatro habilidades (*listening*, *speaking*, *reading* e *writing*) quanto o desenvolvimento da Competência Intercultural, aspectos que serão discutidos na próxima seção deste artigo.

A COMPETÊNCIA (*COMUNICATIVA*?) INTERCULTURAL NA BNCC

A BNCC de LI, na etapa do ensino fundamental, propõe 5 eixos organizadores orientados pelas implicações que discutimos

zação de certos valores, sem hipostasiar conceitos ao relativizar a sua própria culturalidade, tampouco pressupor a superioridade de nenhuma cultura em particular.

anteriormente: oralidade (que envolve as habilidades *listening* e *speaking*), leitura (que se refere à habilidade *reading*), escrita (que abrange a habilidade *writing*), conhecimentos linguísticos (que é o conhecimento metalinguístico sobre a língua, envolvendo os três eixos anteriores, mas que não se resume às informações gramaticais, pois nele estão subsumidas as noções de adequação e variação linguística) e um último eixo denominado *dimensão intercultural*, cuja discussão importa sobremaneira para este artigo. Vejamos o que compreende este eixo:

> A proposição do eixo **Dimensão intercultural** nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. **Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.** Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da **competência intercultural** (Brasil, 2018, p. 245, grifos nossos [exceto o primeiro]).

Como já discutido anteriormente, compreender a LI como língua franca implica um posicionamento mais amplo sobre a questão cultural que se coloca quando do processo de ensino-

-aprendizagem de idiomas. Não há dúvidas de que é preciso "inserir cultura" no currículo escolar, e as aulas de idiomas seriam ideais para tal, mas como fazê-lo efetivamente? A interpretação da BNCC do binômio língua/cultura pressupõe uma atitude intercultural em relação à LI em prol de um aprendizado crítico, voltado para o uso do idioma em situações reais de interação. Mas o ensino escolar de LI está somente disponibilizando aos alunos um amplo espectro de informações para que desenvolvam as habilidades necessárias para se comunicar e interpretar as nuances culturais envolvidas na comunicação, ou está criando condições e preparando-os para os desafios interculturais postos na experiência da interação? Essa questão é colocada por Lopéz-Rocha (2016, p. 106) logo no início de artigo sobre a necessidade de desenvolvimento de Competência *Comunicativa* Intercultural nas aulas de idiomas como meio de auxiliar os estudantes a apreciar tanto a língua e a cultura estudadas quanto as suas próprias, e a adaptar as suas habilidades comunicativas a cada contexto de interação.

A despeito de apontar a necessidade de desenvolvimento da competência intercultural, o documento orientador da BNCC não apresenta uma definição do termo que se aplique àquela finalidade. Entretanto, como recorda Lopéz-Rocha (2016, p. 107), é preciso diferenciar competência intercultural (sugerida pela BNCC) de competência *comunicativa* intercultural, distinção proposta por Byran (1997, p. 70-71). Segundo este autor, a competência intercultural se refere à habilidade dos indivíduos de interagir em sua própria língua com produtos culturais (documentos traduzidos, literatura estrangeira ou um programa de detelevisão dublado, por exemplo) e com pessoas de outro país e cultura, superando as diferenças culturais e tirando proveito do contato intercultural; nesse tipo de competência, a relação do falante com a alteridade é mediada por sua própria língua e cultura, pois envolve habilidades de interpretação e relação e conhecimentos sobre a outra cultura, bem como atitudes de interesse e engajamento em relação a ela, mas não demanda diretamente o conhecimento da língua do outro.

Já a competência *comunicativa* intercultural permite que seu usuário interaja com pessoas de outro país e cultura em uma língua estrangeira, negociando sentidos de modo satisfatório para si mesmo e para o outro, agindo como um mediador entre pessoas de diferentes origens culturais. Seu conhecimento de outra cultura está relacionado à sua competência linguística por meio da habilidade de utilizar a língua apropriadamente em diferentes contextos, bem como de reconhecer os usos, valores e conotações da língua em cada situação. Como resultado, os sujeitos são capazes de desenvolver novas atitudes, habilidades e consciência crítica sobre a cultura do outro e sobre a sua própria cultura e de adquirir novos conhecimentos linguísticos e culturais, ampliando os limites da sua própria identidade e se tornando falantes interculturais (Byran, 1997, p. 71)[6].

Após descrever o eixo "Dimensão intercultural", a BNCC não se aprofunda na face propriamente comunicativa da competência intercultural. Se um dos objetivos da BNCC com o ensino da LI é que os educandos alcancem um nível de proficiência que os permita interagir em situações reais de comunicação, o ideal seria

6 Cf. Byran (1997, p. 70-71): "*It is thus possible to distinguish Intercultural Competence from Intercultural Communicative Competence. In the first case, individuals have the ability to interact in their own language with people from another country and culture, drawing upon their knowledge about intercultural communication, their attitudes of interest in otherness and their skills in interpreting, relating and discovering, i.e. of overcoming cultural difference and enjoying intercultural contact. Their ability to do this will probably derive from their experience of language learning, even though they do not use the specific language on a given occasion. A second example might be the individual's ability to interpret a translated document from another culture, which does not require knowledge of the language but does involve the skills of interpreting and relating, some knowledge about the other culture, and attitudes of interest and engagement. There is a link here with the teaching of foreign literature in translation, and other examples would be legal pronouncements, business agreements, dubbed television programmes or even kitchen recipes. […]. On the other hand, someone with Intercultural* Communicative *Competence is able to interact with people from another country and culture in a foreign language. They are able to negotiate a mode of communication and interaction which is satisfactory to themselves and the other and they are able to act as mediator between people of different cultural origins. Their knowledge of another culture is linked to their language competence through their ability to use language appropriately sociolinguistic and discourse competence and their awareness of the specific meanings, values and connotations of the language. They also have a basis for acquiring new languages and cultural understandings as a consequence of the skills they have acquired in the first*").

que se estimulasse o desenvolvimento da competência *comunicativa* intercultural, nos termos propostos por Byran (1997), o que frequentemente não acontece tanto na teoria quanto na prática. Depois de caracterizar a LI na etapa do EF, o documento afirma que os eixos organizadores estão intrinsecamente ligados e que o ensino-aprendizagem de LI deve ser pensado na perspectiva do uso, uma vez que a língua é híbrida, polifônica e multimodal (Brasil, 2018, p. 245). Antes de apresentar as competências específicas, as unidades temáticas e os objetos de conhecimento de LI para o Ensino Fundamental, o documento orientador advoga que, se o ensino-aprendizagem do idioma deve ser voltado para o uso, o eixo "Conhecimentos linguísticos" não deve ser tratado como pré-requisito para tal, visão que corrobora o tratamento da LI com língua franca. Todavia, questionamos se o documento orientador da BNCC realmente fornece subsídios para o ensino efetivo de habilidades comunicativas na educação básica ou se, sob o espectro discursivo da diversidade, da interculturalidade e da interdisciplinaridade, se oculta uma concepção tradicional de educação na qual os componentes curriculares servem tão somente à instrumentalização técnica dos alunos e não à formação das suas identidades.

FORMAÇÃO INTEGRAL E INTEGRADORA OU ENGRENAGEM TECNICISTA?

Ao analisarem criticamente a versão da BNCC de LI para o EF, as autoras Silva, Finardi e Mottin (2017, p. 6) determinam seis critérios de avaliação do documento orientador: coerência entre pressupostos teóricos e conteúdo; clareza nos objetivos de aprendizagem; flexibilidade para a adequação curricular em nível regional/local; progressão clara da aprendizagem ao longo dos anos; eficácia do ensino da LI; propostas alinhadas às necessidades do século XXI. Elas observam que toda a fundamentação teórica da BNCC aponta para a formação integral, crítica e cidadã, e que, quanto à LI, isso

se refletiria no ensino do idioma voltado para o uso em diferentes contextos, em detrimento do estudo exclusivo de aspectos gramaticais. Todavia, a análise do documento orientador revela que as alterações sugeridas na arquitetura curricular da educação básica e as orientações didáticas são fragmentadas e não se conectam com o uso da língua nesse contexto formativo integral voltado para a comunicação e para a formação de falantes interculturais.

As limitações que o gênero textual "artigo" impõe e as restrições do recorte adotado não permitem que aqui se analise detidamente as unidades temáticas, os objetos do conhecimento e as habilidades sugeridas para cada eixo organizador na etapa do EF da BNCC, mas tomamos a análise feita por Silva, Finardi e Mottin (2017) do componente LI nessa etapa da educação básica para apontar as deficiências do documento, que se mantém na etapa do EM. As autoras chamam a atenção para a incongruência entre pressupostos teóricos e conteúdo, pois o documento é completamente orientado pelo compromisso com a educação integral, pela valorização da diversidade, da cultura e dos valores dos educandos e pelo reconhecimento deles como sujeitos analítico-críticos, comunicativos, colaborativos, resilientes etc., mas ainda se encontra atrelado a uma visão pedagógica tradicional e fragmentária, incapaz de aprovisionar os estudantes com os recursos para garantir a formação integral proposta. Segundo as autoras, para que se alcance esta formação:

> […] seria preciso indicar habilidades necessárias para viver e aprender no século XXI, tais como resolução de problemas, tomada de decisões, colaboração, pensamento criativo e argumentação. O que se nota é um excesso de habilidades requeridas, que reforçam a utilização de habilidades básicas e de conhecimentos sistêmicos sobre a língua inglesa, sem vínculos claros com a construção de uma sociedade justa e inclusiva, por exemplo (Silva; Finardi; Mottin, 2017, p. 7).

Ainda segundo Silva, Finardi e Mottin (2017, p. 8), na versão do documento orientador analisada, a quantidade de habilidades do eixo "Conhecimentos linguísticos" contradiz a orientação de que este não deve ser tomado como base para mediar a relação de ensino-aprendizagem da LI na perspectiva da BNCC. A versão final do documento, homologada em 2018, manteve as 88 habilidades para o componente curricular língua inglesa nos anos finais do EF (6º ao 9º ano), com poucas mudanças e reiterando a perspectiva tecnicista do ensino-aprendizagem do idioma, o que interfere diretamente na proposta de flexibilização curricular do documento, mesmo na parte comum referente à formação geral básica. Além disso, a organização das habilidades propostas no documento não possibilita uma progressão clara da aprendizagem, uma vez que o nível de complexidade crescente não é garantido devido à repetição dos processos cognitivos (compreendidos segundo a taxonomia de Bloom) ao longo dos anos do EF.

Especificamente sobre o Dimensão Intercultural, Silva, Finardi e Mottin (2017, p. 22) afirmam que nesse eixo se encontram os processos cognitivos mais elaborados (orientados pelos verbos "analisar", "avaliar" e "criar"), e que esse é o único eixo que se descola da proposta linguística de preparação do estudante para executar as quatro habilidades (*reading*, *writing*, *listening* e *speaking*) e que realmente se alinha à proposta de formação integral do documento; contudo, as autoras salientam que a BNCC não deixa claro como as propostas contribuirão para a formação integral e integrada dos educandos, conforme sugere o texto. As autoras postulam que o documento também não apresenta propostas alinhadas às necessidades do século XXI (Silva; Finardi; Mottin, 2017, p. 23), pois a descrição das habilidades não contempla a alta complexidade cognitiva exigida dos educandos no contexto das demandas tecnológicas da atualidade, tampouco considera as discrepâncias entre a infraestrutura tecnológica real e a ideal para que as tarefas propostas pelo documento sejam realizadas em sala de aula.

Apresentamos aqui um breve resumo das críticas feitas pelas pesquisadoras à BNCC de LI do EF e que embasam as nossas críticas à BNCC da Área de Linguagens, códigos e suas tecnologias, etapa do EM, área a qual a LI está subordinada. Posto que o documento orientador prevê a continuidade entre as etapas da educação básica e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no EF, as ponderações sobre as lacunas que a BNCC apresenta na etapa do EM só podem ser tecidas se considerarmos o que preconiza a etapa do EF. Na seção final deste artigo apresentamos tais ajuizamentos sobre a LI no "novo ensino médio" e apontamos um caminho possível para o desenvolvimento efetivo da consciência *comunicativa* intercultural nas aulas de LI do EM, conforme a nossa compreensão da proposta da BNCC para o componente curricular.

O DESENVOLVIMENTO DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA POR MEIO DA COMPETÊNCIA *COMUNICATIVA* INTERCULTURAL: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO EM SALA DE AULA

Como vimos, o estabelecimento das DCNEB (2013), as mudanças na LDB (2017) e a proposição da BNCC (2018) alteraram a organização da Educação Básica por meio da proposição de um "novo ensino médio", orientado pela flexibilização dos currículos, que passaram a ser compostos por uma parte comum obrigatória e por uma parte flexível, indicando aos alunos a possibilidade de que escolham percursos formativos diferentes, de acordo com suas identidades e interesses. Em tese, as alterações propostas pela BNCC seriam capazes de responder aos desafios colocados pelas DCNEB (Brasil, 2013, p. 146) para o EM: as novas exigências educacionais decorrentes da aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso à informação, da criação de novos meios de comunicação e tecnologias, das mudanças no mundo do trabalho, das próprias mudanças de interesse dos jovens, bem como a redução das

disparidades educacionais por meio da ampliação do acesso à educação básica. Mas, na prática, é preciso muito mais que uma série de flexibilizações curriculares para melhorar o cenário da educação brasileira.

As mudanças supracitadas refletem diretamente no ensino de Língua Inglesa, que passa a ser obrigatório desde o 6º ano do EF e no EM. Embora tenham sido implementadas recentemente, não acreditamos que somente a flexibilização curricular e a obrigatoriedade do ensino sejam capazes de alterar o *status* de que o idioma goza no contexto da educação básica brasileira. Sobretudo porque, mesmo com o aumento progressivo do tempo mínimo do estudante de 800h para 1000h no EM, os termos da flexibilização curricular e dos itinerários formativos não estão expressamente claros; logo, não há garantia de quais saberes e quais direitos educativos a eles associados devem ser assegurados ao estudante quando da parte diversificada do EM.

No caso específico da LI, tomemos o exemplo da matriz curricular do EM proposta pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2020), a ser implementada a partir de 2020 até 2023 no período de transição para o Novo Ensino Médio:

Figura 1 – Matriz curricular Ensino Médio

MATRIZ CURRICULAR ENSINO MÉDIO								
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA (BNCC)								
Área de Conhecimento	Componente Curricular	1ª. Série		2ª. Série		3ª. Série		Carga Horária Total
		Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	Nº h/sem	CH Anual	
Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	2	80	2	80	2	80	240
	Inglês	2	80	1	40	---	---	120
	Ed. Física	1	40	1	40	---	---	80
	Arte	1	40	1	40	---	---	80
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	80	2	80	2	80	240
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	1	40	1	40	2	80	160
	Física	1	40	1	40	2	80	160
	Biologia	1	40	2	80	1	40	160
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	História	1	40	1	40	2	80	160
	Geografia	1	40	1	40	2	80	160
	Filosofia	1	40	1	40	1	40	120
	Sociologia	1	40	1	40	1	40	120
SUB TOTAL		**15**	**600**	**15**	**600**	**15**	**600**	**1800**
PARTE FLEXÍVEL								
OBRIGATÓRIAS	Iniciação Científica	2	80	2	80	2	80	240
	Produção e Interpretação Textual	2	80	2	80	2	80	240
	Projeto de Vida e Cidadania	2	80	2	80	2	80	240
Eletiva I		2	80	2	80	2	80	240
Eletiva II		2	80	2	80	2	80	240
SUBTOTAL		**10**	**400**	**10**	**400**	**10**	**400**	**1200**
TOTAL		**25**	**1000**	**25**	**1000**	**25**	**1000**	**3000**

Fonte: SEC-BA, Implementação do Novo Ensino Médio Bahia. Documento Orientador. Rede pública de ensino. p. 11-12 (2020).

Apesar do aumento de horas reais em sala de aula, observa-se a redução na carga horária do componente curricular LI no EM: das atuais duas horas/aula semanais no 1º ano para uma hora/aula semanal no 2º ano, extinguindo-se o componente curricular no 3º ano. A hora/aula no estado da Bahia equivale a 50 minutos, o que perfaz um total de 120 horas nos três anos que compõem o EM. Apenas para efeito de comparação, a carga horária média de um curso privado de Inglês Básico com duas horas/aula semanais é de 160 horas. A redução contradiz o caráter formativo da BNCC

e contraria sua proposta de compreender a LI como instrumento de inclusão e participação social, de formação crítica, que possibilita a construção de conhecimentos, o exercício da cidadania ativa e a continuidade dos estudos (Brasil, 2018, p. 241), além de não respeitar a obrigatoriedade do ensino do idioma no EM. Ao analisar a Figura 1, percebe-se que a flexibilização curricular proposta mantém o caráter tecnicista da Educação Básica ao reduzir significativamente a carga horária de disciplinas que auxiliam o estudante na formação do pensamento crítico e da autonomia reflexiva (sociologia, filosofia, história e geografia), na contemplação artística e no desenvolvimento das linguagens corporais e das possibilidades lúdicas (artes e educação física, também excluídas do 3º ano do EM). Mesmo disciplinas essenciais para a compreensão do mundo físico e intervenção no meio social em que vivem os estudantes, como física, química e biologia, foram "enxugadas" em prol de uma parte flexível que não é menos importante do que a parte obrigatória do currículo, mas que com ela deveria somar, uma vez que o próprio Documento Orientador para a implementação do Novo Ensino Médio na rede pública de ensino do estado da Bahia compreende como inalienável "o acesso dos estudantes baianos aos conhecimentos desenvolvidos historicamente pela humanidade como meio de humanização e de libertação através do acesso à Ciência, aos conhecimentos clássicos, à Arte e à Cultura" (Secretaria de Educação..., 2020, p. 6).

Nesse cenário orientado pela BNCC, o estudo da LI seria um meio privilegiado de garantir aos estudantes a interação com outras culturas e a ampliação das suas identidades por meio do contato intercultural, utilizando o idioma como mediador de práticas sociais e interculturais em situações de comunicação real. Para tanto, o desenvolvimento da competência *comunicativa* intercultural, e não só da competência intercultural, como orienta a BNCC, é imprescindível. O breve comentário sobre a LI na etapa do EM da BNCC contrasta tanto com o grande papel

atribuído ao seu domínio para a formação integral do educando, quanto com a ausência de medidas específicas voltadas para tal:

> Assim, as aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (Brasil, 2018, p. 485).

Uma forma eficaz de alcançar estes objetivos seria ampliar a relevância do eixo "Dimensão Intercultural", proposto na BNCC de LI na etapa do EF e não mencionado na etapa do EM. A compreensão do ensino-aprendizagem da LI na perspectiva intercultural proposta nesse eixo abarcaria as quatro habilidades em que se resumem os demais eixos e ainda respeitaria a orientação da BNCC de não restringir o estudo escolar de idiomas aos aspectos gramaticais da língua, resumidos no eixo "Conhecimentos linguísticos" da BNCC de LI na etapa do EF.

Para além dos fatores tempo, currículo e dimensão intercultural, há que se considerar ainda a questão da formação dos profissionais que estão em sala de aula ministrando as aulas de LI. A BNCC apenas menciona a questão da formação continuada em algumas passagens do texto, sem especificar quais ações serão efetivamente tomadas para garantir o aperfeiçoamento dos docentes da educação básica. Em documento crítico à contrarreforma do EM, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2017, p. 15) alerta para a alteração do Artigo 61 da LDB, modificado pela Lei nº 13.415/17, que rege a formação dos profissionais da educação escolar básica:

> Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:
> IV: profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36 (Brasil, Lei nº 9.394/1996, incluído pela Lei nº 13.415, de 2017).

O inciso IV do Artigo 61, acrescido à LDB em 2017, se volta para o "notório saber" exigido dos profissionais que atuarão na formação técnica e profissional viabilizada pelas possibilidades dos itinerários formativos e pode abrir precedentes para a precarização do trabalho docente, visto que também a universidade deixa de ser o espaço por excelência de formação docente (ANDES, 2017, p. 15). As consequências para o ensino-aprendizagem de LI podem ser desde uma desvalorização ainda maior da disciplina, que já é considerada como de menor relevância no rol dos saberes escolares, até a desvalorização do professor licenciado e habilitado para o ensino de LI frente a outros profissionais de "notório saber", haja vista que a docência e os cursos de licenciatura, por sua vez, já são estigmatizados e desvalorizados em nosso país.

Tal medida traz ainda o risco de recolocar em voga uma prática que levou muitos anos para ser oficialmente abolida da educação básica brasileira, sobretudo no tocante ao ensino de LI: a atribuição da regência das aulas da disciplina a profissionais de outras áreas que possuíam algum domínio do idioma ou a profissionais da área de Linguagens, mas sem formação específica voltada para o ensino de língua estrangeira. Em unidades escolares de difícil acesso ou com recursos escassos ainda é possível

observar a manutenção de tal prática extraoficialmente para complementar a carga horária de professores de outras disciplinas da área de linguagens, mas que não são professores de idioma, ou até mesmo de outras áreas, o que contribui para a defasagem do ensino escolar de LI e para fomentar experiências que podem levar à manutenção de crenças do tipo "é impossível aprender inglês na escola", "não há recursos suficientes", "os professores não são capacitados", "só é possível adquirir fluência morando no país da língua alvo", entre outras.

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIA *COMUNICATIVA* INTERCULTURAL: PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Nas aulas de inglês como língua estrangeira o ensino de cultura tem predominantemente privilegiado os fatos culturais, ou "a ponta do iceberg", se quisermos utilizar a analogia apropriada por Weaver (1998, p. 72)[7], se resumindo a curiosidades sobre os países dominantes que têm o inglês como língua nacional. Todavia, a formação de falantes interculturais está relacionada sobretudo à conscientização não só acerca da cultura alvo como sobre a própria cultura em que se está imerso, o que envolve aspectos culturais profundos e subconscientes. Segundo Oliveira (2012, p. 83), para que o ensino de cultura seja efetivo, é preciso o alinhamento de uma série de fatores que envolvem desde a compilação

7 Weaver (1998, p. 72) apropria-se da analogia da cultura como um iceberg, que fora primeiramente tomada da psicanálise freudiana e posteriormente utilizada nas ciências sociais, para estabelecer uma distinção entre uma "cultura externa" e uma "cultura interna". Segundo essa alegoria, a menor parte do iceberg, que é visível à superfície da água, se refere aos aspectos culturais explícitos, conscientes e facilmente modificáveis, adquiridos por meio da observação, da educação ou do treinamento (cultura externa); já a maior porção do iceberg permanece submersa e se refere aos aspectos inconscientes que estariam no nível dos valores, comportamentos, padrões de pensamento, crenças centrais, comunicação não-verbal e percepções, que seriam aprendidos implicitamente por meio da interação e da observação e muito difíceis de serem alterados (cultura interna). A colisão entre as geleiras é inevitável quando indivíduos de diferentes *backgrounds* culturais se encontram ou quando um indivíduo se insere em outro âmbito cultural, mas antes que as porções visíveis se toquem, o choque já ocorreu sob a superfície, que é onde valores e padrões de pensamento entram em conflito (Weaver, 1998, p. 200).

de atividades que visam o desenvolvimento da Competência *Comunicativa* Intercultural dos estudantes, até o sistema de crenças dos professores, que devem acreditar que é possível desenvolver essa habilidade, o próprio *know how* de como fazê-lo e condições materiais para colocar em prática esse objetivo. O ponto crucial para o desenvolvimento dessa competência específica implica o equilíbrio entre valores e crenças, por um lado, e atitudes e comportamentos, por outro, o que levaria os aprendizes de língua a se tornarem capazes de mediar as interações em contextos interculturais, problematizando e relativizando opiniões preconcebidas e assumindo novas perspectivas a fim de desenvolver novas atitudes, habilidades e consciência crítica com implicações efetivas na realidade.

O plano estrutural desenvolvido por Oliveira (2012, p. 91) com base nos saberes estabelecidos por Byram (1997) orientou a elaboração de um plano de aula, cujo objetivo central foi o de propor atividades que auxiliem a desenvolver a Competência *Comunicativa* Intercultural dos alunos. Utilizamos também a categorização proposta pela Taxonomia de Bloom revisada, de modo a não só determinar os objetivos que se espera que os estudantes atinjam, como também de especificar de que forma deverão proceder para atingir tal fim, relacionando cada dimensão do conhecimento (efetivo; conceitual; procedural; metacognitivo) a uma dimensão do processo cognitivo (lembrar; entender; aplicar; analisar; avaliar; criar), e estimando em que medida o conhecimento construído poderá ser utilizado para resolver problemas em situações reais de interação (Ferraz; Belhot, 2010, p. 430).

As atividades do plano de aula que apresentamos a seguir (Quadro 1) foram ministradas no mês de fevereiro de 2020 em turmas do 3º Ano do Ensino Médio regular de uma escola pública em Vitória da Conquista, Bahia. Entre os objetivos de aprendizagem da "Unidade 1" do livro didático adotado pela escola encontra-se o objetivo de levar os alunos a participarem de discussões sobre

diversidade étnica no Brasil, que identificamos como passível de ser utilizado para o desenvolvimento da Competência *Comunicativa* Intercultural. O plano de curso desenvolvido pelo professor para o primeiro trimestre do ano de 2020 previa mais quatro aulas cujos objetivos envolviam o desenvolvimento dessa competência, todavia, somente a primeira aula pode ser realizada devido à suspensão das atividades escolares em março de 2020 em decorrência da pandemia de coronavírus.

Quadro 1 – Plano de Aula voltado para o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural dos estudantes

Plano de Aula
Aula 1 (50 minutos)
Conteúdo: • Diversidade e questão racial no Brasil e no mundo; • Aspectos culturais na construção do significado.
Habilidades específicas da BNCC – Área de Linguagens e suas tecnologias (EM): • (EM13LGG102) Analisar visões de mundo, conflitos de interesse, preconceitos e ideologias presentes nos discursos veiculados nas diferentes mídias, ampliando suas possibilidades de explicação, interpretação e intervenção crítica da/na realidade. • (EM13LGG302) Posicionar-se criticamente diante de diversas visões de mundo presentes nos discursos em diferentes linguagens, levando em conta seus contextos de produção e de circulação. • (EM13LGG303) Debater questões polêmicas de relevância social, analisando diferentes argumentos e opiniões, para formular, negociar e sustentar posições, frente à análise de perspectivas distintas. • (EM13LGG401) Analisar criticamente textos de modo a compreender e caracterizar as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, cultural, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso. • (EM13LGG403) Fazer uso do inglês como língua de comunicação global, levando em conta a multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções dessa língua no mundo contemporâneo.

Objetivos: Ao final da aula os estudantes deverão ser capazes de: 1. Entender que aspectos culturais subconscientes participam da construção do significado em situações de interação intercultural interpretando as situações apresentadas e comparando com novas situações; 2. Aplicar o conhecimento de mundo e o conhecimento da LI acumulado ao longo da vida escolar, mobilizando tais saberes para interpretar a cena apresentada; 3. Avaliar o emprego do termo ofensivo na cena, criticando seu uso naquele contexto e refletindo sobre sua permanência nos dias atuais.
Materiais: Projetor multimídia; filme "Inglourious Basterds" (~1h24 ~1h30 – áudio original, legendas em inglês);
Desenvolvimento: Antes de exibir o excerto do filme, advirta os alunos de que o trecho contém violência gráfica e explique o contexto da cena: uma atriz alemã é uma agente dupla e se encontra com membros de um grupo britânico infiltrado em uma taverna em Paris durante a II Guerra Mundial para discutir um plano contra os nazistas. Solicite que prestem bastante atenção, pois há um elemento-chave para compreender o que desencadeia a tensão na cena (gesto). A cena deverá ser exibida primeiramente no idioma original (alemão), sem legendas para que os alunos assimilem os fatos por meio de recursos extralinguísticos, e em seguida com legendas em inglês para que observem aspectos vocabulares. Chame atenção para o uso da palavra "negro" na cena e conduza a discussão estimulando os alunos a debaterem questões como preconceito e discriminação racial. O jogo representado na cena poderá ser reproduzido em sala de aula.

Fonte: elaborado pelos autores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento da atividade sugerida apresenta diversas oportunidades para que o professor auxilie os alunos a desenvolver a competência comunicativa intercultural, para além das possibilidades de abordar aspectos linguísticos e gramaticais da LI. A partir da curiosidade cultural encenada no filme (o ato que desencadeia a tensão na cena é um gesto que tradicionalmente faz parte da cultura alemã e que denuncia o disfarce do personagem

ao não utilizar o polegar para indicar com os dedos a quantidade de copos que deseja), o professor pode levar os alunos a refletirem sobre outros aspectos culturais geralmente considerados acessórios e contingentes, que dizem respeito às ideias, comportamentos, hábitos e percepções dos membros de um grupo que interferem no modo como interagem em determinada sociedade (Lima, 2009, p. 182). A representação do racismo em cena também possibilita a abertura de um amplo leque de discussões interdisciplinares referentes ao contexto histórico do filme, à questão da "N-word", não só no inglês como em outros idiomas, às políticas que estão sendo efetivamente implementadas no combate à discriminação racial, às tensões raciais no país etc. Mesmo curiosidades pontuais evocadas pela cena, como o fato de o alemão e o inglês derivarem do tronco das línguas germânicas e apresentarem similaridade entre diversos vocábulos, podem ajudar os estudantes a desenvolver a habilidade de avaliar criticamente a experiência de confronto com a alteridade.

Tudo isso extrapola o campo linguístico e adentra a dimensão política implicada no ensino de línguas (Siqueira, 2018, p. 107) e necessária para a formação de falantes interculturais e não apenas de usuários proficientes da língua. O plano considera diversas habilidades específicas da BNCC, mas nenhuma delas valoriza o aspecto propriamente comunicativo da competência intercultural, que só será alcançado se os aprendizes se tornarem capazes de reconhecer e relativizar os aspectos culturais profundos que moldam tanto seu comportamento quanto o comportamento dos membros de outros grupos sociais no processo de comunicação. O professor deve, portanto, adaptar as imposições do documento orientador à realidade única da sala de aula e às necessidades dos seus alunos. Esse tipo de reflexão pode auxiliar os alunos a avaliar criticamente não só a cultura do outro, mas a sua própria cultura e a se tornarem atentos aos aspectos que os aproximam ou distanciam de outros sujeitos, auxiliando-os a mediar os conflitos e diferenças em situações autênticas de interação.

REFERÊNCIAS

ANDES – SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. **A contrarreforma do ensino médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei nº 13.415/2017. Brasília, DF: Imprensa ANDES-SN, jun. 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília, DF: MEC/ Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Constituicao/Constituicao.htm#art213. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm#anexo. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Brasília, DF: 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio perguntas e respostas**. Brasília, DF: 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio Bases legais**. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf. Acesso em: 9 jan. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino Médio – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: MEC, 2000a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **PCN+**: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura: 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf. Acesso em: 22 ago. 2019.

BRASIL. **Relatório Brasil no Pisa 2018**: versão preliminar. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep; MEC, 2019. Disponível em http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/documentos/2019/relatorio_PISA_2018_preliminar.pdf. Acesso em: 5 jan. 2020.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters LTD, 1997.

CALLEGARI, C. **Carta aos conselheiros do conselho nacional de educação** – César Callegari renuncia à presidência da comissão da BNCC. Brasília, DF: jun. 2018. Disponível em: http://www.epsjv.fiocruz.br/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-a-presidencia-da. Acesso em: 23 fev. 2020.

ESTERMANN, J. **Interculturalidade**: vivir la diversidad. La Paz: ISEAT, 2010.

FERRAZ, A. P. do C. M.; BELHOT, R. V. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. **Gest. Prod.**, São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/gp/v17n2/a15v17n2.pdf. Acesso em: 22 set. 2020.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, ago. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 3 fev. 2020.

FRIEDRICH, P.; MATSUDA, A. When five words are not enough: a conceptual and terminological discussion of English as a lingua franca. **International Multilingual Research Journal**, v 4(1), p. 20-30, 2010.

INGLOURIOUS Basterds. Direção: Quentin Tarantino. Alemanha; Estados Unidos: Universal Pictures, 2009. (153 min.), son., color. Legendado.

JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: quem dá conta? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

LIMA, D. C. de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. *In*: LIMA, D. C. de. (org.). **Ensino aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 179-189. (Estratégias de ensino 11).

LÓPEZ-ROCHA, S. Intercultural communicative competence: creating awareness and promoting skills in the language classroom. *In*: GORIA, C.; SPEICHER, O.; STOLLHANS, S. (ed.). **Innovative language teaching and learning at**

university: enhancing participation and collaboration. Dublin: Research-publishing.net. 2016. p. 105-111. Disponível em: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED565040.pdf. Acesso em: 13 fev. 2020.

MAURANEN, A. Conceptualising ELF. *In*: JENKINS, J.; BAKER, W.; DEWEY, M. (ed.). **The Routledge Handbook of English as a Lingua Franca**. Abingdon: Routledge, 2018. p. 7-24.

OLIVEIRA, A. P. de. Tips for teaching culture in a globalized world. *In*: LIMA, D. C. de. (ed.). **Language and its cultural substrate**: perspectives for a globalized world. Campinas: Pontes Editores; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012. p. 83-107. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, Vol. 21.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Implementação Novo Ensino Médio Bahia**. Documento orientador. Rede Pública de Ensino. Governo do Estado da Bahia, Brasil, 2020. Disponível em: http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/Documento-Orientador-Novo-Ensino-M%C2%82dio-na-Bahia-Vers%C3%86o-Final.pdf. Acesso em: 3 fev. 2020.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. **ELT Journal**, v. 59, n. 4, p. 339-341, 2005.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas & Letras**, [*S. l.*], v. 19, n. 44, dez. 2018. ISSN 1981-4755. DOI: http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257. Acesso em: 2 mar. 2020.

SILVA, A. C. A. de O.; FINARDI, K. R.; MOTTIN, L. P. **Seis aspectos para a revisão da 3ª versão da BNCC** – Componente Língua Inglesa. Leitura crítica coordenada por Cíntia Toth Gonçalves. British Council, 2017. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-lugar-do-ingles-na-base-nacional-comum-curricular-bncc/ Acesso em: 12 fev. 2020.

WEAVER, G. R. (ed.). **Culture, communication and conflict**: readings in intercultural relations. Boston: Pearson Custom Publishing, 1998.

OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS NO CURRÍCULO DO CURSO DE LETRAS: CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM EM DISPUTA NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR

Janaina de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

INTRODUÇÃO

Atualmente, vemos circular enunciados de crise na educação nacional e da necessidade de melhorar a formação docente. Como resposta, há muitas investigações no campo educacional, tanto sobre educação de modo amplo, como sobre a formação docente. Acreditamos que os estudos foucaultianos podem contribuir nessa discussão, permitindo analisar como os processos históricos estão materializados no currículo e, também, refletir sobre o poder-saber nos documentos oficiais que norteiam a educação superior e a básica.

Este estudo está inserido no quadro teórico-metodológico dos estudos do filósofo Michel Foucault (2007a, 2007b, 2007c), no que diz respeito às noções de discurso, poder-saber e sujeito. Ele fomenta a discussão em torno da constituição dos currículos dos cursos de licenciatura em língua inglesa na contemporaneidade, a fim de buscar outras formas de compreender a formação de professores. Tomamos o projeto do curso de licenciatura em Letras, língua inglesa e literaturas

de uma universidade pública, a partir do qual recortamos enunciados verbais, para descrever e interpretar discursos, poderes e saberes, considerando que eles situam as condições de possibilidade dos dizeres institucionais.

Nesse sentido, temos o objetivo de compreender a constituição do sujeito professor de língua inglesa, a partir do poder-saber que ordena os componentes da área de Linguística no currículo do curso de graduação em Letras. Trata-se de entender a instituição universitária como lugar que permite afirmar quais são os conhecimentos que podem e devem ser preservados e propagados na formação de professores.

Para tanto, inicialmente, identificamos os componentes, buscando relacionar a subárea, o momento histórico de emergência e a concepção de linguagem. Em seguida, discutimos como esses componentes formam uma arquitetura curricular e subjetivam os professores em formação. Por fim, discutimos a relação do currículo de Letras com a concepção de linguagem apresentada para a disciplina Língua inglesa, nos Parâmetros Curriculares Comuns (Brasil, 1998) e na Base Curricular Comum de Ensino Fundamental II (Brasil, 2018), como documentos normatizadores do Ministério da Educação para o trabalho docente.

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE

A globalização e a era da informação possibilitaram rápidas mudanças na cultura, tecnologia e economia. Como consequência, a educação também sofre profundas transformações, principalmente se considerarmos a grande circulação de dados e informações pelo globo, mudando a relação com os conhecimentos. Assim, a educação ocupa um lugar central na construção do desenvolvimento social, econômico e político. Ela é uma construção histórica compartilhada por sujeitos e envolve todos diante da responsabilidade de arquitetar uma sociedade possível, ou seja,

no conjunto das práticas sociais, constitui-se como elemento de grande importância na produção de sujeitos.

Nesse contexto, consideramos que a universidade se concretiza como a instituição onde saberes tradicionalmente aceitos como verdadeiros são reverberados em cursos de graduação e pós-graduação. Trata-se de uma referência de excelência técnica e fornecedora de soluções para as demandas sociais. E, por isso, é um espaço privilegiado do funcionamento do poder-saber, por meio do controle sobre o tempo, espaço, corpo, gestos e comportamentos (Foucault, 2007c), mas, igualmente, pode produzir práticas de resistência e de criação de outros modos de existência pautados pela liberdade dos sujeitos (Foucault, 2006).

Portanto, a produção de conhecimento na universidade está relacionada com as mudanças na sociedade. Daí, as práticas pedagógicas difundem e fixam os discursos considerados verdadeiros, como mecanismos e estratégias que reafirmam as relações intrínsecas entre poder-saber. Tradicionalmente, o conhecimento acadêmico faz reverberar o conhecimento científico e/ou outros saberes culturais disponíveis em um ordenamento próprio do sistema geral de educação. Ele obedece à ordem discursiva vigente, que dita o que é verdadeiro e aceitável para a formação educacional de cada nível, dentro da multiplicidade de saberes e práticas que podem contribuir no processo, tendo no horizonte a formação de sujeitos.

Nesse sentido, concordamos com Lopes (2002) ao afirmar que as propostas curriculares organizam um discurso legitimado e legitimador de determinadas orientações curriculares, capaz de institucionalizar relações de poder. Assumindo a perspectiva pós-crítica, Lopes (2013) afirma que o currículo se configura como um conjunto de formas de conhecimento, valores e crenças que foram consideradas verdadeiras pela sociedade, em determinado tempo e espaço. Assim, entendemos que ele apresenta traços que mostram o processo de sua constituição: a inclusão, a mudança ou

exclusão de determinados conteúdos e/ou componentes. Remete, pois, ao momento histórico em que se estabeleceu, ao jogo das orientações curriculares em disputa e à proposta que prevaleceu.

Na mesma perspectiva, Macedo (2006, p. 104-105) assevera que o currículo é uma "[...] arena de produção cultural [...] permead[a] por relações interculturais e por um poder oblíquo e contingente [...]", em que se digladiam o prescrito e o vivido, os saberes hegemônicos e os não hegemônicos, etc. Daí, tomamos o currículo como documento que possibilita compreender os exercícios de poder de nossa sociedade, seus objetivos, seus parâmetros e os conhecimentos classificados como imprescindíveis para a formação dos sujeitos desejados.

Daí, queremos pensar o currículo como produção discursiva que revela os processos históricos que o constituem, ou seja, pensar sobre quais são os saberes mobilizados e afirmados pela instituição acadêmica, uma vez que as mudanças sociais também atravessam e transformam os currículos. Então, a formação inicial se configura como um momento crucial para a cristalização de discursos determinados historicamente, que autorizam alguns dizeres de acordo com a ordem do que pode e deve ser dito no espaço acadêmico atualmente.

Michel Foucault (2007b) afirma que os discursos não têm uma existência autônoma, mas emergem de acordo com as condições históricas, de modo que cada momento tem uma ordem do que é possível. Com Veiga-Neto e Saraiva (2011), entendemos que atualmente somos regidos por uma racionalidade neoliberal, de modo que a ordem discursiva é fortemente marcada por fatores político-econômicos e conduz a população na velocidade das relações e das trocas econômicas, tecnológicas e culturais na direção de produzir sujeitos úteis para sua manutenção. Isso tem impactos nos cursos de graduação e pós-graduação, cujo princípio tem sido a eficiência, de modo a formar o maior número de profissionais em menor tempo, por meio, muitas vezes, da redução de carga horária

e condensação de conteúdos. É com esse olhar que nos voltamos para a arquitetura curricular do curso de Letras, especificamente para a presença dos componentes dos estudos linguísticos.

O PODER E A VERDADE

Assumindo a centralidade da noção de poder para discutir currículo, trazemos à baila Foucault (2007c, p. 183), para quem o "[...] poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como aquilo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como riqueza ou um bem". Isto é, o poder é um exercício entre sujeitos, nunca fixado em um lugar, mas em mobilidade nas relações.

Nessa ótica, o poder e suas relações produzem, necessariamente, os saberes. Seu exercício acontece de maneira sutil e produtiva, fazendo com que os sujeitos sejam levados a agir em favor da ordem e, ainda, conceber suas práticas como uma escolha individual. Isto devido ao fato de que as relações de poder determinam os saberes considerados verdadeiros e sua circulação, bem como as instituições eleitas para sua produção e divulgação – das quais destacamos a escola e a universidade.

Portanto, os saberes evidenciam os discursos que devem ser considerados como verdadeiros, válidos e úteis para a sociedade. Tal funcionamento exclui a possibilidade de pensar a partir de saberes não autorizados pela ordem discursiva. Nas palavras de Foucault (2007c, p. 158), "[e]xiste uma administração do saber, uma política do saber, relações de poder que passam pelo saber [...]".

Então, a verdade é um efeito de relações de poder, em que a sociedade acolhe alguns discursos e os faz funcionar como verdadeiros. Ela é produzida em meio a um enfrentamento que é, ao mesmo tempo, social e discursivo, de modo que a luta pela

existência entre os discursos reflete os embates no campo social. Nesse sentido, "[...] a verdade está centrada no discurso científico e nas instituições que o produzem [...]" (Revel, 2005, p. 86), tendo desdobramentos sobre a realidade econômica, política e educacional.

Assim, acreditamos que os saberes materializados no currículo mostram como deve ser um curso de graduação para formar professores de língua inglesa, quais os componentes, sua duração e seu encaixe na estrutura da licenciatura. Sua ordenação e hierarquização demonstram, no contexto de carga horária limitada, quais são verdadeiros e devem ser transmitidos pela universidade. Passamos a algumas pontuações históricas dos estudos da língua.

OS ESTUDOS LINGUÍSTICOS

Como todo fenômeno relativo ao homem, a língua pode ser estudada sob várias perspectivas, o que conduz a distintas definições do que seja língua. Com uma história de mais de 2000 anos, os estudos linguísticos têm se transformado, desde o trabalho dos gramáticos gregos e romanos na antiguidade clássica até as vertentes computadorizadas.

A Linguística do século XX tem uma preocupação fortemente influenciada pelo cientificismo do século XIX, definindo a língua como seu objeto de estudo, estabelecendo sua autonomia e incluindo vários tipos de exame de seus fenômenos. De modo inaugural, na introdução do *Curso de Linguística Geral*, Ferdinand Saussure (2010, p. 7) afirma que a Linguística é a "[...] ciência que se constituiu em torno dos fatos da língua [...]", ou, em outros termos, ela é fundada para estudar cientificamente a linguagem humana. Fica marcado, pois, o discurso da racionalidade clássica, que se faz ouvir em nossa sociedade, principalmente na distinção entre o racional e o não-racional, o científico e o não científico, o normal e o anormal, a teoria e a prática.

Assim, marcada por uma busca de objeto e método, a Linguística tradicional se preocupa em observar e descrever as línguas naturais, buscando compreender objetivamente suas características. Trata-se de perceber os fenômenos linguísticos de maneira empírica, como fenômeno natural. Ela não busca estudar apenas uma língua, ou seja, um idioma, mas sim o fenômeno social que une indivíduos em sociedades. Dessa maneira, não tem foco na prescrição gramatical ou preservação de um estado de língua, mas no entendimento e explicação de fenômenos linguísticos, considerando a capacidade de produção e de compreensão de sons, palavras, frases, textos e discursos.

Entretanto, no século XXI, de acordo com Kanavillil Rajagopalan (2006, p. 150), "[...] a linguística – dita teórica ou descritiva, tal qual vem sendo promovida nos dias de hoje nos círculos apelidados de '*mainstream*'– está em lamentável estado de falência múltipla". O linguista aplicado explica que a ascensão da disciplina nos anos 1950 está amparada pelos cursos de línguas voltados para soldados, deciframento de mensagens inimigas e tradução automática, fruto de investimentos norte-americanos nos períodos das guerras de 1914, 1939 e contra a antiga União Soviética. Nesse contexto, os pesquisadores atendiam a interesses governamentais e não-governamentais específicos, que demandavam um certo tipo de pesquisa em detrimento daquelas de cunho sociológico ou antropológico. Tinha-se, então, um radicalismo da concepção positivista de ciência, colocando os estudos da linguagem no mesmo nível dos estudos da matemática.

Assim, inicialmente, a disciplina saussuriana exclui os problemas sociais e as questões concretas da linguagem, visando se estabelecer e manter o *status* de ciência, incluindo uma pretensa neutralidade e distanciamento da sociedade e dos sujeitos falantes. Dessa maneira, a linguagem interessa somente como objeto a ser estudado, dispensando o contexto social que a produziu e a comunidade falante. Nas palavras de Rajagopalan (2006, p. 157),

"[...] o pensamento *mainstream* em linguística relegou o social a segundo plano. Mesmo quando a questão social é invocada, é como se o social entrasse como acréscimo a considerações já feitas sobre o indivíduo concebido 'associalmente'".

Diante de mudanças históricas e epistemológicas, desde os anos 1960, setores dos estudos linguísticos dialogam com outras ciências para abarcar diversos aspectos da linguagem. Isso evidencia a relação de seu objeto com os indivíduos e a sociedade, elevando a língua ao *status* de prática social. Daí, surge um tensionamento no que se considera como ciência da linguagem, na encruzilhada entre se inserir no campo das ciências positivistas ou se distanciar da pretensa neutralidade e se aproximar dos falantes.

Nessa perspectiva, Rajagopalan (2006) advogando em favor da Linguística aplicada, afirma que é necessário repensar o lugar da teoria diante dos fenômenos linguísticos e explica que, diante dos estudos, é imprescindível intervir nos problemas constatados, teorizando a linguagem de modo situado com as especificidades da prática. Quer dizer, pois, voltar-se como ciência humana e ter no horizonte que, para ter utilidade prática, deve considerar na gênese da teoria possíveis fins práticos. Portanto, numa visão ampla dos fenômenos linguísticos, a Linguística aplicada assume um caráter transdisciplinar centrado na resolução de problemas relacionados ao uso da linguagem em sua existência social.

No mesmo sentido de ampliar os horizontes de estudo, Marie-Anne Paveau e Georges-Élia Sarfati (2006) asseveram que, além da linguística da língua, devemos considerar uma linguística do texto, uma linguística da enunciação e uma linguística do discurso, cuja emergência é situada nas décadas de 1960 e 1970. A Linguística textual procura reintroduzir em seu escopo teórico o sujeito e a situação da comunicação. Ela percebe o texto como uma unidade de sentido que não pode ser explicado pelas relações sintáticas ou semânticas. Diante da mesma limitação, as linguísticas enunciativas e discursivas tomam o discurso como uma unidade

semântica, em que é observado o uso da linguagem – não uma unidade gramatical – e as condições extralinguísticas de produção.

Nesse sentido, trazemos o linguista Luís Antônio Marcuschi (2000) ao argumentar sobre a necessidade de

> [...] superar particularmente a dicotomia entre teoria e prática e perceber a unidade que existe entre diacronia e sincronia, função e valor, forma e conteúdo, sujeito e objeto, objetivo e subjetivo, individual e social, racional e emocional, natural e cultural e assim por diante.

Entender a língua como um todo é colocá-la como fenômeno social em funcionamento para a comunicação entre sujeitos. Portanto, percebemos que a formação de professores de línguas é convocada por essa ampliação dos caminhos teórico-metodológicos dos estudos linguísticos para fazer frente à complexidade dos desafios atuais.

PERCURSO METODOLÓGICO

Diante do objetivo maior de compreender a produção do sujeito professor de língua inglesa, a partir do poder-saber que ordena os componentes da área de linguística no currículo do curso de graduação em Letras, acreditamos que tal sujeito é produzido no cruzamento entre poderes e saberes materializados no currículo, de modo que, ao ingressar no Curso, ele se insere no espaço discursivo da formação do professor de língua inglesa, em que, atravessado por distintos discursos, ele vai se significando. Então, questionamos quais saberes linguísticos fazem parte da formação inicial, quais outros poderiam igualmente figurar nessa licenciatura e como poderes e saberes atuam na produção do sujeito professor, a partir da presença das diversas áreas da

Linguística no currículo da graduação. Essas questões apontam para outros saberes linguísticos que foram excluídos do currículo do curso em estudo por não se enquadrarem no que é considerado imprescindível para a formação do profissional do professor de língua inglesa.

Tendo em vista o imbricamento entre discurso, poder e sujeito, assumimos o método da arqueogenealogia, considerando a irrupção do discurso na pontualidade própria e na dispersão temporal para "tratá-lo no jogo de sua instância", como preconiza Foucault (2007a, p. 28). É sabido que Michel Foucault (2007a, 2007b) não se interessou pela língua em si, mas pela linguagem e pelo discurso, constituídos por saberes e poderes em circulação na sociedade. No método arqueogenealógico, o filósofo francês descreve o regime dos discursos e as condições históricas de seu aparecimento, buscando nos âmbitos histórico, político e econômico as relações de poder que possibilitaram a existência de uns saberes e não outros.

Igualmente, ele propõe um posicionamento analítico para compreender as relações de poder-saber, que não são óbvias, mas estão materializadas na linguagem. Para tanto, descreve a linguagem em sua historicidade no nível do enunciado e pergunta o que possibilitou a produção dessa verdade. Portanto, entendemos que o método arqueogenealógico permite analisar as relações entre os discursos e as instâncias sociais, políticas e econômicas, buscando "[...] revelar o nível singular em que a história pode dar lugar a tipos definidos de discursos [...]" (Foucault, 2007a, p. 189). Em outros termos, a análise visa relacionar elementos que demonstrem coerência nas condições de possibilidade de um saber em determinado momento. Assim, seguimos em busca de uma outra visão do currículo em estudo.

Daí, depois de selecionar o projeto do curso de Letras, língua inglesa e literaturas, os procedimentos metodológicos estão assentados em fazer o recorte dos componentes explicitamente

relacionados com a área de Linguística, considerando os recortes como

> [...] categorias reflexivas, princípios de classificação, regras normativas, tipos institucionalizados: são, por sua vez, fatos de discurso que merecem ser analisados ao lado dos outros, que com eles mantêm, certamente, relações complexas [...] (Foucault, 2007a, p. 25).

O próximo gesto foi compor uma série de enunciados verbais das ementas desses componentes, para atender ao nosso objetivo de compreender como os poderes-saberes do currículo atuam na constituição do sujeito professor de língua inglesa. Essa seleção está amparada no fato de que as ementas representam o dizível, a orientação do desenvolvimento do componente e influenciam a escolha dos conteúdos e da bibliografia. Ainda, alinhamos com Scherer (2005, p. 15) ao afirmar que "falar da história dos estudos lingüísticos, a partir dos ementários, nos leva a uma compreensão mais específica da própria história disciplinar".

São sete componentes e, portanto, sete ementas, constituindo um recorte relativamente pequeno para possibilitar maior afinco na análise. Consideramos, também, que os objetos têm sempre outros objetos ao seu redor, com os quais se relaciona, nos quais apoia seu sentido, remete ou nega, como um "nó em uma rede". Isso nos faz, por vezes, voltar o olhar para outros componentes, o currículo anterior, bem como para outras possibilidades de componentes e arquitetura curricular.

Na ótica foucaultiana, discutir o projeto aponta para que se desloque a reflexão de sua existência em si, para uma análise do modo como foi construído na dispersão dos diferentes conhecimentos linguísticos. Analisamos os recortes, tomando como baliza seu conteúdo linguístico, sua existência na arquitetura curricular

e sua inserção no quadro geral dos estudos linguísticos, em que figuram os níveis microlinguístico e o macrolinguístico.

Procedemos a prática de uma leitura que permite "[...] multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de 'entender' a presença de não-ditos no interior do que é dito" (Pêcheux, 2002, p. 57).

Realizamos o batimento entre a descrição e a interpretação dos dados, num trabalho sobre a materialidade discursiva e sua produção de sentido. Explicitamos que a descrição e a interpretação aconteceram em alternância. A descrição leva em conta os sentidos, identifica regularidades, sucessões, relações, funcionamentos etc. Trata-se de descrever no discurso e fora dele os jogos de relações que possibilitaram sua existência (Foucault, 2007a)

A partir de Michel Pêcheux (2002, p. 57), assumimos que o gesto de descrição da materialidade aborda o próprio da língua em sua construção, interroga os dados para abordá-la na ordem discursiva que a possibilitou existir e oferece lugar à interpretação. Em suas palavras, as "descrições regulares de montagens discursivas [permitem] detectar os momentos de interpretações enquanto atos que surgem como tomada de posição [...]".

Nessa mesma perspectiva teórico-metodológica, Gregolin (2004, p. 90) assevera que a análise discursiva considera "[...] a dispersão e a regularidade dos sentidos que se produzem pelo fato de terem sido realizados [...]". A descrição e a interpretação possibilitam apreender os sentidos produzidos pelos enunciados, nos apontam a circulação e o *status* de verdade, de modo que nessa investigação pode explicitar a existência e o funcionamento de uma certa hierarquia dos saberes no campo da linguagem.

Portanto, consideramos o projeto como superfície em que a linguagem materializa discursos, no sentido de compreendê-los em sua irrupção e, mais especificamente, que saberes a socie-

dade considera verdadeiros. A linguagem é lugar de visibilidade do embate entre discursos em busca do *status* de verdade, nas redes de saberes e poderes em que os sujeitos são significados numa construção histórica singular. Com esse horizonte teórico-metodológico, seguimos para a descrição do curso e do currículo em estudo.

O CURSO DE LETRAS, LÍNGUA INGLESA E LITERATURAS

O curso de Letras, língua inglesa e literaturas tem origem no curso de Licenciatura plena em Letras com habilitação em português e língua inglesa e respectivas literaturas, em funcionamento desde 1994. A partir de 2020, ele funciona com uma nova estrutura curricular, em atenção às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial e formação contínua, curricularização da extensão universitária e a implantação da Base Nacional Comum Curricular para Ensino Fundamental e Ensino Médio. Assim, o currículo do curso está assentado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996, bem como nos Pareceres e Resoluções do Ministério da Educação[1]. Ele tem por meta

> [...] a formação de cidadãos e profissionais críticos e éticos, capazes de refletir sobre a sua função na sociedade, com a percepção de que as relações linguísticas são também reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais.

Para atender a esse perfil, está organizado em dimensões integradas ao saber pedagógico, como uma construção articulada entre as especificidades da área e os conteúdos necessários

1 A resolução CNE/CES nº 18/2002, Diretrizes Curriculares do Curso de Letras, determina que o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional do curso deve ser orientado pelas Diretrizes Curriculares expostas nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001; Resolução CNE/CP nº 2/2015, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior e para a formação continuada.

entre si, bem como entre as realidades da universidade e da escola. Dessa maneira, os conhecimentos são considerados em sua constante mudança e em conexões diversas com outras áreas para compreender o mundo em sua complexidade linguística, histórica, econômica, cultural e política. Segundo o projeto em vigor, a concepção do currículo em dimensões possibilita a relação entre os conhecimentos disciplinares e interdisciplinares e a busca da diversidade, flexibilidade e heterogeneidade.

Nesse contexto, o currículo em estudo está estruturado em sete dimensões, a saber, estudo das linguagens, estudos literários, pedagógica, práticas pedagógicas, estágio curricular supervisionado, acadêmica e pesquisa científica e interdisciplinar. Seguimos para uma descrição sucinta do conjunto para compreender a arquitetura do currículo e, depois, voltamos para as dimensões de estudos das linguagens e pedagógica, onde há, explicitamente, componentes ligados à Linguística.

A dimensão de estudos das linguagens é composta pelos conteúdos de línguas considerados básicos para o ensino-aprendizado da língua inglesa, no que diz respeito ao uso da língua e suas habilidades. A segunda dimensão abrange as teorias de literatura anglófona, manifestações culturais e temas transversais, a exemplo de gênero, direitos humanos e questões étnico-raciais. Já a dimensão pedagógica abarca os conhecimentos de fundamentos da educação, aprendizagem e desenvolvimento humano, didática, sistemas educacionais, linguagens para a docência e temas que ampliam o repertório para a formação docente. A dimensão acadêmica, por sua vez, diz respeito às atividades complementares de caráter científico, cultural e acadêmico. A dimensão de pesquisa científica e interdisciplinar é direcionada para a formação científica e representa a sustentação teórico-prática que articula interdisciplinarmente com os componentes do Plano Nacional de Extensão Universitária e as outras dimensões do Curso. Depois, a dimensão de prática pedagógica consolida um contínuo de ações

sobre o ambiente escolar e a prática de língua inglesa ao longo da formação acadêmica, incluindo práticas pedagógicas e Estágio Supervisionado, com atuação na área de formação e na Educação Básica. Por fim, a dimensão do estágio curricular supervisionado prevê a prática profissional em língua inglesa em escolas públicas da rede estadual.

Diante dessa arquitetura curricular, é observado um esforço para uma maior integração entre as áreas de educação, literatura e linguagem, principalmente quando é observada a tecitura que sustenta a dimensão pedagógica, em que fundamentos da educação, conhecimentos sobre aprendizagem, desenvolvimento humano, didática, sistemas educacionais, modalidades e níveis de ensino e linguagens se entrecruzam para dar conta da complexidade do ensino de língua inglesa na educação básica.

Esse curso tem carga horária total de 3300 horas distribuídas em oito semestres. Destacamos a presença de componentes da área de Linguística nas dimensões de:

> • estudos da linguagem (carga horária de 1005 h; composta por 14 componentes obrigatórios), com Estudos fonéticos e fonológicos I (45 h), Estudos fonéticos e fonológicos II (45 h) e Estudos de Morfossintaxe em Língua Inglesa (60 h); e
>
> • pedagógica (carga horária de 750 h, composta por 14 componentes obrigatórios), com Estudos Linguísticos I (60 h), Estudos Linguísticos II (60 h), Linguística Aplicada (60 h) e Análise do Discurso (60 h).

Nessa organização, o componente **Estudos fonéticos e fonológicos I (45 h)** está previsto para ser ministrado no segundo semestre, cuja ementa diz:

> Definição de Fonética e de Fonologia. Pesquisas no campo da Fonética e da Fonologia. Conceitos refe-

> rentes ao que é o som humano e às suas realizações, bem como às variantes fonéticas e comunidades linguísticas. Conceito e representação fonética de Vogal e de Consoante. Estudo do Alfabeto Fonético Internacional e de transcrição fonética e fonológica. Propostas de estudos de pronúncia voltadas para a Educação Básica (Projeto, 2020).

É interessante pontuar o aumento da carga horária que era de 30h e o detalhamento agora presente na ementa, que pode orientar melhor sobre o conteúdo.

Na continuidade, a ementa de **Estudos fonéticos e fonológicos II (45 h)** é

> Estudo das variantes fonológicas sob a perspectiva intercultural e dos padrões entonacionais da Língua Inglesa. Analisa os fenômenos fonológicos: alofonia, acentuação, tonicidade, ritmo, clustering, palatalização, aspiração, flapping, ditongação, dropping e redução vocálica. Processos fonológicos vocálicos: prótese, epêntese e paragoge. Relação entre o sistema fonético-fonológico e identidades linguísticas. Preconceito linguístico. Análise de diferentes padrões de articulação e de produção dos sons. Aulas de pronúncia. Transcrição fonética e fonológica (Projeto, 2020).

Vemos uma preocupação com a articulação dos sons para viabilizar o domínio da habilidade oral em língua inglesa, tanto pelo fato de dedicar um componente especificamente para os estudos fonéticos e fonológicos, como o fato de o mesmo componente ter seguimento em dois semestres. Completando a abordagem da oralidade da língua inglesa, nesse componente são estudadas as características fonéticas e prosódicas da língua. É interessante destacar que aparece a "perspectiva intercultural", marcando a

possível presença dos estudos da Linguística Aplicada. Ressaltamos que na estrutura de 2007, eram três componentes com carga horária de 30 h, com menor detalhamento na ementa, que poderia dificultar a diferenciação entre o que se entende por "nível introdutório", "nível pré-intermediário" e "nível intermediário", como lá expresso.

No quarto semestre, ainda na dimensão de estudos da linguagem, são apresentados os estudos da Morfologia e Sintaxe, com o componente **Estudos da morfossintaxe da língua inglesa (60 h)**, que tem como ementa o seguinte enunciado: "Análise da frase nominal e da frase verbal em língua inglesa dentro do arcabouço teórico *form/meaning/use* e do conceito de *grammaring*" (Projeto, 2020).

É patente o destaque atribuído aos estudos morfológicos e sintáticos pela carga horária destinada. No currículo anterior, havia dois componentes sequenciais com carga horária de 45 h, cujas ementas destacavam as abordagens funcional e formal da língua inglesa, enfatizando a compreensão dos níveis da palavra e da sentença.

Na dimensão pedagógica, especificamente nos conhecimentos de linguagem para a docência, visando o aperfeiçoamento do uso da língua inglesa e da língua portuguesa, do total de seis, quatro estão direcionados para a disciplina Linguística, a saber: **Estudos Linguísticos I, Estudos Linguísticos II, Linguística Aplicada e Análise do Discurso.**

O componente **Estudos Linguísticos I** está previsto para ser oferecido no segundo semestre, cuja ementa diz:

> Compreensão da Linguística como abordagem científica da linguagem humana e introdução aos estudos linguísticos pelo viés formalista, traçando o desenvolvimento dos estudos sobre a linguagem até a instauração da Linguística moderna, com ênfase

> na teoria neogramática, na linguística histórica, na teoria estruturalista e na teoria gerativista, discutindo o objeto de estudo de cada uma delas e alguns conceitos básicos (Projeto, 2020).

Inicialmente, apontamos a amplitude temporal e de conteúdo que se estende dos estudos pré-linguísticos até o Gerativismo. Ademais, observamos o destaque atribuído para as subáreas da ciência da linguagem que são contempladas por este recorte, notadamente o Estruturalismo e o Gerativismo. À primeira vista, parece óbvia a escolha e a ordem entre elas. Mas, assumindo os estudos foucaultianos, provocamos: por que essas e não outras figuram no currículo? Que outras poderiam igualmente aparecer aqui?

É interessante pontuar que houve um deslocamento da ementa anterior[2], que englobava a análise de fenômenos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas materna e estrangeira, e, por sua vez, distanciou de tomar do menor nível de descrição relativo ao fonema, atravessando as unidades de sentido, palavras e sentenças até a busca da compreensão do sentido. Entendemos que isso sinaliza uma sutil mudança, porém permanece a percepção da língua como objeto de estudo, sistema abstrato e/ou capacidade inata.

Em Estudos Linguísticos II, a ementa diz:

> Apresentação da ciência Linguística pelo viés funcionalista, apresentando o caráter social, variável e contextual da linguagem e de seu uso, em contraposição e/ou justaposição aos estudos formalistas da linguagem, com ênfase na geografia linguística/dialetologia, na sociolinguística, na pragmática, na linguística textual e na análise do discurso, discu-

2 "Apresenta um breve histórico da Ciência Linguística. Estuda os níveis de análise linguística. Analisa fenômenos fonológicos, morfológicos, sintáticos e semânticos das línguas materna e estrangeira" (Projeto, 2007).

> tindo o objeto de estudo de cada uma delas e alguns conceitos básicos (Projeto, 2020).

Vemos um esforço em transitar, ao mesmo tempo, pelas vias formalista e funcionalista e abranger diversos campos da Linguística. Também, em considerar a autonomia da língua na sintaxe e os fatores extralinguísticos no estudo da linguagem.

Ainda na comparação entre os currículos, no anterior, o componente de mesmo nome[3] prescrevia o estudo da Neurolinguística, Psicolinguística e Sociolinguística, tendo em vista interfaces com os estudos da Neurologia, Psicologia e Sociologia, respectivamente. Observamos a saída das duas primeiras áreas e a entrada da Dialetologia, Pragmática, Linguística textual e Análise do discurso. De todo modo, há um deslocamento da concepção instrumental da língua para seu funcionamento. Porém, considerando a complexidade de cada uma das subáreas, acreditamos que é forçoso fazer um panorama muito amplo das áreas, o que pode não fixar suas bases e/ou explorar suas potencialidades.

No quinto semestre, a **Linguística aplicada ao ensino de língua inglesa (60 h)** propõe a

> Apresentação dos fundamentos da LA e as diversas linhas de pesquisa sobre aquisição/aprendizagem de LE. Estudo dos principais métodos e abordagens analíticas relacionadas à LA e suas interfaces com outras disciplinas e ciências. Discussão das tendências contemporâneas da pesquisa em LA (Projeto, 2020).

Esse componente demonstra a relação direta com a prática de ensino-aprendizagem, tensionando as teorias para compreender a realidade do ensino de língua inglesa e buscando soluções dos fenômenos do processo de ensino-aprendizagem. No texto

3 "Introduz os estudos da Neurolinguística, psicolinguística e sociolinguística" (Projeto, 2007).

da ementa, é marcante o destaque que o componente recebe, pois pontua explicitamente o estudo dos fundamentos, linhas de pesquisa, métodos, abordagens e interfaces. Por outro lado, o fato de ter sua carga horária limitada a um componente de 60 h e não mais dois componentes de 45 h pode penalizá-lo com uma redução da profundidade e das possibilidades do campo. Há de se pontuar, que a língua inglesa ainda é concebida como língua estrangeira (LE), distante da perspectiva de língua franca, como é preconizada na BNCC.

No semestre seguinte, é prevista a oferta do componente **Análise do discurso (60 h)**, que não existia, cuja ementa é "Estudo das teorias de análise do discurso e análise do discurso crítico" (Projeto, 2020).

Consideramos essa inclusão como uma mudança significativa para a concepção da língua em seu funcionamento, mas textualmente, diferentemente do componente anterior, não são pontuados elementos a serem privilegiados, como fundamentos, métodos, abordagens e interfaces. Tal questão pode deixar a abordagem discursiva reduzida a generalizações e/ou fixar na corrente apontada – Análise crítica do discurso.

Diante dessas observações, constatamos que, dentre os sete componentes direcionados aos estudos linguísticos, permanece a gradação de estudo das unidades menores para as maiores, uma vez que no segundo semestre iniciam os estudos no nível fonético e fonológico, passando pela morfossintaxe no quarto semestre, até chegar nos estudos da linguística aplicada e discursivos, no quinto e sexto semestres respectivamente. Outra constatação diz respeito à finalidade, iniciando com componentes de proposta inicial teórica em direção àqueles com direcionamentos aplicados, ainda numa oposição entre teoria e prática.

Percebemos que os enunciados das ementas evidenciam uma forte inclinação para os estudos fonéticos e fonológicos, morfoló-

gicos e sintáticos, contando com cinco componentes curriculares, no total de 270 h. Ou seja, a arquitetura curricular do curso, no que tange aos estudos linguísticos, parece preparar os professores com ênfase no ensino da língua como sistema abstrato e não como prática social, constituída por elementos sociais, históricos, políticos e culturais na produção de sujeitos e sentidos. Parece não considerar os estudos linguísticos pós-1960, apontando para teorias tradicionais assentadas na autonomia da língua em busca de reafirmar uma cientificidade positivista.

Ademais, os textos das ementas apontam discussões sobre os diversos campos dos estudos linguísticos, sendo fonético e fonológico, morfológico, sintático, aplicada ao ensino e discursivo. Entretanto, não é clara a interligação entre os componentes e, portanto, entre os diferentes elementos da linguagem na construção da ciência. Isto pode abrir possibilidade para contra-argumentos isolados e superficialmente sustentados; ou uma visão anacrônica das teorias, posicionando-as no patamar do finalizado, inquestionável e eterno em oposição aos avanços dos estudos acadêmicos; ou ainda como teorias diversas de coexistência pacífica, sem conflitos.

Além disso, a existência de apenas dois componentes que não são do *mainstream*, a saber Linguística Aplicada e Análise do Discurso, tende a direcionar os futuros professores de língua inglesa para a perspectiva de desconsiderar os fatores sociais da linguagem, como adverte Rajagopalan (2006). Argumentamos, ainda, que eles tendem a ter menor repercussão na formação inicial dos professores, pois, ao figurarem no quinto e sexto semestres, são concomitantes com os primeiros estágios obrigatórios e a elaboração do pré-projeto de pesquisa do trabalho de conclusão de curso.

Sob influência do cientificismo positivista, vemos o primado do estudo da língua em si, por meio de análises fonológicas, morfológicas e sintáticas da língua. Esse foco acaba por silenciar

a necessidade de refletir sobre a linguagem a partir de seu funcionamento na construção de sujeitos e sentidos. Isso se distancia dos avanços acadêmicos da Linguística e da tendência apontada por Marcuschi (2000), que os estudos da língua na sociedade "[...] permitem integrar de maneira significativa os aspectos pragmáticos, sociais, cognitivos e linguísticos numa visão holística da língua enquanto atividade".

Sabemos da amplitude dos estudos linguísticos e de tantos outros conhecimentos que figuram o currículo do curso de Letras e, dentro das limitações de carga horária, sob vários riscos, acreditamos que uma organização das subáreas da Linguística que pode possibilitar o estudo de uma diversidade maior dos campos e o diálogo entre si e entre teoria e prática poderia ser composta por oito componentes, com carga horária mínima de 60 horas, da seguinte maneira: 1) Introdução à Linguística, 2) Fonética e Fonologia, 3) Estudos linguísticos 1: Morfologia, 4) Estudos linguísticos 2: Sintaxe, 5) Estudos linguísticos 3: Semântica, 6) Estudos linguísticos 4: discurso, 7) Estudos linguísticos 5: enunciação e 8) Linguística aplicada. Sabemos que se trata de um deslocamento pequeno em relação ao *status quo*, porém consideramos muito relevante ampliar a busca da compreensão dos sentidos em produção na sociedade pelas vias semânticas, discursivas e enunciativas.

Outro ponto é a inserção desses componentes na arquitetura do currículo, que acreditamos ser necessária até o quarto semestre para construir embasamento sólido para práticas e reflexões nos campos da pesquisa e do estágio. Assim, as ementas poderiam contemplar a formação nas diferentes perspectivas dos estudos linguísticos, bem como buscar uma integração entre elas, com destaque para a competência discursiva, como apontaremos a seguir nos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum.

O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NOS PCN E BNCC

É sabido que a formação inicial de professores de língua inglesa visa dar subsídios para o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Assim, é esperado que os conhecimentos linguísticos incorporados nos cursos de licenciatura embasem as práticas de ensino nas escolas. Vamos relacionar as concepções de linguagem postas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na Base Nacional Comum Curricular direcionadas para o Ensino Fundamental e aquela que prevalece no currículo do curso de Letras em estudo.

Geraldi (2015, p. 384) investiga o ensino de língua portuguesa numa versão preliminar da BNCC e aponta que ela reitera a mesma concepção de linguagem já presente no documento anterior, ou seja, a linguagem é "uma forma de ação e interação no mundo". Daí, decorre uma ênfase em propiciar o conhecimento sobre a língua materna e seus usos por meio de práticas de linguagem.

Com isso em vista, voltamos nosso olhar para os PCN de língua inglesa que discorrem que "[o] papel educacional da língua estrangeira é importante, [...] para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar ao aluno essa nova experiência de vida" (Brasil, 2000, p. 37). Percebemos que o estudo da língua é um veículo para o acesso à cidadania, tomando a sociedade como grande objetivo da educação. O documento segue afirmando que a linguagem permite a construção e a afirmação da identidade do educando, de modo que o ensino de língua "[...] contribui para a construção, e para o cultivo pelo aluno, de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas" (Brasil, 2000, p. 37). Trata-se de perceber a língua para além do sistema, como produção histórica de uma sociedade e reflexo da ordem vigente. Portanto, a linguagem é central na aprendizagem para permitir a interação e o acesso ao conhecimento.

Na Base Nacional Comum Curricular, buscamos pistas da concepção de linguagem nas competências previstas: inicialmente, nas Competências Gerais da Educação Básica, das quais destacamos a quarta, que afirma que as aprendizagens essenciais devem assegurar aos estudantes

> Utilizar diferentes linguagens [...], bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo (Brasil, 2018, p. 9).

Há de se notar no fio do discurso a presença dos verbos "utilizar", "expressar", "partilhar" e "produzir", que parecem indicar uma gradação de modo que se parte da utilização da linguagem para a produção de sentidos. Dando continuidade na busca de pistas, partimos para as Competências Específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental, nas quais destacamos a primeira:

> Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais (Brasil, 2018, p. 65).

Em articulação com as Competências Gerais, o enunciado apresenta as linguagens como "construção humana" e, em seguida, destaca-as como "formas de significação da realidade e expressão da subjetividade". Estes enunciados põem em cena a compreensão de como o ser humano se constitui como sujeito e como age no mundo, de modo que ele age sobre a linguagem e esta sobre ele. Ademais, é reiterada a utilização de diferentes linguagens para

partilhar e expressar informações e produzir sentidos, na terceira competência; bem como para respeitar o outro e promover pautas atuais, na quarta. Fica explícita, pois, uma concepção de linguagem como prática sobre o mundo e sobre si.

Por fim, nas Competências Específicas de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental, destacamos a segunda que diz:

> Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social (Brasil, 2018, p. 246).

Podemos observar que é evidenciado o desenvolvimento da competência de "comunicar-se na língua inglesa" como "ferramenta de acesso" visando "a compreensão dos valores e interesses" e "o exercício do protagonismo social". Trata-se, mais uma vez, de afirmar as linguagens como ação sobre o mundo e sobre o sujeito.

Portanto, reafirmamos os achados de Geraldi (2015, p. 385) sobre a língua portuguesa, de que a linguagem é elevada "à posição de objeto e ao mesmo tempo de forma pela qual a aprendizagem de recursos expressivos a serem mobilizados se dará". Então, apontamos que há necessidade de uma compreensão aprofundada das diferentes teorias linguísticas, para trabalhar a produção de sentidos e constituição de sujeitos. Para tanto, os campos textuais, semânticos, enunciativos e discursivos são cruciais nos cursos de formação de professores de línguas.

Entretanto, percebemos uma participação ainda pequena dos estudos da macrolinguística no currículo, o que pode apontar para uma certa resistência em conceber, efetivamente, a linguagem como prática social, ação sobre o mundo, lugar de constituição de sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos enunciados das ementas do curso de Letras e das prescrições dos documentos da educação básica, concluímos que é necessário dar mais atenção aos saberes textuais, enunciativos e discursivos, para refletir a linguagem, a sociedade e os sujeitos contemporâneos. Trata-se de construir possibilidades para o posicionamento crítico e a autonomia de pensamento, imprescindíveis para uma cidadania capaz de fazer frente às questões atuais, tanto do professor em formação como de seus futuros alunos.

Entendemos que novos estudos são necessários para compreender a constituição do sujeito professor e o saber-poder que rege o currículo do curso de Letras, na medida em que várias concepções de formação de professor e de linguagem podem iluminar questões estruturais da educação. Também, são necessárias pesquisas mais detalhadas das concepções de linguagem, tanto nos documentos como na prática pedagógica. Reafirmamos, pois, a pertinência da articulação dos estudos enunciativos e discursivos com a formação do professor, dada a complexidade de que se reveste a realidade educacional hoje.

Sabemos que a produção desses documentos educacionais é conduzida e acompanhada por organismos internacionais, que ditam as normas em consonância com as políticas para cada setor, com grande influência de setores empresariais. Daí, as políticas públicas educacionais refletem essa ordem socioeconômica global e coloca em circulação enunciados institucionais por meio de dispositivos legais, que fazem reverberar as práticas consideradas verdadeiras por todo o tecido social envolvido. Portanto, há que se fazer resistência a essa ordem, que limita os saberes linguísticos na formação inicial, conduz ao tecnicismo no trabalho docente e constrói um sujeito professor de língua inglesa dócil e útil na manutenção da atual arquitetura social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 1998.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jun. 2021.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz F. B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007a.

FOUCAULT, M. A ética do cuidado de si como prática de liberdade. *In*: MOTTA, M. B. da. (org.). **Michel Foucault**: ética, sexualidade e política. Ditos e Escritos V. 2. ed. Tradução de E. Monteiro; I. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-287.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura F. A. Sampaio. São Paulo: Loyola, 2007b.

FOUCAULT, M. O olho do poder. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. 23. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007c. p. 209-228.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesae a Base Nacional Comum Curricular. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, jul./dez. 2015. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/587/661. Acesso em: 21 jun. 2021.

GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso**: diálogos e duelos. São Carlos: Claraluz, 2004.

LOPES, A. C. Parâmetros curriculares para o ensino médio: quando a integração perde seu potencial crítico. *In*: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (org.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 145-176.

LOPES, A. C. Teorias pós-críticas, política e currículo. **Educação, sociedade e culturas**, n. 39, p. 7-23, 2013. Disponível em: https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/02.AliceLopes.pdf. Acesso em: 3 ago. 2022.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 2, p. 98-113, jul./dez. 2006.

MARCUSCHI, L. A. **O papel da lingüística no ensino de línguas**. [*S. l.*]: 2000. Disponível em: http://relin.letras.ufmg.br/shlee/Marcuschi_2000.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

PAVEAU, M. A.; SARFATI, G. E. **As grandes teorias da linguística**: da gramática comparada à pragmática. Tradução de Maria R. Gregolin, Vanice O. Sargentini, Cleudemar A. Fernandes. São Carlos: Claraluz, 2006.

PÊCHEUX, M. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes Editores, 2002.

PROJETO de reconhecimento do curso de licenciatura em Letras, língua inglesa e literaturas. 2007.

PROJETO de reconhecimento do curso de licenciatura em Letras, língua inglesa e literaturas. 2020.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. *In*: MOITA LOPES, L. P. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

REVEL, J. **Foucault**: conceitos essenciais. Tradução de Carlos Piovezani Filho e Nilton Milanez. São Carlos: Claraluz, 2005.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José P. Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2010.

SCHERER, A. E. Linguística no sul: estudo das idéias e organização da memória. *In*: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (org.). **Sentido e memória**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

VEIGA-NETO, A.; SARAIVA, K. Educar como arte de governar. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 5-13, jan./jun. 2011.

PARTE 2

ACHADOS DE PESQUISAS ENCAMPADAS NO PPGCEL

MÍDIA E VONTADE DE VERDADE NO LIVRO DIDÁTICO: POR UMA LIBERTAÇÃO DOS MODOS DE EXISTÊNCIA NA LEITURA DE UM CARTAZ

Janaina de Jesus Santos
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Luciana Cristina Sande Cortes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

Atualmente, as mídias exercem um papel central na sociedade, como um dispositivo de produção e de reprodução de efeitos de verdade, disseminação de saber, além de legitimação das relações de poder. Diante de sua intensa presença, a escola como ambiente formal de formação pode oferecer ferramentas para leituras e interpretações mais críticas dos objetos midiáticos, bem como traçar estratégias de resistência ao poder hegemônico por ela veiculado.

A partir dos estudos discursivos foucaultianos, este trabalho tem o objetivo de explorar a noção teórica de dispositivo, caracterizar a mídia como um dispositivo, fazer um exercício analítico do enunciado midiático "Todas as escolas são para todos os alunos", no livro didático de língua portuguesa *Tecendo Linguagens*, e refletir sobre práticas de leitura e interpretação crítica e responsável como possibilidade discursiva de resistência aos discursos hegemônicos.

A MÍDIA COMO DISPOSITIVO

Nesse momento inicial, perseguimos elementos para definir e caracterizar o dispositivo, na perspectiva foucaultiana. Vale lembrar o alerta da analista do discurso Gregolin (2015, p. 10) sobre a presença da noção na obra de Michel Foucault: "[...] não há, em seus livros, sistematização ou definição desse termo. As intervenções sobre esse conceito aparecem com regularidade em entrevistas e falas de Foucault". A autora salienta, ainda, que um dos primeiros momentos em que o filósofo se refere ao conceito encontra-se na entrevista "Sobre a história da sexualidade", quando afirma:

> O dispositivo, portanto, está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto, o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (Foucault, 2007, p. 244).

O filósofo abordava a sexualidade como dispositivo histórico investido de saberes, discursos, práticas e técnicas datados do século XVIII, numa relação simbiótica que, ao mesmo tempo em que produz saberes, reafirma poderes hegemônicos.

Segundo Veiga Neto (2007, p. 118), os saberes se constituem como uma vontade de verdade que funciona transmitindo o próprio poder ao qual servem. O professor brasileiro ressalta que, para Foucault, não existem sociedades isentas de relações de poder e assevera que "[...] o poder é um operador que funciona dividindo envolvidos numa prática divisória que fraciona cada um de nós, tanto inteiramente em si mesmo quanto em relação aos demais". Assim, as relações de poder e saber se implicam na constituição do cotidiano e dos indivíduos.

Vale mencionar que, naquela mesma entrevista, Foucault define dispositivo como:

> [...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma: o *dito* e o não-dito [...]. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (Foucault, 2007, p. 244).

Assim, podemos tratar o dispositivo como uma rede que rege a sociedade em uma relação entre os conjuntos de instituições e de indivíduos, materializando as relações de poder. Ainda, podemos considerar o termo dispositivo como um funcionamento de normalização e disciplinarização exercidas por instituições que ramificam as relações de poder até as microinstâncias sociais. Nas palavras de Gregolin (2015, p. 11), "Um dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder". Em outros termos, o dispositivo atua estrategicamente para reafirmar o poder hegemônico, de forma multidirecional e naturalizada.

É preciso considerar, uma vez mais, o dispositivo como um conjunto de variados elementos que se vinculam e se relacionam para atingir determinados efeitos de poder. Nesses elementos, podemos destacar a dimensão heterogênea das práticas discursivas e não discursivas, que permeiam a sociedade através de formas, cores, imagens, tudo que é visível e eloquente no mundo contemporâneo.

Os leitores brasileiros de Foucault associam as noções de prática discursiva, formação discursiva e dispositivo, que estão ancoradas em um regime de verdade, e obedecem à regras de um

tempo. Fischer (2001, p. 204) define o conceito de prática discursiva enfatizando que, para Foucault, "[...] não se confunde com a mera expressão de ideias, pensamento ou formulação de frases. Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras e expor as relações dentro de um discurso. Ainda sobre esse conceito, Veiga Neto (2007, p. 93) afirma que "[...] as práticas discursivas moldam nossas maneiras de constituir o mundo, de compreendê-lo e de falar sobre ele".

Colaborando com essa discussão, Gregolin (2015, p. 12) conclui que "[...] a formação discursiva pode aproximar-se do conceito de dispositivo, englobando linguagem (verbal, não verbal e práticas) [...]", de forma que a conexão entre os discursos e as práticas irá determinar os efeitos de sentidos que permeiam as palavras, as ações, as histórias etc.

Nesse sentido, Pacífico (2020) explica que "[...] a mídia pode ser considerada um dispositivo na medida que atua como uma rede na qual se podem tecer e destecer inúmeros sentidos de acordo com as disputas das formações discursivas em jogo [...]" (Pacífico, 2020, p. 49). Sendo assim, é nas disputas das formações discursivas que vão ser determinados quais discursos devem prevalecer, quais devem ser transformados ou banidos. Ela ainda comenta que o dispositivo funciona na própria mídia como uma forma de poder dizer ou silenciar os enunciados. Além disso, os discursos que permeiam os dispositivos obedecem às regras que controlam seu aparecimento e seus efeitos de verdade.

Em nossa sociedade, as mídias hegemônicas atuam com o objetivo de produzir discursos e verdades para formar sujeitos úteis para seu funcionamento e, como consequência, manter o *status quo*. Nas palavras de Pacífico (2020, p. 48), "[...] os dispositivos, portanto, funcionam produzindo verdades, discurso de poder e, efetivamente, controlam os discursos e sentidos". Assim, podemos dizer que o dispositivo midiático funciona como uma voz de autoridade ordenando os discursos para cristalizar um efeito

de verdade, por meio do que é dito em palavras, imagens, cores, etc. Nesse mesmo sentido, Veyne (2011) afirma que "[...] o que é considerado verdadeiro num dispositivo tem o poder de fazer-se obedecer e formar os sujeitos humanos para obediência". Isto demonstra a força do funcionamento do dispositivo na produção de modos de existência, principalmente na coação para sua limitação. Passamos para as pontuações sobre a constituição de verdade e poder.

O PODER NA PRODUÇÃO DE DISCURSOS E VERDADES

Desde o nascer, estamos imersos num mundo pleno de linguagem em que os discursos são produzidos, circulam e produzem. Veiga Neto (2007, p. 91) afirma que nos tornamos sujeitos derivados desses discursos que vão se concretizando no decorrer de nossa existência. Ainda, parafraseando Foucault, o autor diz que, ao tomar as palavras, apesar de sua ilusão de pronunciar como se fossem suas, "[...] o indivíduo não é capaz de se posicionar de fora desse discurso para sobre ele falar". Daí, os discursos são constituídos, formados e regulados numa esfera mais ampla, onde o indivíduo, pela posição que assume, é tomado e age.

Em *A Ordem do Discurso*, Foucault (2014, p. 9) é taxativo: "[...] em toda a sociedade a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos". Dessa maneira, por mais simples que o discurso se manifeste na superfície, ele representa relações de poder que o possibilitaram existir e circular. Além disso, o filósofo evidencia que a troca e a comunicação operam em sistemas complexos de restrição, a exemplo do ritual, no qual é requerida determinada qualificação dos indivíduos para nele atuarem. Essa qualificação será determinada pelas falas que acontecem na dinâmica do diálogo, da interrogação, da recitação etc. Daí, isso determinará qual é a

posição que cada um deve ocupar e assim formular determinado tipo de enunciado, munido de gestos, comportamentos e todos os conjuntos de signos que devem acompanhar tais discursos. Assim, Foucault (2014) conclui que os discursos não podem ser dissociados das práticas de um ritual, essas práticas vão constituir as falas dos sujeitos, atribuindo-lhes propriedades singulares preestabelecidas como uma margem de sentidos.

Voltando a essa obra, Gregolin (2020) aponta que uma série de mecanismos de controle dos discursos permeia toda e qualquer sociedade e ela é responsável pela produção de verdade, do dizer verdadeiro, que fazem da vontade de verdade de um grupo hegemônico, num certo espaço e momento histórico, o equivalente à própria "verdade". Em outras palavras, um saber produz suas verdades e se revela nas práticas, de modo que a vontade de verdade mostra um sistema de exclusão que atravessa séculos de história.

Nesses sistemas de exclusão, Foucault (2014, p. 17) explica que "[...] essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e como que um poder de coerção". Ela é reforçada e reconduzida por práticas, como as pedagógicas, os sistemas dos livros, das edições, das bibliotecas; e pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e atribuído. Portanto, a vontade de verdade que se perpetua há tanto tempo na sociedade impossibilita ou inviabiliza outros tantos discursos.

Assim, concordamos com Foucault (2014, p. 10) ao afirmar que "O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou o sistema de dominação, mas aquilo porque, pelo qual se luta, o poder do qual nos queremos apoderar". Daí, é preciso estarmos atentos aos discursos que tecem a sociedade, compreendendo-os como uma maneira de construir a realidade, organizar e definir as coisas que existem. Igualmente, é necessário que os sujeitos se posicionem a partir do lugar que ocupam na sociedade e ofe-

reçam resistência às formas de dominação, por meio de práticas de leitura e interpretação mais questionadoras.

ANÁLISE DE UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA NO LIVRO DIDÁTICO

Diante do que foi exposto sobre mídia como dispositivo e algumas reflexões sobre discurso e verdade, seguimos para um exercício de análise de um cartaz publicitário inserido no livro didático de língua portuguesa *Tecendo Linguagens*[1], do 8º ano, das autoras Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, publicado em 2018. Assumindo a definição de Foucault (2008, p. 136) de enunciados como "[...] coisas que se transmite e se conservam, que têm um valor, e das quais procuramos nos apropriar; que repetimos, reproduzimos e transformamos", o livro didático também pode ser considerado um dispositivo, cujos enunciados podem se tornar verdadeiros, ser disseminados e preservados. Dessa forma, ele é um suporte que possibilita a existência de enunciados para que sejam mantidos, conhecidos, apreendidos, transformados e divulgados pelos sujeitos da escola.

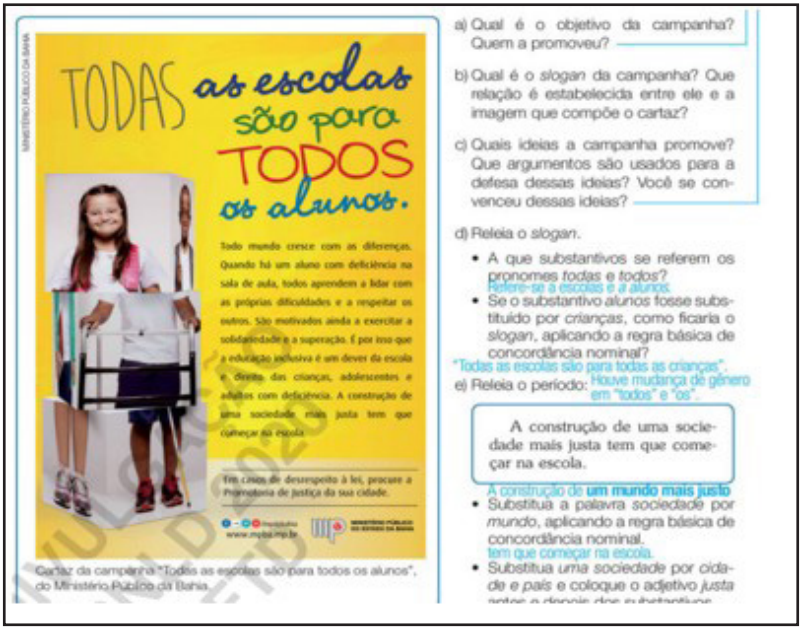
O livro é composto por quatro unidades com temáticas específicas, a saber: "Vem tocar comigo", "Com a palavra narradores e poetas", "Educação é o caminho" e, por último, "Comunicação e consumo". Deve-se destacar, ainda, que cada unidade contém dois capítulos. Estes, por sua vez, estão organizados em treze seções: "Para começo de conversa", "Por dentro do texto", "Prática de leitura", "Trocando ideias", "Conversa entre textos", "Momento de ouvir", "Reflexão sobre o uso da língua", "De olho na escrita", "Hora da pesquisa", "Produção de texto", "Na trilha da oralidade", "Ampliando horizontes", "Preparando-se para o próximo capí-

1 É importante salientar que o livro compôs o catálogo do Plano Nacional do Livro Didático 2020 e foi adotado no interior da Bahia na rede pública de educação. Ele começou a ser utilizado no ano de 2020 e, como a troca do livro didático acontece a cada quatro anos, seu uso está previsto até o ano de 2023.

tulo". Cada uma delas apresenta três subseções: "Por dentro do texto", "Linguagem do texto" e "Aplicando conhecimentos". As unidades, os capítulos, suas seções e subseções estão estruturadas com textos verbais e imagéticos. Outra característica diz respeito à presença de diversos gêneros discursivos, a exemplo de cartaz, artigo de opinião, charge, poema, tirinha, reportagem, crônica, conto, fragmento de romance e capa de revista.

Da obra, selecionamos um cartaz localizado na unidade 3, "Educação é o caminho", no quinto capítulo, na seção "Reflexão sobre o uso da língua" e na subseção "Aplicando conhecimentos" (página 174), como vemos abaixo:

Figura 1 – "Todas as escolas são para todos"



Cartaz da campanha "Todas as escolas são para todos os alunos", do Ministério Público da Bahia.

Fonte: Livro didático Tecendo linguagens (2018).

O cartaz acima faz parte de uma campanha do Ministério Público da Bahia, de 2014, cujo objetivo declarado é incluir todas as crianças com deficiência na escola. O título apresenta o enun-

ciado "**Todas as escolas são para todos os alunos**". A linguagem publicitária, via de regra, traz elementos que produzem jogos de sentidos ancorados em relações entre o verbal e o visual. Seu objetivo básico é explorar as necessidades do sujeito, produzir sua identificação com o objeto do anúncio e conduzir a conduta – quer seja para sensibilizar, desejar ou consumir. Em sua composição, escolha lexical e esquema de cores se justapõem na busca de produzir uma determinada verdade, seja sobre os sujeitos ou sobre o mundo. Portanto, deve-se reafirmar a necessidade de uma educação que possibilite aos educandos superar a ingenuidade na compreensão de imagens e objetos midiáticos em geral.

Tomamos o cartaz como um enunciado composto por enunciados menores, a partir da perspectiva de Foucault (2008), que distingue enunciado de frase e ato de fala e o relaciona ao plano do discurso, de onde o enunciado ganha existência. É importante considerar que o enunciado não existe por si só, está relacionado a enunciados que o antecedem, assim como aqueles que sucede. Daí, podemos inferir que a existência do enunciado verbal destacado no cartaz, "**Todas as escolas são para todos os alunos**", mantém relação direta com o enunciado da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo[2], que o precede; e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência[3], que lhe é posterior. O enunciado está sempre recorrendo ao plano da exterioridade e permanece concernente a uma historicidade, ou como diz Foucault (2008, p. 101), "aquilo a que se refere, o que é posto em jogo por ele".

Dessa forma, a relação intrínseca com a história possibilita a um enunciado tornar-se sempre outro, apoiado em um campo repetível, bem como possibilita a produção de sentidos, pois, nos

2 Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

3 Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

termos de Foucault (2008, p. 112), "Não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências". Um enunciado decorre de uma materialidade na espessura histórica, podendo ocorrer mudanças na leitura a depender dos sujeitos, espaço e tempo. Portanto, podemos dizer que o enunciado do cartaz está ancorado no enunciado da lei de inclusão, que por sua vez tem uma relação com outros enunciados da história da humanidade.

No livro, a questão proposta lança o convite para a leitura do cartaz, porém não apresenta nem aborda os elementos que compõem esse gênero discursivo, pistas verbais e imagéticas ou contexto de produção. Vemos que o enfoque parece se restringir à leitura do texto verbal para resolução de uma atividade composta por cinco questões. Igualmente, percebemos que grande parte das questões requer exclusiva e simplesmente a aplicação de conhecimentos gramaticais, a exemplo da pergunta "A que substantivo se referem os pronomes todas e todos?".

Outro ponto considerado é a abordagem efetiva da imagem, ao que se pode constatar que as questões para relacionar com o cartaz são: "Qual é o *slogan* da campanha? Que relação é estabelecida entre ele e a imagem que compõe o cartaz?". Tal abordagem parece se calcar em uma perspectiva instrumental da linguagem imagética, atribuindo-lhe o papel de complementar o sentido das palavras e direcionando para uma interpretação da imagem como signo neutro, transparente e inequívoco.

A partir da perspectiva discursiva, podemos tecer uma prática de leitura e interpretação do enunciado do cartaz como um todo, considerando que no enunciado maior são destacados elementos visuais e elementos verbais, como enunciados menores que trabalham em conjunto para a produção de sentidos. No procedimento de descrição, apontamos um fundo de cor amarelo vibrante, de onde saltam três cubos empilhados, nos quais figuram fotografias de partes do corpo de crianças e/ou adolescentes com deficiência,

os quais são claramente identificados como menina e menino, pele branca e pele negra, síndrome de Down, cegueira e deficiência física. O uso de fundo branco nas fotografias produz o efeito de destaque para as pessoas fotografadas, garantindo a centralidade de sua imagem tanto no cubo como no contraste com o fundo do cartaz amarelo.

No nível verbal, é patente a ênfase do *slogan* "**Todas as escolas são para todos os alunos**", tanto por sua posição superior, como pelo tamanho e cores das letras. Pensando que cartazes geralmente são expostos em lugares de trânsito de pessoas, talvez apenas essa parte e a imagem sejam lidas pelo grande público. A composição dos cubos à esquerda, posição de onde começa a leitura linear, e as letras coloridas definem o destaque dessas duas seções do produto midiático. Além disso, tais elementos produzem um diálogo com práticas pedagógicas e lúdicas, ao remeter aos cubos didáticos, letras tipo bastão intercaladas com letras cursivas e a predominância de cores primárias, como pinturas feitas por crianças.

Podemos interpretar que a composição da imagem destaca a singularidade de cada criança ao individualizar nas figuras geométricas, ao mesmo tempo em que busca mostrar uma totalidade ao materializar a representatividade étnica e de gênero. Poderíamos provocar: por que não são todos negros, indígenas, orientais ou meninas? Os enunciados presentes no cartaz trazem o funcionamento de um dispositivo, como retomamos a partir de Gregolin (2015, p. 10), para quem "[...] o dispositivo é um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência. Por isso, ele tem uma função estratégica dominante [...]". O cartaz e sua temática, inicialmente, podem ser inseridos como dispositivo para atender às urgências e estratégias hegemônicas; ao que consideramos importante abordar a temática da inclusão para além da urgência das questões identitárias e da relação com o outro, caras às pautas educacionais

atuais; bem como além das estratégias de poder da racionalidade neoliberal e das reformas empresariais. Dessa maneira, o enunciado "**Todas as escolas são para todos os alunos**" pode mostrar o resultado de tensões constituintes dos espaços sociais, disputas entre diferentes discursos, saberes, verdades, sujeitos na história, lutas pela inclusão social e enfatizar que existem outros enunciados ao redor da lei que representa correlações de força para que todos frequentem a escola.

Apesar de ser uma atividade da seção sobre o uso da língua, além de explorar elementos composicionais e a produção de sentidos do cartaz, pensando na relevância do tema, consideramos uma oportunidade para outras propostas de atividades, por exemplo, a) inferir o conhecimento prévio dos educandos sobre o tema, a situação estrutural em que se encontra a escola para incluir os deficientes; b) explorar a circulação, o objetivo, o direcionamento social, as características do gênero cartaz publicitário, a linguagem midiática, sua inserção no livro didático para tal faixa etária e série; c) dialogar com sua exterioridade; e d) questionar, também, qual é a relevância de trazer essa temática para a realidade social dos aprendizes.

Ainda, apropriando que diante dos discursos apresentados no cartaz, a compreensão das práticas de linguagem produzem os sujeitos, a interpretação precisa levantar questionamentos para instigar a criticidade, tais como: se de fato as crianças deficientes do bairro frequentam a escola? Quais os profissionais especializados atendem essas crianças? Essas e outras indagações são necessárias para fazer frente a um discurso que represente verdade e poder hegemônicos.

Nesse sentido, os enunciados presentes no cartaz "**Todas as escolas são para todos os alunos**" devem suscitar posicionamento crítico, buscando os saberes, poderes e discursos que o constituem, além de questionamentos sobre os movimentos de resistência necessários até tal inclusão ser legal e se efetivar,

quais saberes e poderes estão em jogo, quais sujeitos participaram desse movimento para a efetivação da lei da inclusão para que os deficientes pudessem frequentar a escola, que sugestões os alunos podem fazer para essa inclusão, entre outros.

É produzida, pois, a verdade de que todas as crianças que apresentam deficiência podem e devem frequentar o ambiente escolar e as escolas estão aptas a recebê-las, pois poder e verdade formam um nexo difuso e circular em que o poder produz e sustenta sempre a verdade e, como consequência, gera os efeitos de poder, conforme Rabelo (2017). Diante do *slogan*, é importante que os sujeitos tenham em vista que, ao mesmo tempo em que o discurso representa à vontade verdade e as relações de poder do tempo presente, é também um lugar de resistência. Compreendendo-o assim, os sujeitos podem lutar por melhores estruturas educacionais para acolher os deficientes.

Destacamos, igualmente, que além da legitimação por compor o livro didático, há a legitimação produzida pela identificação da autoria do Ministério Público Estadual, órgão público reconhecido socialmente pela atuação jurídica em defesa dos direitos dos cidadãos. Desse modo, esse cartaz se caracteriza como um dispositivo da mídia incluído no livro didático, capaz de fazer circular discursos de verdade e poder para que todos tenham acesso à escola, demonstrando que o poder e o saber estão interligados e precisam de conteúdo para serem sustentados (Veiga-Neto, 2007). Ainda, Gregolin (2020), também inspirada nas ideias foucaultianas, salienta que o modo como a língua é ensinada reverbera o modo como o poder é exercido. Daí, a importância de dedicarmos maior atenção para a compreensão dos elementos da linguagem e seu funcionamento discursivo, acolhendo suas possibilidades e perigos.

Da mesma maneira, atendemos ao chamado de Fischer (2001) para não entender os discursos como um simples conjunto de signos que se refere a determinado conteúdo. Sendo assim, a prática

pedagógica deve ir além de apresentar as questões para inferir, trocar sentido, repetir enunciado do texto ou replicar conteúdo gramatical. Para realizar uma leitura em profundidade de objetos midiáticos na sala de aula, é crucial buscar sua compreensão como uma produção discursiva situada historicamente, na medida em que palavras e imagens são construções; conceber a linguagem como um lugar de análise e experimentação de sujeitos.

Considerando as especificidades da linguagem do cartaz como um produto da cultura midiática, afirmamos com Gregolin (2020) que é preciso ensinar a ler as imagens e imagens em movimento como um texto e, principalmente, como um discurso que é elaborado segundo posicionamentos na rede de poderes. Assim, é imprescindível incentivar práticas de leitura e interpretação críticas e responsáveis na escola da era midiática, em que textos verbais e imagéticos fazem circular discursos hegemônicos e, também, oferecem lugar de resistência.

Levando em consideração que esse cartaz é proposto para as aulas de língua portuguesa, institucionalizado como um discurso de verdade e poder, é necessário fazer resistência ao discurso hegemônico e exercer práticas libertadoras na sala de aula. Munidos de conhecimento sobre linguagens e discursos, há de ser construída uma visão mais questionadora dos processos de produção e circulação de sentidos. A partir daí, traçar estratégias de leitura para aprofundar nas camadas da linguagem, descortinar os discursos em sua espessura histórica e fazer das práticas de linguagem um lugar de constituição de sujeitos e resistência aos discursos hegemônicos.

Daí, fazemos eco ao pensamento de Galo (2004), de que a escola é um espaço onde podem ser exercidos contrapoderes, de modo que no processo de ensino-aprendizagem os educadores não se limitem a reproduzir os discursos hegemônicos muitas vezes materializados no livro didático, mas arrisquem práticas de linguagem que questionem, sugiram e revejam informações.

Trata-se de perceber a linguagem como lugar de disputa de discursos, poderes e verdades; se constituir como sujeito situado politicamente; e reconhecer que o aluno também o é.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para os estudos foucaultianos, os discursos são lugar de poder e produção de verdade, assim como de constituição de sujeitos. Com esse pressuposto, levantamos a questão de conceber a linguagem como prática discursiva e a mídia como um dispositivo. Depois do percurso para entender a noção de dispositivo, partimos para sondar a mídia no funcionamento da linguagem, em suas palavras, imagens e práticas, de modo que percebemos a conexão entre os discursos que circulam atualmente e as práticas que determinam os sentidos historicamente possíveis. Especificamente, fizemos um exercício analítico para buscar outras possibilidades de leitura e interpretação do cartaz publicitário "Todas as escolas são para todos os alunos", do Ministério Público da Bahia, no livro didático de língua portuguesa, 8° ano. Tratou-se de chamar outros elementos para o entendimento do objeto midiático, pensando a linguagem como prática que produz sentidos e sujeitos. Daí, a proposta de buscar pistas verbais e imagéticas, bem como o contexto de produção, e questionar por que esse enunciado e não outro, nos rastros foucaultianos. Isso possibilita a produção de outros sentidos do texto em estudo e dos sujeitos educandos.

Portanto, fazemos o vocativo para que o trabalho com a língua materna explore a linguagem midiática como práticas, não se limite a propor atividades de abordagem instrumental e reducionista dos gêneros discursivos e promova questionamentos sócio-históricos para que os educandos entendam as imagens e textos como verdade produzida por um discurso hegemônico e que outros tantos sentidos também são possíveis. Há que produzir leituras e interpretações críticas e responsáveis dos diversos textos,

buscar sua espessura histórica, descortinando as continuidades históricas, acolhendo cada momento do discurso e as relações de poder nos quais os sujeitos estão imersos.

Conclui-se, pois, que a escola atual pode atuar como lugar de resistência, abandonando práticas tradicionais de imitação, limitação, reprodução, cerceamento, exclusão, tornando-se um ambiente em que práticas de criticidade, criatividade, responsabilidade e liberdade ganhem espaço e embasem a formação dos sujeitos educandos. Isso pode possibilitar outras leituras de mundo, outras subjetividades e outras práticas sociais.

REFERÊNCIAS

FISCHER, R. M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de pesquisa**, Maranhão, n. 114, p. 197-223, 2001.

FOUCAULT, M. Sobre a História da Sexualidade. *In*: FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de R. Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007. p. 243-277.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Aula inaugural do Collége de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **Arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GALLO, S. Repensar a educação. **Educação e realidade**, n. 29, n. 1, p. 79-97, jan./jun. 2004. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/25420#:~:text=O%20presente%20texto%20procura%20abordar,suas%20interfaces%20com%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 2 ago. 2021.

GREGOLIN, M. do R. O dispositivo escolar republicano na paisagem das cidades brasileiras: enunciados, visibilidades, subjetividades. **Moara**, n. 43, p. 6-25, jan./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/2633. Acesso em: 22 set. 2021.

GREGOLIN, M. do R. Mídia(s) e o poder sob a ótica discursiva foucaultiana. **Heterotópica**, v. 2, n.1, jan./jul. 2020. Disponível em: https://seer.ufu.br/index.php/RevistaHeterotopica/article/view/55565. Acesso em: 3 jan. 2022.

OLIVEIRA, T. A.; ARAÚJO, L. A. M. **Tecendo linguagens**: língua portuguesa. São Paulo. IBEP, 2018.

PACÍFICO, I. M. R. **A mídia como dispositivo de poder**: os impeachments no Brasil em discurso. 2020. Dissertação (Mestrado) – Programa Faculdade de Ciências e Letras – UNESP, 2020. Disponível em: http://geadaararaquara.blogspot.com/2020/11/dissertacao-midia-como-dispositivo-de.html. Acesso em: 6 jan. 2022.

RABELO, J. O. C. C. Mídia como dispositivo de saber e poder. **Sísifo**, n. 5, maio 2017. Disponível em: http://www.revistasisifo.com/2017/05/midia-como-dispositivo-de-saberpoder.html. Acesso em: 5 jan. 2022.

VEIGA-NETO, A. **Foucault e educação**. Belo Horizonte: Autentica, 2007.

VEYNE, P. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Tradução de Marcelo J.

O PAPEL DOS PROFESSORES NA MANUTENÇÃO DA MOTIVAÇÃO ENTRE ALUNOS DE ESCOLAS PÚBLICAS DA ZONA RURAL

Patrick Gomes Peixoto
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

O presente capítulo se encontra intrinsecamente relacionado à análise de dados resultantes da pesquisa de mestrado intitulada "Professor, eu vou usar isso pra quê?": fatores de (des)motivação para aprender inglês entre alunos de duas escolas públicas de zona rural da Bahia". A referida pesquisa foi conduzida no âmbito da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como parte integrante do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL).

A análise relacionada ao efeito das dimensões emocionais no processo de aquisição de conhecimento, por parte dos estudantes, tem disposto de um notório aumento em sua importância e pertinência. Esse fenômeno é especialmente proeminente no século XXI, uma era marcada por manifestações de quadros de ansiedade aguda, esgotamento emocional e *burnouts*, que adquirem uma progressiva frequência no ambiente escolar. Neste

contexto, desconsiderar a interligação das emoções dos discentes a um processo educativo saudável e eficaz se configura como um equívoco substancial.

Segundo Alsop e Watts (2000), sentimentos tanto influenciam na aprendizagem como podem ser por ela influenciados. Esses sentimentos, também chamados de afetos ou de domínio afetivo, se referem a sensações provocadas por fatores internos ou externos, são reações afetivas que geram emoções, sejam elas de caráter positivo ou negativo, e podem se manifestar em diversas formas, influenciando, de maneira abrangente, o estado de ânimo, as interações sociais e as escolhas, bem como orientando atitudes e decisões. Podem, inclusive, atuar sobre a cognição do indivíduo. Essa perspectiva se contrapõe à concepção de que apenas a cognição esteja intrinsecamente vinculada ao processo de aprendizagem. Dentre as variáveis afetivas mais reconhecidas, destacam-se as crenças, atitudes, emoções e motivação. Iremos discorrer abaixo sobre esse último.

MOTIVAÇÃO

Elemento central nessa investigação, a motivação emerge como um fator de relevância crucial no contexto de uma aprendizagem eficaz. Essa, por sua vez, está diretamente relacionada e regulada pelas relações de afeto, que abarcam as vivências subjetivas e sentimentos experimentados por um indivíduo. Para Dörnyei (2001), a motivação explica o porquê de as pessoas decidirem desempenhar e prosseguir em determinada atividade, o quanto de esforço estão dispostos a realizar tal atividade e por quanto tempo desempenharão esta atividade (Perine, 2011).

A motivação, um dos principais fatores afetivos envolvidos no desenvolvimento de qualquer atividade (Cittolin, 2003), se apresenta como uma ferramenta importante para a promoção da aprendizagem do aluno, podendo ser apontada como diferencial

entre um bom e mau desempenho dos alunos, como corroboram Lourenço e Paiva (2010):

> A questão motivacional talvez esclareça a razão de alguns estudantes gostarem e aproveitarem a vida escolar, revelando comportamentos adequados, alcançando novas capacidades e desenvolvendo todo o seu potencial. Outros demonstram pouco interesse nas atividades, muitas vezes fazendo-as por obrigação, ou de forma pouco responsável e, em alguns casos, desprezando uma grande parte da vida escolar (Lourenço; Paiva, 2010, p. 134).

Lourenço e Paiva (2010) compilaram diversas definições de motivação apresentadas por diferentes teóricos. Os autores apontam que Murray (1986, p. 20) conceitua a motivação como um fator intrínseco que impulsiona, guia e integra o comportamento humano. Essa perspectiva, que associa a motivação a uma energia interna, encontra respaldo em outros estudiosos. Pfromm (1987, p. 112), por exemplo, defende que os motivos ativam e estimulam o organismo, direcionando-o para objetivos específicos e mantendo-o em ação. Para Garrido (1990), a motivação é um processo psicológico, uma força intrínseca que emerge do interior do indivíduo e o impulsiona à ação. De forma semelhante, Balancho e Coelho (1996, p. 17) afirmam que a motivação abrange tudo o que desperta, direciona e condiciona o comportamento. Essas perspectivas destacam a relevância da motivação como elemento fundamental para compreender o comportamento humano e sua relação com a busca e a realização de metas e objetivos.

O PAPEL DO PROFESSOR

De forma geral, todos os estudos sobre motivação buscam compreender os pensamentos dos estudantes acerca de si próprios,

ao seu engajamento em atividades específicas e aos fundamentos subjacentes que os impulsionam a alcançar metas acadêmicas particulares (Ferreira; Custódio, 2011).

Em meados da década de 1990, uma geração de pesquisadores (Dörnyei, 1994a, 1994b; Gardner; Tremblay, 1994; Oxford, 1994; Oxford; Shearin, 1994; Clément *et al.*, 1994; Tremblay; Gardner, 1995) se dedicou à ampliação das investigações no âmbito da motivação, direcionando sua atenção para a incorporação de fatores contextuais e perspectivas mais intrínsecas à vivência dos alunos. As influências do ambiente da sala de aula e do papel do professor, até então não abordadas em estudos preexistentes, passaram a ser contempladas. Segundo esses autores, há relações relevantes entre contextos sociais e a orientação dos alunos para aprender (Ribeiro, 2006).

> De acordo com essa nova perspectiva, o ambiente de sala de aula, bem como os fatores contextuais que permeavam esses ambientes, passaram a ser vistos como tendo influência motivacional muito mais forte do que havia sido proposto anteriormente para influenciar o comportamento dos alunos em relação à aprendizagem (Ribeiro, 2006, p. 31).

Nesse sentido, Lourenço e Paiva (2010) destacam a importância do papel do professor e apresentam contribuições fornecidas por Martini e Boruchovitch (2004), os quais identificam uma gama de condutas adotadas por educadores que frequentemente se associam à estimulação da motivação e ao alcance de um desempenho acadêmico satisfatório por parte dos alunos. Essas condutas incluem:

i. a oferta de apoio, incentivo e orientação aos alunos;

ii. a implementação de ações educativas que tenham como finalidade o crescimento pessoal do aluno e o domínio da tarefa em ambiente de cooperação;

iii. a preparação de atividades de aprendizagem com um nível apropriado de complexidade, agradáveis e desafiantes para os alunos;

iv. a promoção de avaliações que também fomentem oportunidades de participação, aprendizagem e melhoria do desempenho dos alunos; e

v. a utilização de *feedbacks* positivos acerca da competência e a autoeficácia dos alunos nas atividades, incentivando o esforço e a utilização adequada de estratégias de aprendizagem.

As condutas acima estabelecem um arcabouço orientador valioso para práticas pedagógicas bem-sucedidas. A oferta de apoio, orientação e incentivo aos alunos (i) não apenas cria um ambiente propício para o crescimento pessoal, mas também transmite uma mensagem de engajamento e valorização, que pode nutrir a confiança e a motivação. A implementação de atividades educativas que enfocam o desenvolvimento pessoal em um contexto de cooperação (ii) alinha-se com a noção de aprendizado significativo, onde a colaboração potencializa a motivação por meio do compartilhamento de conquistas e superações. A elaboração de tarefas desafiadoras e atraentes (iii) atua como um estímulo intrínseco, fomentando a curiosidade e o desejo de superação. A promoção de avaliações que incentivam a participação e o aprendizado (iv) reforça a ideia de que a avaliação é uma oportunidade para aprimoramento, reduzindo o caráter punitivo e intensificando a motivação intrínseca. A utilização de *feedbacks* positivos (v) não apenas reforça a autoeficácia dos alunos, mas também direciona

a atenção para o processo de aprendizado, encorajando o esforço contínuo e a adoção de estratégias eficazes. Portanto, tais condutas demonstram-se não apenas congruentes com a teoria da motivação, mas também como pilares fundamentais na promoção de um ambiente educacional motivador e enriquecedor.

Contudo, apesar de desempenhar um papel preponderante na preservação da motivação dos alunos, é importante destacar que esta incumbência não recai unicamente sobre os ombros dos professores. Conforme ressaltado por Ribeiro (2006), pesquisas conduzidas por Dörnyei (1990) já sinalizavam a influência do contexto da sala de aula na motivação, identificando três categorias distintas de componentes com relevância para o processo de aprendizagem e motivação do estudante:

> i. componentes motivacionais específicos do curso (relevância dos materiais, interesse pelas tarefas, conveniência do método de ensinar do professor);
>
> ii. componentes relativos ao professor (personalidade, estilo e prática pedagógica);
>
> iii. componentes relativos ao grupo (natureza coesiva, direcionamento de metas de aprendizagem e normas do grupo).

A influência do contexto da sala de aula na motivação dos alunos, conforme abordada nas três categorias de componentes apresentadas, reforça a ideia de que a motivação não é um atributo isolado, mas um fenômeno intricadamente entrelaçado com os elementos que permeiam o ambiente educacional. Os componentes motivacionais específicos do curso (i), como a relevância dos materiais, o interesse pelas tarefas e a adequação do método de ensino do professor, estão intrinsecamente ligados ao *design* do currículo e à maneira como o conteúdo é apresentado. O contexto da sala de aula, incluindo os componentes relativos ao professor

(ii), como sua personalidade, estilo de ensino e prática pedagógica, pode influenciar diretamente a percepção dos alunos sobre a motivação, uma vez que um professor carismático e envolvente, por exemplo, pode estimular um ambiente mais motivador. Da mesma forma, os componentes relativos ao grupo (iii), como a coesão entre os alunos, o estabelecimento de metas compartilhadas e as normas do grupo, desempenham um papel crucial na dinâmica da sala de aula, afetando a motivação dos estudantes. Em resumo, reconhecer a interdependência entre o contexto da sala de aula e os elementos que o compõem é fundamental para criar um ambiente que promova a motivação e o engajamento dos alunos.

Considerando todos esses fatores que desempenham um papel essencial na manutenção da motivação, é pertinente direcionar nossa atenção para a realidade específica das escolas públicas, com um foco particular naquelas localizadas em zonas rurais. Além dos impactos dos professores e do ambiente de sala de aula, torna-se premente a análise do contexto social circundante em relação à motivação. É plausível supor que o ambiente das escolas públicas possa exercer um efeito desmotivador sobre a aprendizagem de línguas. Schütz (2003) identifica diversos fatores que podem atuar como elementos desmotivadores nesse contexto:

> […] salas de aula com muitos alunos, professores com proficiência limitada, cobrança através de exames de avaliação com questões truculentas que nada avaliam, […]. Esses fatores desmotivadores podem ser observados na rede de escolas de ensino médio, […] a escola pública não mostra resultados imediatos motivadores […], gerando inevitavelmente certa frustração que, em maior ou menor grau, destrói a motivação (Schütz, 2003, p. 4).

Diante de todas essas condições citadas, o autor chama a atenção dos professores para a importância de não desmotivar

os alunos. Segundo ele, se não pudermos despertar nos alunos a motivação natural, subjacente em todos, pelo menos cuidemos para não destruir e sim preservá-la, para quando encontrarem a oportunidade certa (Schütz, 2003), uma vez que a ausência de motivação, ou desmotivação, representa a queda de investimento pessoal nas tarefas de aprendizagem (Burochovitch; Bzuneck, 2004 *apud* Varela; Moraes, 2005).

A PESQUISA EM ZONA RURAL

Julgamos relevante realizar uma análise aprofundada sobre o papel crucial do professor na manutenção da motivação entre alunos de escolas públicas situadas em áreas rurais. Essa reflexão será fundamentada na compreensão dos diversos componentes teóricos previamente explorados, os quais abrangem desde os fatores individuais dos estudantes até os elementos contextuais da sala de aula e da instituição de ensino. Adicionalmente, esta análise estará embasada nos dados obtidos a partir do estudo empírico conduzido por Peixoto (2023). A relevância desse enfoque reside na necessidade de compreender como os professores podem adotar estratégias pedagógicas que considerem esses componentes e promovam um ambiente educacional motivador, especialmente em contextos desafiadores, como as escolas rurais.

A escolha de estabelecimentos de ensino localizados em áreas rurais como o cenário desta pesquisa se justifica pela significativa importância dessas regiões no contexto nacional, não obstante a sua histórica marginalização. As zonas rurais do Brasil continuam a apresentar indicadores desfavoráveis em diversas áreas, não apenas na educação, mas também em diversos domínios sociais. A aplicação de um modelo educacional concebido originalmente para ambientes urbanos em escolas rurais, desconsiderando as nuances sociais e culturais específicas dessas comunidades, pode negligenciar elementos cruciais para o êxito do processo

pedagógico. Esta negligência pode, por conseguinte, repercutir negativamente na qualidade do desempenho dos alunos. Hoje, a defasagem entre o rendimento da escola pública de zona urbana e rural acontece em todas as regiões do Brasil, como nos mostram Pereira e Castro (2019):

> O acesso às instituições de ensino e a qualidade do serviço não são uniformes no território brasileiro. Existem diferenças significativas entre regiões, estados e municípios. Possivelmente, a diferença mais marcante é verificada entre os indicadores educacionais dos meios rural e urbano. O rural brasileiro apresenta, segundo dados do censo demográfico (IBGE, 2011), indicadores defasados em relação ao urbano (Pereira; Castro, 2019, p. 1).

Nesse sentido, a pesquisa de Peixoto (2023), cujos dados serão analisados aqui, foi desenvolvida em duas escolas públicas estaduais que oferecem ensino médio, ambas situadas em áreas rurais na região sudoeste do estado da Bahia. A escolha dessas instituições se baseou na consideração de que ambas estão localizadas em distritos afastados dos centros urbanos, característica intrinsecamente associada a áreas rurais. Além disso, essas escolas desempenham um papel fundamental, uma vez que não atendem apenas os alunos de suas localidades imediatas, mas também prestam serviços educacionais para a população residente em povoados, comunidades quilombolas e áreas agrícolas vizinhas. Esse contexto é relevante, pois ressalta a discrepância entre as especificidades dessas áreas rurais e o modelo educacional muitas vezes concebido para ambientes urbanos, destacando a necessidade de uma abordagem pedagógica sensível às particularidades sociais e culturais dessas comunidades para promover o sucesso educacional dos alunos.

A primeira escola pesquisada está situada em Lindo Horizonte, um povoado no município de Anagé, Bahia. A escola possui cerca de 170 alunos matriculados, originários de aproximadamente 27 localidades rurais circundantes, incluindo as regiões quilombolas de Água Doce e Mandacaru. Os estudantes estão distribuídos em seis turmas que cobrem desde o primeiro até o terceiro ano do ensino médio regular, frequentando a escola no período da manhã.

A segunda instituição investigada está localizada em Bate-Pé, um distrito de Vitória da Conquista, Bahia. Trata-se de uma extensão de uma escola cuja sede principal está em Vitória da Conquista. Durante a pesquisa, o anexo da escola contava com aproximadamente 207 alunos matriculados, provenientes de 21 localidades rurais distintas. Além dos anos regulares do ensino médio, a escola oferece as modalidades Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de Tempo Juvenil (TJ), totalizando sete turmas de ensino noturno.

Este estudo incluiu uma amostra de 9 estudantes de ensino médio de ambas as escolas, selecionados com base em critérios como matrícula em escolas estaduais rurais, disposição voluntária para participar e representação de diferentes regiões geográficas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, que duraram de 30 a 45 minutos, gravadas em áudio e transcritas posteriormente para análise. As entrevistas ocorreram nas instalações escolares, promovendo uma atmosfera descontraída para os entrevistados. Isso permitiu a obtenção de uma visão geral dos aspectos da vida social dos participantes e contribuiu para uma análise abrangente do fenômeno estudado.

Durante a pesquisa, no período de coleta de dados, os alunos foram indagados sobre a influência do professor em sua motivação. Os estudantes que frequentam o período matutino (M) compartilharam suas percepções:

M2: É... tem aquele professor que realmente baseia a inteligência do aluno nas notas e tem aquele que entende que às vezes a pressão ou algum possível problema acaba encadeando nessa nota baixa. Então eu acho que os professores deviam ter essa visão/ a maioria tem! Mas tem uma minoria que desmotiva e acaba afetando o aluno.
M1: Tem professores que desmotivam a gente bastante [...], julgando a gente por nossas notas, falando que a gente não ajuda bastante na sala, falando que a gente não participa nas aulas, quando na verdade a gente pode ter alguns problemas como timidez e tem outros professores que incentivam a gente bastante e ajudam a gente bastante também.
M4: É... tem uns que motivam e tem aqueles que já vêm com a ideia de que se o aluno não quer, problema dele.../ tipo, já chega julgando...

Fonte: Peixoto (2023).

Os estudantes enfatizaram a relevância do papel desempenhado pelos professores no que tange à motivação dos alunos. Dentro deste contexto, M2 observara que alguns educadores demonstram sensibilidade em relação à pressão e às questões pessoais que podem afetar o desempenho acadêmico dos estudantes, enquanto as respostas de M1 e M4 retratam outros que adotam uma abordagem mais restrita, avaliando os alunos principalmente com base em seus resultados acadêmicos, o que pode resultar em uma diminuição da motivação. Adicionalmente, destacaram que alguns professores tendem a fazer julgamentos sobre os alunos com base em sua participação em sala de aula, sem levar em consideração possíveis obstáculos, como a timidez.

Entre os alunos da noite (N), ao serem questionados sobre o papel do professor em sua motivação, uma aluna fez o seguinte relato:

> N4: uma professora já desmotivou falando assim, jogamos na cara que a gente repetir/ não aqui no ensino médio, lá na sexta série. E ela acertou, repeti. Ela me desmotivou e eu entrei na cabeça que ela falou que eu ia repetir, que eu não ia passar e eu fiquei tão pra baixo que eu nem me esforcei, simplesmente repeti. Aí hoje em dia, eu acho que um pouco de empatia, a gente quer conversar uma coisa muito importante com a nossa amiga, não deixa, mas é muito importante mesmo. Mostrar que pode conversar. Uma cara legal, um sorriso motiva, porque ninguém quer chegar na sala um professor está lá, é... ruim, a cara fechada, a gente pergunta leva uma resposta, um rapa a gente tem até medo de perguntar as coisas. Ah, eu acho que é uma motivação, né? Dos professores com a gente colocar a palavra assim que a gente vai passar, a gente vai conseguir e tal, essas coisas.

Fonte: Peixoto (2023).

A resposta fornecida por N4 ilustra uma experiência negativa vivenciada pela narradora, na qual uma professora desempenhou um papel fundamental na desmotivação da aluna e eventual repetição de ano. Esse episódio ressalta o impacto substancial que as ações dos professores podem ter na atitude e motivação dos alunos. A abordagem da professora nessa situação específica gerou sentimentos de desânimo na narradora, levando-a a duvidar de sua capacidade de avançar. Como resultado, a desmotivação permeou seu esforço, resultando na repetição do ano letivo. Essa narrativa destaca, mais uma vez, a importância crítica de práticas pedagógicas que considerem as necessidades e particularidades dos alunos, evitando ações que possam desmotivá-los, como enfatizar o fracasso, e sublinha a conexão direta entre a conduta dos professores e o engajamento dos estudantes.

Corroborando a afirmação de N4, N1, que provavelmente tem experiência com o/a mesmo(a) professor(a) que N4, uma vez que a região também possui apenas uma escola de ensino fundamental, afirma que:

N1: Aí eu da mesma forma. Aqui no ensino médio estou gostando todos os professores que eu peguei no estudo são todos diretos. Então independente disso não tem o que reclamar. Só que lá atrás ( ) é... N4 falou, lá no ensino fundamental, teve muito desmotivação dos professores porque eles chegam assim 'ah você não conseguir isso e aquilo', então você vai botando aqui na cabeça e vai criando aquela ideologia de você não vai conseguir nada. E realmente é o que desmotiva é isso. O professor chegar pra você e falar que você não vai conseguir ( ) eu acho.

Fonte: Peixoto (2023).

O relato apresentado destaca a influência significativa do papel do professor na manutenção da motivação do aluno. O estudante, ao mencionar sua experiência no ensino médio, destaca que está gostando das aulas devido à abordagem direta adotada por seus professores. Essa percepção positiva pode ser vista como um indicativo da influência positiva dos professores em sua motivação atual.

No entanto, o estudante também faz referência à sua experiência anterior no ensino fundamental, que foi marcada pela desmotivação provocada pelos professores. Nesse contexto, ele observa que a desmotivação era resultado da postura dos professores que expressavam ceticismo quanto à capacidade dos alunos. Esse ceticismo, expresso pela afirmação de que "você não vai conseguir", teve um impacto negativo na motivação do estudante, conforme relatado por N4 anteriormente.

Ambos os relatos sublinham a importância crítica do papel do professor na manutenção da motivação dos alunos. Professores que adotam uma abordagem direta e que demonstram confiança nas habilidades de seus alunos tendem a promover um ambiente de aprendizado mais motivador. Por outro lado, atitudes negativas, como o ceticismo em relação às capacidades dos alunos, podem contribuir para a desmotivação, como evidenciado pelas experiências compartilhadas por esses estudantes. Isso reforça a necessidade de os professores considerarem o impacto de suas

palavras e ações na motivação dos alunos e adotarem uma abordagem que os inspire e os encoraje a alcançar seu potencial máximo. Quando perguntados sobre o que o professor precisa fazer para ser motivador, os alunos do matutino responderam que:

> M2: Primeiro, é o que ele não faz... eu acredito que uma das principais coisas para motivar o aluno é o professor não ficar cobrando nota dele, tipo assim: olha essa nota baixa, você não estudou e tal, e tal... é uma das primeiras coisas.
> M3: É... explicar mais o assunto, tipo... que os alunos/ muita gente não entende aquela parte/ tem uns que já muda, né? Porque alguns compreendeu, mas outros não, mas ele vai pela maioria, se aqueles já compreenderam eles já partem para frente, não fala mais.
> M1: Eu acho que os professores deveriam conversar mais com os alunos para terem certeza de que eles estão aprendendo o assunto e não decorando, e também socializar mais com os alunos para que eles se sintam mais confortáveis em falar que não aprenderam realmente o assunto.
> M4: Acho que é uma questão de ter mais conversa, sabe? De sentar com os alunos que não entenderam, perguntar realmente qual foi a parte que não entendeu ( ) e explicar o que ele não entendeu para que ele consiga entender.

Fonte: Peixoto (2023).

Os alunos do período matutino (M) enfatizam a necessidade de os professores adotarem uma abordagem que vá além da simples cobrança de notas, focando na compreensão das dificuldades individuais dos estudantes. Eles propõem que os professores estabeleçam uma comunicação mais efetiva com os alunos, assegurando-se de que o conteúdo seja explicado de maneira acessível e promovendo um ambiente de aprendizagem que vá além da mera memorização. Os alunos enfatizam a importância de uma interação mais próxima entre professores e alunos, criando um espaço onde os estudantes se sintam à vontade para expressar suas dúvidas e dificuldades. Essa perspectiva ressalta a necessidade de uma abordagem pedagógica que promova a compreensão genuína e a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem.

De forma semelhante, os alunos do noturno reforçam que:

N1: Ser mais acolhedor, conversar mais, interagir mais com os alunos, independente se o aluno entendeu/ que tem professor, que quando o aluno entende, vai perguntar novamente, o professor não gosta. Então, eu acho que ele tem que se interagir mais com a turma, isso sim faria todo mundo/
N4: Não, a conversa é sim. Explicar com mais a vontade porque isso tem hora que explica sem vontade pela metade ou manda a gente tirar dúvida com outro aluno que tá mais perdido que a gente, entendeu? E ter paciência, porque eu sei que é terceiro ano é ensino médio, outras salas aqui. Com certeza. Só que a gente não sabe de tudo. A gente quer saber mínimos detalhes/

Fonte: Peixoto (2023).

No trecho acima, os alunos (N) também sublinham a relevância da comunicação e interação dos professores com os estudantes. Eles enfatizam a necessidade de que os docentes sejam acolhedores, mantenham uma comunicação mais efetiva e demonstrem um interesse autêntico pelos alunos, independentemente do nível de compreensão que tenham sobre o conteúdo. Os alunos ressaltam que os professores devem abordar o ensino com entusiasmo e paciência. Isso realça a importância de uma abordagem pedagógica que promova um ambiente de aprendizado inclusivo e encoraje uma comunicação aberta e efetiva entre professores e alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações feitas pelos alunos convergem em relação à postura que os professores devem adotar para promover a motivação em escolas públicas em áreas rurais. Eles enfatizam a importância de os professores serem compreensivos e empáticos em relação às dificuldades dos alunos, evitando uma abordagem estritamente centrada em notas ou resultados. Todos os alunos destacam a necessidade de uma comunicação aberta e atenciosa por parte dos professores, incentivando a expressão das dúvidas e dificuldades dos alunos. Eles também ressaltam a importância de uma explicação clara e acessível do

conteúdo, com entusiasmo e paciência por parte dos professores. Em suma, os alunos destacam que uma postura acolhedora, comunicativa e orientada para a compreensão das necessidades individuais dos alunos é essencial para promover a motivação em escolas públicas de zona rural. Essas semelhanças apontam para diretrizes importantes que os professores podem adotar para promover um ambiente de aprendizado motivador nessas configurações específicas.

É relevante destacar que este artigo não visa atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade pela motivação dos alunos. Reconhecemos que, embora desempenhem um papel fundamental nesse contexto, outros fatores externos podem influenciar a motivação dos alunos, especialmente nas escolas rurais. O ambiente de ensino nessas áreas pode ser marcado por desafios, como infraestrutura precária, escassez de recursos educacionais adequados e condições socioeconômicas desfavoráveis, que também desempenham um papel crucial na dinâmica da motivação dos alunos. Portanto, é vital considerar a complexidade desse cenário e reconhecer que a motivação dos alunos é o resultado de uma interação multifacetada de fatores, onde o trabalho do professor é apenas um deles.

Conclui-se que o papel do professor é de grande relevância na criação de um ambiente de aprendizagem motivador, independentemente do contexto em que os alunos estejam inseridos. Entretanto, especialmente em áreas rurais, o papel do professor assume uma dimensão crucial, envolvendo a criação de uma conexão significativa com os alunos, compreensão das suas realidades e necessidades específicas, reconhecimento e valorização da identidade cultural dos estudantes, bem como o estímulo à autoconfiança, encorajando-os a superar obstáculos e acreditar no seu potencial de aprendizado.

REFERÊNCIAS

ALSOP, S.; WATTS, M. Facts and feelings: exploring the affective domain in the learning of physics. **Physics Education**, v. 35, n. 2, p. 132-138, 2000.

CITTOLIN, S. F. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras**, Paraná, n. 6, 2003.

DÖRNYEI, Z. **Teaching and researching motivation**. England: Longman, 2001.

FERREIRA, G. K.; CUSTÓDIO, J. F. Influência das variáveis afetivas no envolvimento e desempenho de estudantes nas atividades de resolução de problemas de física. *In*: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências** – I Congreso Iberoamericano de Investigación en Enseñanza de las Ciências, 2011, Campinas. Atas do VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2011.

LOURENÇO, A. A.; PAIVA, M. O. A. de. A motivação escolar e o processo de aprendizagem. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 15, 2, p. 132-141, 15 ago. 2010. Disponível em: encurtador.com.br/qzMX6. Acesso em: 28 jan. 2021.

PEIXOTO, P. G. **"Professor, eu vou usar isso pra quê?"**: fatores de (des) motivação para aprender Inglês entre alunos de duas escolas públicas da zona rural da Bahia. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista, 2023.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Boletim Regional, Urbano e Ambiental** (IPEA), v. 1, p. 63-74, 2019.

PERINE, C. M. Ensino de língua inglesa e a motivação para aprender dos alunos. *In*: **I Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, 2011. II Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística: Linguagem História e Memória, 2011. v. 1. p. 195-205.

RIBEIRO, M. M. S. **Atitudes e motivação**: fatores intrínsecos da interação professor/aluno. 2006. Dissertação (Doutorado) – Curso de Linguística Aplicada, Unicamp, Campinas, 2006.

SCHÜTZ, R. Motivação e desmotivação no aprendizado de línguas. **English Made in Brazil**, 2003. Disponível em: https://pt.slideshare.net/slideshow/motivao-e-desmotivao-no-ensino-de-lnguas/37892238. Acesso em: 03 abr. 2025.

VARELA, S.; MORAES, C. R. Motivação do aluno no processo de ensino-aprendizagem. *In*: **XIII Simpósio de Iniciação Científica da UNIFIL**, Londrina, 2005.

MEMÓRIAS DE VIVÊNCIAS DE ESTUDANTES E SUAS IMPLICAÇÕES NA PERCEPÇÃO DE SI COMO ALUNOS

Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Fernanda de Castro Modl
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

Neste texto, publicizamos resultados de uma pesquisa de natureza qualitativa, ancorada no campo da Linguística Aplicada (LA) e em princípios da Análise do Discurso, para tomar a linguagem como um fenômeno social, histórico e ideológico. Ainda mobilizamos o conceito de memória (Le Goff, 1990) para analisar como um grupo de estudantes semiotizam verbo-visualmente o que, olhando em retrospecto, avaliam como sendo o acontecimento mais significativo por eles vivenciado nos anos finais do Ensino Fundamental. Interessa-nos avaliar as implicações dessas memórias à percepção desses alunos de si como sujeitos sociais.

Considerando a escola como um território sociossimbólico no qual se efetivam interações de diversas naturezas, demonstramos, ao longo do capítulo, como o contexto escolar é (re)(des) coberto nas produções dos estudantes, suscitando e mobilizando distintos centros de valor, para tensionar realidades sobre o es-

tar na escola ou em situações interacionais promovidas por essa instituição social.

Os dados aqui visibilizados advêm do *corpus* da dissertação de mestrado intitulada "Identidades, memórias e territorialidades: redes conceituais para se pensar a cultura escolar de alunos do 9º ano em uma escola de Ituaçu-BA" (Pereira, 2023), encampada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL UESB), e figuram réplicas de nossa dialogia com os participantes da pesquisa durante o trabalho de campo ocorrido no período de março a novembro de 2022. Todos os dados foram gerados e analisados mediante aprovação e diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP[1].

Jacques Le Goff, em seu livro *História e Memória*, discorre sobre vários tipos de memórias e defende que "o conceito de memória é crucial" (Le Goff, 1990, p. 423) por possuir enorme relevância social e individual para o desenvolvimento psíquico, podendo ser pensado como um operador para nos posicionarmos no e frente ao tempo. O que é central para a (re)construção da identidade pessoal, já que exercícios de rememoração permitem revisitar o passado e, assim, compreender melhor o presente.

Território é entendido como o "[...] chão da população, isto é, sua identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi" (Santos, 2000, p. 96).

Por questões de espaço, apresentamos, na seção de análise, três recortes dos dados que materializam o recorrentemente observado no *corpus* maior da pesquisa: representações de memórias de "Interações dentro da escola", "Interações promovidas pela escola em outros espaços da cidade" e "Interações mistas"

1 A pesquisa foi aprovada junto à Plataforma Brasil e ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB-BA, sob o número CAAE 59899922.9.0000.0055.

que correspondem a memórias que fazem alusão a ambos os espaços.

Antes da análise, capitalizamos os conceitos mobilizados. O texto é encerrado com uma avaliação da produtividade de nossa busca por mapear e analisar coletivamente experiências rememoradas de e em um território escolar e o que isso pode revelar sobre o sentimento de pertencimento do sujeito estudante ao território da escola e buscar construir memórias positivas que fundamentem seu processo de reconstrução identitária na escola.

A NOÇÃO DE MEMÓRIA E O ENUNCIADO GERADOR DAS PRODUÇÕES

Pollak (1992, p. 4) defende que "a memória é, em parte, herdada, não se refere apenas à vida física da pessoa", para ele, a memória é um fenômeno socialmente construído, logo, a memória "não é obra de indivíduos isolados". Já a história, é uma narrativa que está em constante revisão, podendo ser atualizada e questionada. Dessa forma, entende-se que a memória e a história estão diretamente associadas, sendo impossível fazer história sem memória, pois uma influencia a outra.

Outro grande autor que muito contribuiu com esses estudos foi o francês Maurice Halbwachs que, influenciado por Durkheim, iniciou os estudos sobre a memória na área das ciências sociais. Foi o primeiro estudioso a cunhar o termo memória coletiva, pois ele considerava que a memória de um indivíduo não pode existir dissociada da sociedade. Para o autor, a memória individual constitui um processo de rememoração que não depende apenas do que o indivíduo lembra, mas também, das memórias construídas em grupo. Para Silva (2016), baseada nos estudos de Halbwachs, o fenômeno de recordação não pode ser efetivamente analisado se não forem levados em consideração os contextos sociais. Assim, a memória "deixa de ter apenas a dimensão individual, tendo em

vista que as memórias de um sujeito nunca são apenas suas, ao passo que nenhuma lembrança pode coexistir isolada de um grupo social" (Silva, 2016, p. 247).

Para Orlandi (1999, p. 59), a memória "é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos", afinal,

> [...] assim como a língua é sujeita a falhas, a memória também é constituída pelo esquecimento; daí decorre que a ideologia, diz M. Pêcheux (1982), é um ritual com falhas, sujeito a equívoco, de tal modo que, do já dito e significado, possa irromper o novo, o irrealizado. No movimento contínuo que constitui os sentidos e os sujeitos em suas identidades na história (Orlandi, 1999, p. 65).

Assim, a memória envolve os silenciamentos e os esquecimentos que podem ocorrer de forma voluntária ou involuntariamente. Logo, a memória é vista como algo complexo, pois um mesmo fato pode ser rememorado de diferentes formas. Ainda, conforme a autora, "o que está fora da memória não está nem esquecido nem foi trabalhado, metaforizado, transferido. Está in-significado, de-significado" (Orlandi, 1999, p. 66). Partindo desse princípio, nota-se a dimensão da responsabilidade do professor ao selecionar os conteúdos a serem trabalhados, afinal toda a práxis pedagógica deve ser regida pelo movimento de ação-reflexão-ação.

A memória, então, é essencial na percepção de si e dos outros (Pollak, 1992, p. 3). Nessa perspectiva, é grande a sua relevância, estando diretamente ligada ao estudo da identidade. Pollak (1992) define a memória como um fenômeno construído, seletivo e, em parte, herdado. Já a identidade destaca-se como um fenômeno que se produz em referência aos outros. Assim, para ele, a memória e a identidade constituem um ponto fulcral na vida das pessoas.

Nesse viés, cabe destacar, também, a importância do trabalho com registros de memórias pelo professor-pesquisador que precisa ser sensível ao analisar os dados, observando os esquecimentos, ressentimentos, as manipulações ideológicas e demais nuances que podem se deixar textualizar nas produções dos estudantes--colaboradores da pesquisa.

Os dados foram gerados a partir de respostas dos estudantes, colaboradores da pesquisa, às seguintes questões: i) Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos anos finais do ensino fundamental? Descreva, por favor, esse momento" e ii) "Agora, convido você a registrar, em um desenho, esse acontecimento e como você se sentiu".

A dialogia materializada com o grupo nas formulações i e ii registram a nossa aposta no convite para que os alunos recorressem a outros modos sígnicos, ou seja, não apenas à escrita para a construção da sua avaliação. Como veremos na próxima seção, o desenho pode revelar o que o verbal não contempla/alcança.

O *locus* da pesquisa foi a Escola Municipal Juvenal Wanderley (EMJW), escola dos anos finais do ensino fundamental, na sede do município de Ituaçu-BA. Contamos com a participação de trinta e cinco sujeitos, colaboradores da pesquisa, discentes do 9º ano, turma A e B, do turno matutino.

Como anunciado na Introdução, aqui analisamos três recortes. Um recorte é composto por um desenho e a explicação escrita *ipis litteris* produzida pelo(a) aluno(a)-produtor(a) do enunciado. Os recortes, portanto, dialogizam com os enunciados i e ii. Ainda mobilizaremos turnos de fala transcritos das rodas de conversa com os estudantes sobre os desenhos. Nessas dialogias, os alunos tiveram a chance de se ouvir, bem como, tecerem comentários diversos.

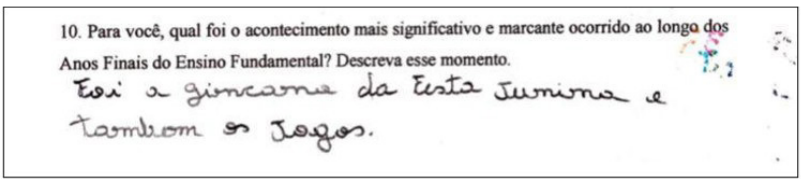
O nosso pedido para registro verbo-visual de um acontecimento significativo na escola implicou cotejar memórias de vivências estudantis descritas a indiciadas nos desenhos, sendo assim, foram gerados dois diferentes tipos de textualização de memórias. Esse procedimento analítico mostrou-se fértil por figurar novas possibilidades para melhor (re)conhecer o contexto escolar de trabalho da professora-pesquisadora Pereira, a partir de aspectos materializados em elementos semióticos e representações ali (re)veladas.

MEMÓRIAS VERBO-VISUAIS DE UM GRUPO ESTUDANTES: ANALISANDO OS DADOS

O trabalho com desenho possibilitou que os alunos acessassem de modo mais lúdico ângulos, às vezes, não revelados no plano da verbalidade. Isso posto, apresentamos a seguir as produções selecionadas para análise.

INTERAÇÕES DENTRO DA ESCOLA

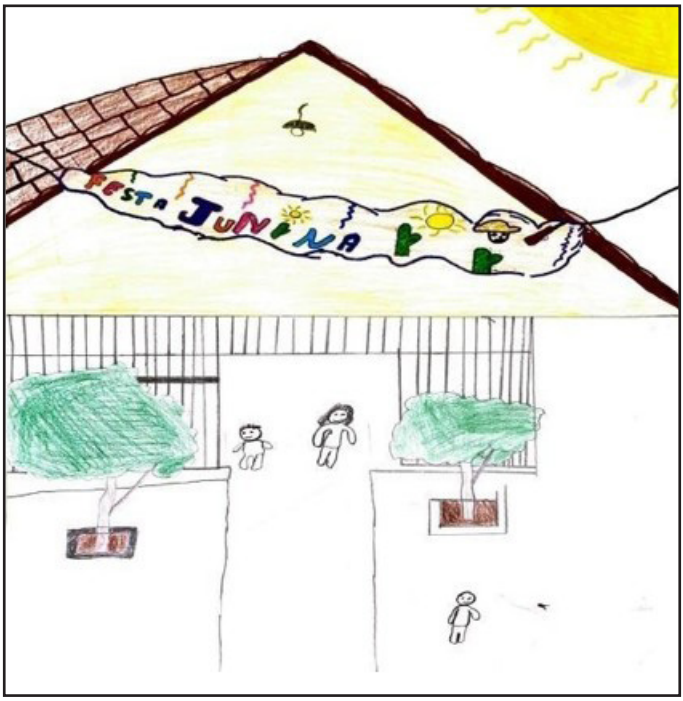
Quadro 1 – Recorte 1 – Resposta de Lírio


10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Foi a gincana da festa Junina e também os Jogos.

Fonte: Pereira (2023).

Figura 1 – Desenho de Lírio



Fonte: Pereira (2023).

Na resposta manuscrita de Lírio, lemos: *"Foi a gincana da Festa junina e tambem os jogos"*. Uma resposta curta e concisa em termos de descrição. O desenho sobre a memória de Lírio retrata a gincana escolar, ocorrida no período junino, conforme notamos na faixa ornamentando a frente da unidade escolar no topo superior do desenho. Sua resposta escrita, secundariamente, se refere aos jogos estudantis que na Escola-campo ocorrem em comemoração ao dia dos estudantes, no mês de agosto. Esse acontecimento, no entanto, não se deixa materializar no desenho.

Ao analisar a arte do estudante, observando seu traçado, notamos a forma como o desenho foi projetado, isto é, apresentando uma visão por cima, representa a frente da escola com as árvores

fincadas no chão e três sujeitos que, dado o tamanho, parecem ser alunos com traços faciais com expressões relaxadas. O estudante optou por colorir o desenho, o que, por si só, já traz uma força semiótica de uma valoração positiva, de um dia ensolarado.

A sugerir que o aluno comente seu desenho na roda de conversa, o mesmo acrescenta:

Quadro 2 – Recorte 1 – Turno de fala Lírio

Lírio: *a gente ganhou né (...) foi um dia bom que eu acho que vai ser difícil da gente esquecer... apesar de ter muita briga entre as duas salas (...) só que não deu pra terminar essas* ***grades*** *aí eu não fiz tudo*

Fonte: Pereira (2023).

Nessa dinâmica interacional, após o estudante Lírio comentar sua produção referente à gincana escolar, Gardênia teceu o comentário a seguir:

Quadro 3 – Recorte 1 – Turno de fala Gardênia

Gardênia: *Um detalhe é que todos os desenhos da escola têm uma* ***grade*** *(risos) essa escola aqui não é muito legal não (...) mas o negócio da gincana cultural ajudou bastante (...) quebrou o clima ruim da escola (...) sei lá::****esse tanto de grade deixa a escola mais ruim do que já é***

Fonte: Pereira (2023).

Ao observar os desenhos dos demais participantes da roda de conversa, e Íris e Lírio notarem, em ambos, a presença de grades, a aluna Gardênia expõe sua valoração em relação ao ambiente escolar. Nesse dizer, a aluna avalia a escola como ruim, situação agravada pela quantidade de grades. No entanto, para ela a realização da "*gincana cultural ajudou bastante (...) quebrou o clima ruim da escola"*, demonstrando, dessa forma, a relevância desses momentos interacionais para a constituição identitária estudantil e suas memórias positivas vivenciadas ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

O enunciado oral do aluno Lírio, "foi um dia bom que eu acho que vai ser difícil da gente esquecer (...)", evidencia uma memória que se refere a uma vivência feliz e afetiva ocorrida no contexto escolar. A partir do enunciado do aluno, conseguimos acessar elementos verbais que ele elege para explicar características semióticas do desenho, visto que ele justifica que, por causa do tempo, não concluiu as grades presentes na frente da escola. Devido ao fato de a escola ser cercada por grades, é comum ouvir alunos comparando-a a uma prisão.

As axiologias reveladas pelos estudantes remetem também às ideias de Foucault (1979) sobre o poder disciplinar, característica marcante das instituições do século XVIII e XIX, visando produzir "corpos dóceis e submissos". As instituições, incluindo a escola, foram postas a serviço da produção de um ser domesticável, imbuídas pela modernidade de poder disciplinar. Notamos, ainda hoje, no contexto escolar, resquícios desses mecanismos de controle descritos por Foucault, como a divisão do tempo, o controle do espaço, a vigilância via câmeras espalhadas pelo território escolar, as sanções e, ainda, a presença das grades em todas as vias de acesso que, segundo Gardênia, "*(...) deixa a escola mais ruim*".

Devido à recorrência de observações a respeito da infraestrutura escolar, por ser uma escola baixa, com pouca ventilação, baixa luminosidade, entre outras limitações, inferimos que sua arquitetura seja, realmente, um ponto frágil do território escolar. Nessa perspectiva, vale ressaltar que melhorias de questões ergonômicas podem ser adotadas a partir do campo físico, cognitivo e ambiental, reduzindo a exposição dos participantes ao mal-estar. Segundo Clot (2010), os ergonomistas estão imersos no cotidiano desses sistemas e, "às vezes, conseguiram, aqui ou ali, fazer evoluir localmente a organização do trabalho para facilitar a saúde dos sujeitos" (Clot, 2010, p. 48).

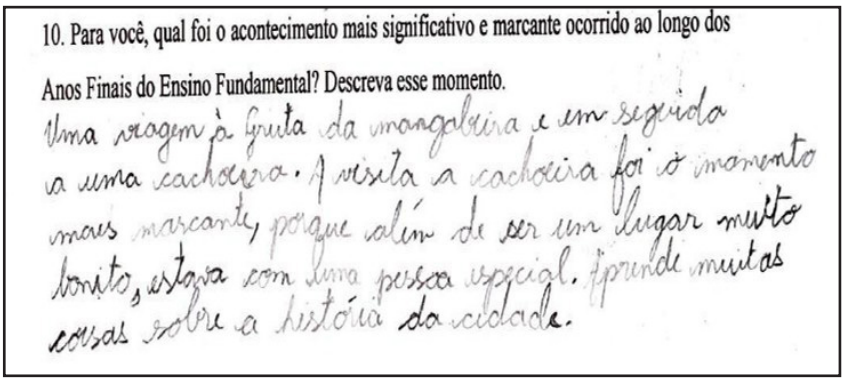
Ao expressarem seus incômodos com as grades da escola, comparando-a com uma prisão, lembramo-nos de que como pro-

blematizam Ribeiro e Sobral (2021, p. 7), em conformidade com as leituras do Círculo de Bakhtin, "toda valoração é ideológica, constitui simbolicamente o mundo segundo os interesses dos sujeitos envolvidos. Como tudo que faz sentido é valorado, tudo é ideológico". Assim, em relação aos enunciados dos estudantes, fruto das interações discursivas, ao evidenciarem as grades e ao compararem a escola com uma prisão, notamos o dinamismo da interação pela qual a palavra do outro se submete a uma série de refrações.

Por meio da metodologia adotada, conseguimos acessar traços identitários dos estudantes que geralmente passam despercebidas aos olhos dos professores no dia a dia interacional, sendo para a professora-pesquisadora uma oportunidade de perceber o ambiente escolar sob uma nova ótica. Passemos ao Recorte 2.

INTERAÇÕES PROMOVIDAS PELA ESCOLA EM OUTROS ESPAÇOS DA CIDADE

Quadro 4 – Recorte 2 – Resposta de Gardênia


10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

Uma viagem à Gruta da mangabeira e em seguida a uma cachoeira. A visita a cachoeira foi o momento mais marcante, porque além de ser um lugar muito bonito, estava com uma pessoa especial. Aprendi muitas coisas sobre a história da cidade.

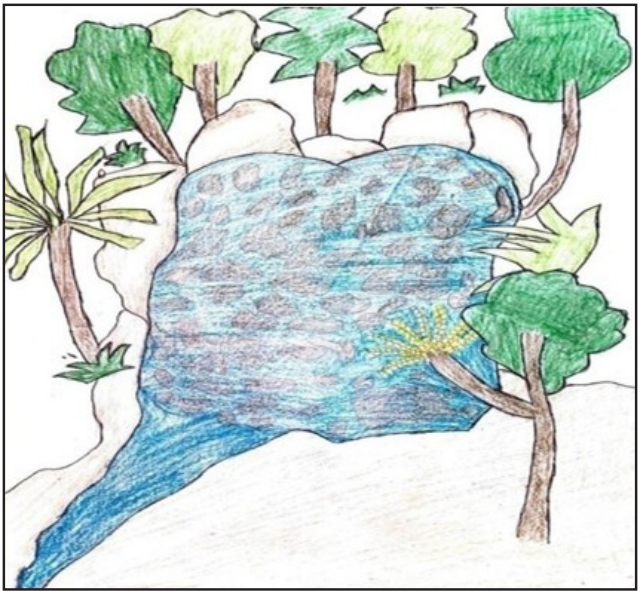
Fonte: Pereira (2023).

Quadro 5 – Recorte 15 – Resposta à P10 digitada – Gardênia

Uma viagem à Gruta da mangabeira e em seguida a uma cachoeira. A visita a cachoeira foi o momento mais marcante, porque além de ser um lugar muito bonito, estava com uma pessoa especial. Aprendi muitas coisas sobre a história da cidade.

Fonte: Pereira (2023).

Figura 2 – Recorte 2 – Desenho de Gardênia



Fonte: Pereira (2023).

A resposta de Gardênia se refere a uma aula de campo na Gruta da Mangabeira e na Cachoeira das Moendas, pontos turísticos de Ituaçu. No desenho, a discente opta por representar apenas a cachoeira, provavelmente, por ter considerado "*o momento mais marcante*" das suas lembranças. Para Gardênia, como lemos em sua resposta escrita, foi uma memória especial, devido à beleza dos lugares, por estar em uma companhia especial e por ter aprendido muito sobre a história do município.

Desse modo, considerando seus aspectos semióticos, a imagem apresenta uma riqueza de detalhes, cores vivas, demonstrando ânimo e satisfação ao realizá-la, situação que nos leva a pensar que as significações ideológicas da interação em curso evocam bons sentimentos. Durante as interações ocorridas na roda de conversa, a aluna foi convidada a comentar sobre sua memória:

Quadro 6 – Recorte 15 – Turno de fala de Gardênia

Gardênia: *Uma memória feliz (...) foi bom (...) gostei (...) esse dia foi um dia muito legal eu me diverti na viagem toda e assim muita coisa mudou:: de lá para cá*

Fonte: Pereira (2023).

O texto evoca uma memória afetiva e, segundo Gardênia, a realização da gincana melhorou o clima da escola. Somado a isso ocorreu nesse período cronotópico a realização da aula de campo, evento que foi ainda mais significativo para ela. As ideias bakhtinianas consideram a relação do eu e outro, levando em conta o aqui e o agora, mas também, o potencial do cronotopo, do tempo agora e do tempo futuro, assim uma palavra vai ser sempre revisada e reavaliada, não possuindo um fim em si mesmo.

Volóchinov (2017, p. 249) defende que "o 'discurso alheio' é o discurso dentro do discurso, o enunciado dentro do enunciado, mas ao mesmo tempo é também o discurso sobre o discurso, o enunciado sobre o enunciado". Notamos, neste dizer, o movimento dinâmico da interação pelo qual a palavra do outro submete-se a uma série de refrações ideológicas e de variações semânticas.

A estudante, em seu enunciado, reforça sua visão apresentada no texto e acrescenta que "*muita coisa mudou de lá para cá"*. Embora, não esclareça sobre tais mudanças, observando sua fisionomia na interação face a face e devido à relação com a memória feliz, subtende-se que foram mudanças positivas. Neste caso, devemos

nos atentar a todas as nuances ocorridas nas relações dialógicas, bem como reconhecer o caráter de incompletude da linguagem e perceber que o dizer está substancialmente correlacionado com o não dizer (Orlandi, 1999).

Memórias como a de Gardênia mostram a relevância de conhecimentos sobre a história local, o que contribui para desenvolver um sentimento de pertencimento à comunidade na qual se está inserido. Desse modo, tais práticas metodológicas contribuem, segundo Le Goff (1990), para que esse vínculo se torne afetivo, possibilitando que os sujeitos passem a enxergar-se como "sujeitos da história" com direitos e deveres sobre a sua comunidade. Ademais, devemos adotar ações que visem a promoção de um ambiente motivador nas aulas, haja vista que a novidade potencializa o processo de aprendizagem.

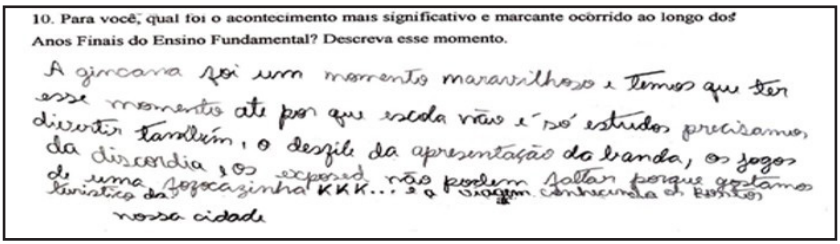
Desse modo, é de suma importância que avaliemos que as interações inter e intrassubjetivas estabelecidas dentro do ambiente escolar e, também, promovidas em outros espaços da cidade, constroem repertórios que contribuem para formação de identidades territoriais. Para Haesbaert (1999, p. 172), "a identidade territorial é uma identidade social definida fundamentalmente através do território, ou seja, dentro de uma relação de apropriação que se dá tanto no campo das ideias quanto no da realidade concreta".

Dessa forma, a cena faz alusão à formação de uma identidade territorial, pois, ao se acessar histórias sobre os pontos turísticos do município, constrói-se uma memória coletiva, cujas informações e interpretações são (com)partilhadas com o seu grupo. Esse processo de apropriação do espaço favorece uma relação de identificação e pertencimento dos alunos, a partir das múltiplas (des)(re)territorializações. Sendo assim, essas atividades ajudam a melhor compreender o contexto escolar, uma vez que se referem às vivências, interações e práticas que dão forma ao espaço.

Ainda sobre a memória da estudante em análise, embora a aula a campo tenha sido uma vivência coletiva, as experiências foram individuais. Notamos, então, a ocorrência simultânea da memória individual, visto que o "primeiro testemunho a que podemos recorrer será sempre o nosso" (Halbwachs, 2003, p. 29) e da memória coletiva, sendo "como se estivéssemos diante de muitos testemunhos" (*Ibid.*, p. 30).

INTERAÇÕES MISTAS

Quadro 7 – Recorte – Resposta de Zínia


10. Para você, qual foi o acontecimento mais significativo e marcante ocorrido ao longo dos Anos Finais do Ensino Fundamental? Descreva esse momento.

A gincana foi um momento maravilhoso e temos que ter esse momentos ate por que escola não é só estudos precisamos divertir também, o desfile da apresentação da banda, os jogos da discordia e os exposed não podem faltar porque gostamos de uma fofocazinha KKK... e a viagem conhecendo os pontos turisticos da nossa cidade

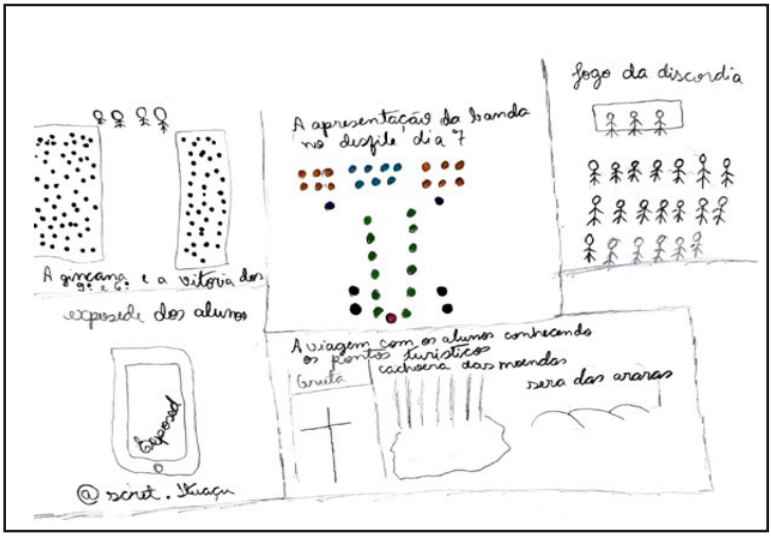
Fonte: Pereira (2023).

Quadro 8 – Recorte 3 – Resposta digitada de Zínia

A gincana foi um momento maravilhoso e temos que ter *Esse momento ate por que escola não é só estudos precisamos* *Divertir também, o desfile da apresentação da banda. Os jogos* *Da discórdia e o exposed não podem faltar porque gostamos* *De uma fofocazinha kk.... e a viagem conhecendo os* *pontos turísticos de nossa cidade.*

Fonte: Pereira (2023).

Figura 3 – Recorte 35 – Resposta à P11 – Zínia



Fonte: Pereira (2023).

A aluna Zínia apresenta em suas memórias de vivências diferentes acontecimentos, representados em cinco cenas ocorridas tanto dentro da unidade escolar como promovidas pela escola em outros espaços da cidade. As três primeiras, na parte superior do desenho, dizem respeito à vitória da gincana escolar, a apresentação da banda do desfile de sete de setembro e ao jogo da discórdia, respectivamente. Na parte inferior do desenho, ela representa o *exposed* dos alunos e uma aula a campo em pontos turísticos de Ituaçu (Gruta da Mangabeira, Cachoeira das Moendas e Serra das Araras).

Notamos que a aluna não se deteve a um, mas a vários momentos marcantes vivenciados ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental; percebemos, assim, que Zínia é uma aluna ativa e participativa. Para Cognet (2013), a análise do desenho permite mergulhar nas camadas mais profundas da personalidade, além de que devemos considerar o sujeito em seu desenvolvimento, "cuja organização psíquica é flexível, plástica, e, por isso, é primordial

situar essa abordagem no tempo: trata-se de uma fotografia da vida emocional do sujeito em um instante" (Cognet, 2013, p. 35). Essa ideia reforça que a identidade não é um recorte, mas sim relativamente estável e modulada, por exemplo, em memórias.

A BNCC (Brasil, 2017) orienta que a Educação Básica deve promover a formação e o desenvolvimento integral dos estudantes, para que sejam capazes de construir uma sociedade mais equânime, inclusiva, sustentável e responsável. Nessa percepção, o aspecto afetivo do ensino não pode vir desvinculado do cognitivo, Wallon (1995) fala-nos que a constituição afetiva e cognitiva em harmonia é imprescindível para que haja sentido e prazer na aprendizagem. Inferimos, portanto, que os/as professores(as), juntamente com a coordenação e a equipe diretiva, ao planejarem a realização de atividades como as rememoradas (aula a campo, gincana e jogos), estão articulando aspectos afetivos a cognitivos.

Os registros verbo-visuais da aluna demonstram a importância da escola proporcionar novos formatos de aula, como aula a campo e momentos lúdicos como a gincana citada pelos alunos aqui representados (Lírio, Gardênia e Zínia), haja vista que a pesquisa aponta que a maioria dos alunos, ou seja, vinte e dois, do total de trinta e cinco participantes, referenciaram os momentos interacionais ocorridos fora da sala de aula como os mais significativos.

O "jogo da discórdia" e o "*exposed*" referem-se a uma atividade realizada pelos estudantes sem a participação docente e, por isso, combatida pela escola. Conforme relatos dos estudantes, "*exposed*" corresponde a um perfil anônimo no Instagram, no qual fofocas e vídeos falando sobre estudantes eram postados, sendo motivo de constrangimento para alguns e, por consequência, de curiosidade e até ansiedade. Desse modo, concordamos com Nascimento (2019) ao dizer que a língua é um lugar de muitas dores para muitos de nós.

Assim, ao produzir dicotomias, a linguagem possibilita lutas e, também, resistências. É válido ressaltar que a exposição alheia da imagem ao constrangimento é passível de investigação e punição para os envolvidos. Diante disso, a instituição escolar deve ficar atenta a situações como essas, com o intuito de coibir esse tipo de ações, evitando rótulos e o constrangimento de alunos, consequências essas que podem, inclusive, causar danos psicológicos aos estudantes, interferindo em seus desempenhos cognitivos e intelectuais.

Nesse fazer, entendemos que a memória individual é tida como "um ponto de vista sobre a memória coletiva" (Silva, 2016, p. 248), enquanto a memória coletiva "é compreendida/defendida por Halbwachs como processo de reconstrução do passado vivido e experimentado por um determinado grupo social" (*Ibid.*, p. 252). Nesse sentido, o indivíduo participa de duas memórias simultaneamente, sendo a individual constituída pela combinação de memórias coletivas. "Para evocar seu próprio passado, em geral, a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras" (Halbwachs, 2003, p. 72), isso significa que para o indivíduo recordar é preciso se ancorar nos suportes sociais.

Dessa forma, nota-se uma íntima relação entre memória e história que é explicada por Le Goff (1990, p. 477) que diz que "há memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma a que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens".

Nesse sentido, ao nos referimos à escola como um local institucional que reúne indivíduos que pertencem a diversas realidades sociais e que compartilham vivências e experiências desse multipertencimento no território escolar, torna-se necessário o desenvolvimento de ações que estimulem a criação de memórias positivas em seus estudantes, com metodologias que valorizem a multidiversidade presente no contexto escolar e que estimulem

práticas ancoradas no respeito mútuo, pois essas instituições possuem um papel determinante nas relações de poder e situações de imposição, de exclusão e de resistência que circundam a comunidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos com Le Goff (1990) que a memória contribui para que o passado não seja totalmente esquecido, visto que "ela acaba por capacitar o homem a atualizar impressões ou informações passadas, fazendo com que a história se eternize na consciência humana" (*Ibid.*, p. 387). Assim, vale ressaltar a necessidade de promover um ensino cada vez mais engajado com as questões que proporcionem o protagonismo estudantil e que estimulem e valorizem a participação intra e intercultural. Desse modo, não se deve mais aplicar aulas seguindo uma linearidade de conteúdos de modo acrítico, ao contrário, faz-se cada vez mais necessário um planejamento cuidadoso considerando a realidade e o interesse da turma.

Nesse contexto, a "memória coletiva é não somente uma conquista, é também um instrumento e um objeto de poder" (Le Goff, 1990, p. 476). Observa-se que tudo é permeado por uma intenção, assim, para que ocorra a desestabilização de práticas tradicionais e estabilização de práticas emancipatórias no cotidiano escolar, torna-se necessário a atuação docente sempre mais crítica e coerente, a fim de não servir à manutenção do *status quo* de modo inconsciente e alienado.

Para tanto, reflexões sobre as vivências escolares constituem um rico exercício para o aluno melhor representar seu território escolar, bem como rever e ressignificar as situações enunciadas, fazendo dessa experiência uma possibilidade de aprender, um pouco mais, a lidar consigo próprio, com seus pares, com a hierarquia, projetando, com isso, suas experiências futuras.

Por fim, é elucidativo dizer que refletir sobre o conceito de memória é essencial para vivenciar, de modo mais consciente, as interações do dia a dia escolar, dotando-as de sensibilidade para notar as (micro)relações de poder que atuam no ambiente estudantil e, a partir de então, buscar a adoção de práticas decoloniais que sugerem ações mais humanizadas e que reconheçam e valorizem as características individuais dos estudantes. Certamente, ensinar nessa perspectiva é mais trabalhoso e, também, mais desafiador, contudo, é salutar incentivar, práticas como as aqui exemplificadas, que evoquem o sentimento de pertencimento do sujeito estudante ao território escolar e busquem construir memórias positivas que reverberem em processos de reconstrução identitária mais saudáveis e críticos. Frente ao exposto, acreditamos que debruçar sobre os conceitos aqui elencados, bem como acessar as memórias de vivências estudantis, alargaram os conhecimentos e acervos representacionais de todos nós, participantes da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017**. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF: 2017.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

COGNET, G. **Compreender e interpretar desenhos infantis**. Tradução de Stephania Matousek. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979. p. 295.

HAESBAERT, R. Região, diversidade territorial e globalização. **GEOgraphia**, ano 1, n. 1, 1999. Disponível em: 13361-Texto do Artigo-52709-1-10-20090903.pdf. Acesso em: 4 dez. 2022.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão e Irene Ferreira. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990 [1924]. p. 366-419.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico**: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

ORLANDI, E. P. Maio de 1968: os silêncios da memória. *In*: **O papel da memória**. ACHARD, P. *et al*. Tradução e introdução de José Horta Nunes. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 59-69

PEREIRA, M. do A. P. C. **Identidades, memórias e territorialidades**: redes conceituais para se pensar a cultura escolar de alunos do 9º ano em uma escola de Ituaçu-BA. Orientadora: Dra. Fernanda de Castro Modl. 2023. 218 f. Dissertação (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. 2023.

POLLAK, M. A memória e identidade social. *In:* Conferência concedida no CPDOC transcrita e traduzida por Monique Augras. Ed: Dora Rocha. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

RIBEIRO, P. B.; SOBRAL, A. Eu, o outro (Outro) e o vazio na constituição da representação identitária. I, other (Other) and emptiness in the constitution of identity representation. **D.E.L.T.A.**, 37-1, (1-25): 2021370110, p. 1-25, 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1678-460X2021370110. Acesso em: 5 dez. 2022.

SANTOS, M. *et al*. **Território e sociedade**: entrevista com Milton Santos. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

SILVA, G. F. da. A memória coletiva de Maurice Halbwachs. Tradução de Beatriz Sidou. **Revista do corpo discente do PPG-História da UFRGS**, Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 18, p. 247-253, ago. 2016

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Katerina Vólkova. Américo: Editora 34, 2017.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1995.

AFETIVIDADE: UMA DAS VIAS PARA/EM UMA PEDAGOGIA ENGAJADA E LIBERTADORA

Cristiane Campos Marques
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Fernanda de Castro Modl
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

O presente texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada junto ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL UESB) que se dedicou a mapear e analisar discursivamente (res)significações de posições de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca dessa modalidade de ensino e de si como integrantes desse grupo social.

A dissertação defendida em 2023 está ancorada na Linguística Aplicada Crítica (LAC), por se ocupar de problemas relacionados ao uso da linguagem em tempo real e, também, por seu caráter transdisciplinar, interdisciplinar, indisciplinar e intercultural (Rajagopalan, 2003; Moita Lopes, 2006). Dada a concepção de linguagem por nós assumida, valemo-nos, também, dos pressupostos epistemológicos da Análise Dialógica do Discurso (ADD) (Bakhtin, 1997, 2010, 2014; Volóchinov, 2018).

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada em Flick (2004) e Minayo (2014). Como instrumentos

de pesquisa, elegemos o texto verbo-visual do gênero discursivo *biograficzine,* o questionário discursivo e o diário de campo. Os dados foram gerados no interior do Colégio Estadual Roberto Santos (CERS), situado na cidade de Poções, sudoeste da Bahia, tendo nos valido da análise axiológica para dialogização com os dados. Contamos com a participação de 22 (vinte e dois) estudantes da EJA B do Seguimento III, Etapa VII, correspondente ao Nível Médio no estado da Bahia. Para este capítulo, concentramo-nos em análises advindas da interação com o texto verbo-visual.

Nosso principal objetivo, aqui, é publicizar memórias de vivências evocadas a partir da interação com 5 (cinco) *biograficzines* que trouxeram a lume representações e posições de sujeitos da EJA sobre si e acerca da modalidade de ensino a que fazem parte. Ao longo de nossa argumentação: (*i*) ponderamos acerca da concepção social do uso da linguagem; (*ii*) sinalizamos esse uso como promotor da ação e prática humana, no contínuo processo das enunciações verbais/sociais e (*iii*) evidenciamos a afetividade como uma das principais vias para/em uma pedagogia engajada e libertadora.

O olhar para a afetividade adveio de nossa leitura dos dados, momento em que percebemos a recorrência com que essa dimensão era verbo-visualmente referenciada, já que "afetar e ser afetado é condição inerente às interações humanas" (Szymanski *et al*., 2011, p. 89 *apud* Camargo, 2017, p. 3). Nesse sentido, a dimensão afetiva está profundamente ligada ao desenvolvimento humano e se manifesta nas produções a fio. Nas próximas seções, apresentamos o nosso quadro teórico, lidamos com o recorte do *corpus* da pesquisa e encerramos com algumas provocações.

ENQUADRE TEÓRICO

Bakhtin (1997) acolhe a premissa de que a palavra se constitui como produto interativo entre locutor e ouvinte. Logo, o autor ancora as reflexões em torno da concepção social do uso da lingua-

gem no perene processo das enunciações verbais/sociais. Assim, não se pode desvinculá-la dos seus falantes, bem como dos seus valores ideológicos (Bakhtin, 1997). Por esse viés, o uso concreto e efetivo da língua age, por meio do discurso, na vida cotidiana, na política, na cultura, nas Artes, entre outras instâncias de interação humana, produzindo eventos irrepetíveis e singulares.

Partindo do caráter responsivo da linguagem, entendemos que o enunciado é a unidade real da interação discursiva. Em face ao disposto, na concepção bakhtiniana, o sujeito se constitui na/pela linguagem a partir das interações estabelecidas consigo mesmo e com o outro. Essa percepção rejunta a noção de que nosso pensamento é formado em interação e luta com o pensamento alheio, como propõe Bakhtin (1997). Desvencilhando-nos das disjunções que encaram a língua de modo sistematizado e dissociado das interações com os sujeitos sociais, depreendemos, a partir da ADD, que língua é mutável e social, privilegia as relações sociais dos seus indivíduos, realiza-se nas interações verbais, é ideológica. Desta reflexão, assumimos, portanto, que a linguagem é genuinamente dialógica.

De acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), o vocábulo afeto é originado do latim *affectur (afetar, tocar)* e é comumente entendido como as emoções positivas que se referem a pessoas e constitui a classe restrita de emoções em relações interpessoais, sob essa ótica, é entendido como principal elemento da afetividade.

Afetividade corresponde positivamente aos cuidados ou a preocupação do eu para com o outro, entendendo o outro como semelhante em uma dialética de reciprocidade, não como inferior a si. Abbagnano (2007, p. 20) problematiza que, normalmente, o que denominamos como afeto "é a necessidade de ser compreendido, assistido, ajudado nas dificuldades, seguido com olhar benévolo e confiante [...]. [O afeto] não é senão uma das formas de amor".

Estar consciente do papel da afetividade nas mediações em salas de aula da EJA, envolve assumir que "a mediação pedagógica também é de natureza afetiva e, dependendo da forma como é desenvolvida, produz impactos afetivos, positivos ou negativos [...] movimentos afetivos de aproximação ou de afastamento entre o sujeito/aluno e os objetos/conteúdos escolares" (Leite; Gazoli, 2012, p. 356).

Por essas e outras razões, consideramos a afetividade como um dos principais elementos que integram a educação, não se limitando a gestos, olhares e palavras afetuosas como a definição dicionarizada. Assim, no espaço escolar, a afetividade pode e deve ser compreendida, também, como a aptidão para uma escuta alteritária em que professores e professoras oportunizem e acolham as variadas expressões de seus alunos e alunas, bem como os saberes e vivências fora da escola:

> Saber ouvir o aluno é respeitar e valorizar a sua história, seus conhecimentos de mundo que traz consigo em sua bagagem cultural e discutir com eles a razão desses saberes em relação aos conteúdos ensinados. É ter humildade frente as diferenças e incompletudes dos alunos, seres em constante aprendizagem. É ter a humildade para aceitar e saber dialogar com aquele que fala e/ou escreve de uma maneira diferente normas padrões da gramática. Reconhecer a leitura de mundo do aluno, o professor está valorizando o seu saber cotidiano (Freire, 2003, p. 137).

Assim, a tríade afeto-valorização-aprendizagem é um importante componente para a construção de elos firmados na inclusão e no diálogo. Nesse sentido, percebemos esses elos como forças movidas pelo respeito mútuo e por doses de empatia e de humanidade que podem influenciar uma aprendizagem mais significativa aos sujeitos da EJA em atmosfera interacional segura na e para a

sala de aula. Para que essa proposição se concretize, faz-se necessário o que hooks (2020) denomina como educação engajada. A autora advoga que é necessário que validemos e legitimemos os conhecimentos trazidos pela experiência e leitura de mundo do(a)s estudantes de uma determinada sala de aula, pois, no momento que percebem que seus conhecimentos são valorizados e respeitados, ele(a)s se abrem, posto que "a energia da sala de aula fica mais positiva e mais propícia ao aprendizado" (Hooks, 2020, p. 47). Daí defendermos a afetividade como um relevante mecanismo para o desenvolvimento de uma prática pedagógica engajada e libertadora.

ANÁLISE DAS PRODUÇÕES VERBO-VISUAIS: O QUE AS *BIOGRAFICZINES* (RE)VELAM SOBRE AS PERCEPÇÕES DE AFETIVIDADE DOS SUJEITOS EM RELAÇÃO À EJA

Apresentamos, a seguir, cinco (5) das vinte e duas (22) *biograficzines* produzidas pelos participantes da pesquisa, o(a)s quais são referenciado(a)s a partir de pseudônimos elegidos na intenção de homenagear alguns estudantes da primeira turma alfabetizada com o método freireano. Partimos para esse tópico com a percepção de que as *biograficzines* expostas projetam discursos construídos nas diversas relações dialógicas que a linguagem oportuniza e, a nosso ver, são produções riquíssimas que materializam anseios, sonhos, crenças e vivências que nos ofertam a oportunidade de refletir sobre essas questões atreladas à noção de sujeito em seu contexto sócio-histórico e cultural, bem como todas as heterogeneidades que marcam essa cultura escolar que é a EJA. Nos quadros que acompanham as *biograficzines*, digitamos de maneira *ipsis litteris* os textos escritos à mão no material verbo-visual.

Biograficzine 1 – Luzia Andrade

Fonte: Marques (2023).

Quadro 1 – Cenas digitadas da *biograficzine* de Luzia Andrade

Em meio a Tristeza nasceu a AMIZADE Cena 1 "– VAMOS ABRIR OS LIVROS" Cena 2 "PROFESSORA. QUERO PEDIR LICENÇA DA SUA AULA, POR FAVOR MINHA, TIA, ESTAR COM CANCÊS E ESTA BEM AVANÇADO E HOJE OS MEDICOS DISSERAM QUE ELA NÃO VAI RESISTIR" Cena 3 "QUERIA ABRAÇA-LO MAS INFELIZMENTE NÃO PODEMOS POR CONTA DA COVID"

Fonte: Marques (2023).

A *biograficzine* 1 é de autoria da participante Luzia Andrade que representa três cenas de uma sala de aula em que uma professora interage com um grupo de estudantes, conforme registra o texto verbo-visual. O título escolhido para enquadrar a produção coloca em evidência elos que podem ser formados a partir das interações sociais. Ao textualizar, "Em meio a tristeza nasceu a amizade", são indiciados sentimentos como consolo e afetividade envoltos no vozeamento da discente.

A segunda cena, por sua vez, retrata um estudante endereçando a palavra para a docente a fim de justificar a sua saída da aula, antes do fim do horário escolar. O que registra como uma situação pessoal árdua de enfrentamento da existência humana chega ao chão da sala de aula. A participante Luzia Andrade ilustra um diálogo em que um de seus colegas expõe a necessidade de se ausentar da aula, pois sua tia estava atravessando o estágio final de uma grave enfermidade. Em resposta à enunciação de seu aluno, a docente manifesta o desejo de abraçá-lo, o que não se concretizou dado ao cronotopo da pandemia da covid-19 que exigiu distanciamento físico. Ao entender a situação e demonstrar empatia frente ao problema exposto, a professora, ilustrada na terceira cena, evidencia um dos critérios inerentes à discussão sobre afetividade nas relações sociais: a solidariedade (Freire, 1996). Cabe acrescentar que muito mais que gestos de solidariedade, a afetividade está na capacidade que um sujeito possui de suscitar transformações no outro, através das interações permeadas por respeito e troca de conhecimento.

Biograficzine 2 – Maria Pequena

Fonte: Marques (2023).

Quadro 2 – Cenas digitadas da *biograficzine* de Maria Pequena

Cena 1 “2014” “PROVA 0” Cena 2 “CERS EJA 2022” “AC” “VOCÊ É ESPECIAL”

Fonte: Marques (2023).

Na *biograficzine* 2, a participante Maria Pequena ilustra duas situações em cronotopos diferentes. No ano de 2014, a estudante aparece com uma atividade com nota zero e, na sequência, oito anos mais tarde, ela presentifica uma cena ocorrida em 2022 em que ela aparece em uma sala de EJA recebendo um conceito também considerado muito baixo "AC". E, o que mudou nessa relação interacional, já que nas duas cenas a estudante é avaliada com nota e conceito baixos? Na primeira cena, Maria Pequena está em um cenário que parece ser de solidão e desolamento. Já na segunda cena, apesar de ter em mãos uma avaliação com conceito baixo, ela se encontra diante de uma professora que a acolhe com palavras de incentivo acompanhadas de uma expressão facial de alegria. Observamos, assim, que a expressão facial da estudante parece manifestar entusiasmo, levando-a a sentir-se parte daquele ambiente escolar. Inferimos, assim, que o dizer da docente no ano 2022 impactou positivamente na sua percepção sobre si enquanto estudante quanto na sua percepção sobre a EJA enquanto modalidade a qual está inserida.

Os textos verbo-visuais 1 e 2 encenam dois momentos em que a tristeza é um dos sentimentos que se destaca nas memórias evocadas pelas práticas discursivas dos sujeitos para, nas cenas seguintes correspondentes, em ambas as produções, a tristeza ser transformada em algo bom, salientando-se palavras e gestos de apoio advindos do acolhimento por parte de docentes na interação didática.

Tendo em vista que a palavra é um fenômeno ideológico por excelência e é "o modo mais puro e sensível de relação social" (Bakhtin, 2014, p. 36), pairamos defronte ao enunciado "Você é especial", entendendo os mecanismos envoltos na *biograficzine* e suas representações, o dizer sobredito aparentemente condiciona a inserção dos elementos visuais presentes na imagem, lembrando-nos da indissociabilidade entre imagem e palavra.

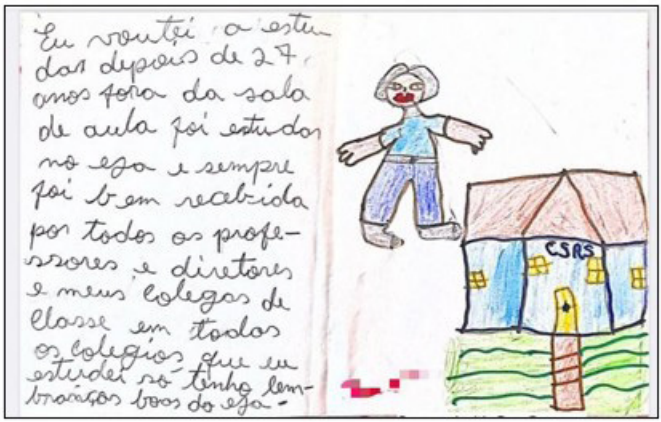
Sob essa ótica, inferimos que o coração e os sorrisos são signos ideológicos, reflexo/resposta valorativa. Bakhtin e Volóchinov (2014) formulam que

> Um produto ideológico faz parte de uma realidade (natural ou social) como todo corpo físico, instrumento de produção ou produto de consumo; mas, ao contrário destes, ele também reflete e refrata uma outra realidade, que lhe é exterior. Tudo o que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. *Sem signos não existe ideologia* (Bakhtin; Volóchinov, 2014, p. 31, grifo do autor).

A compreensão de que imagem e palavra são fenômenos ideológicos deixa-nos a par da percepção de que cada elemento, seja ele verbal ou não, responde à materialização das nossas vivências e é representado por meio do nosso olhar frente ao dito e vivido.

Na sequência, apresentamos os últimos dados que serão analisados conjuntamente.

Biograficzine 3 – Valdice Ivanete



Fonte: Marques (2023).

Quadro 3 – Cenas digitadas da *biograficzine* de Valdenice Ivanete

Cena 1 "Eu voutei a estudar depois de 27 anos fora da sala de aula foi estudar no eja e sempre foi bem recebida por todos os profe-ssores e e diretores e meus colegas de classe em todos os colégios que eu estudei só tenho lem-branças boas da eja -" Cena 2 "CSRS"

Fonte: Marques (2023).

Biograficzine 4 – Idália

Fonte: Marques (2023).

Quadro 4 – Cenas digitadas da *biograficzine* de Idália

Cena 1 “SCHOOL”
Cena 2 “minhas memorias Escolar no EJA foi muito legal todos os momento que eu estavam na sala de aula foi muitos bem recebida por – todos os Professores e Principalmente Por Você que si torna esa Pessoa legal apisa que tive que avasta ficou muita falta mais o importante que esta de Volta.”
Cena 3 “também estudeio EJA no Colegio Evando Mascarenhas na zona rural foi muito bom mais no momento tive que dizistir Por Poblema da Jestação tive que parar agora que tive a Portunidade de Voltar novamente si deus Permitir Vou terminar.”

Fonte: Marques (2023).

Biograficzine 5 – Anita Maria

Fonte: Marques (2023).

Quadro 5 – Cenas da *biograficzine* de Anita Maria

Cena 1 “Biggrofia Autobiografia E memoriaS” “livro” “AULA DE INGLÊS”

Fonte: Marques (2023).

As produções intituladas “Boas lembranças da EJA” e “Boas memórias da EJA” trazem imagens que ilustram o prédio escolar juntamente com narrativas de memórias sobre participações na modalidade EJA. Os signos ideológicos presentes conferem-nos também a impressão de que as duas retratações são também afetivas.

Reiteramos a percepção de que a vida afetiva e a cognitiva são inseparáveis, mesmo que distintas (Piaget, 1977). Segundo o autor, tais elementos são inseparáveis, pois todo intercâmbio com o meio pressupõe tempo, estruturação e valorização. Nesse sentido, o raciocínio precede sentimentos que são aflorados em meio aos acontecimentos tempo-espaço na vida de cada sujeito social.

No que tange à forma como a escola é ilustrada pelos sujeitos, levando-se em conta a estrutura física, na *biograficzine* 3, notamos semelhanças de arquitetura com uma casa/lar, acreditamos que a participante Valdice Ivanete desejou representar a instituição escolar enquanto um espaço aconchegante e produtor de “lembranças boas”, o que se pode entrever nas cores utilizadas, o que se textualiza, também, verbalmente: “[...] no eja e sempre foi bem recebida por todos os professores e diretores e meus colegas de classe [...] só tenho lembranças boas do eja”.

Já na *biograficzine* 4, vemos, nos traços da representação do prédio da *School*, como Idália decide referenciar semioticamente a escola: cores mais sóbrias e uma arquitetura mais institucionaliza-

da. Notamos, no entanto, que não há um afastamento nas relações interacionais nesse espaço: "[...] no EJA foi muito legal todos os momentos [...] muitos bem recebida por todos os professores [...]".

Destacam-se as manifestações de empatia nesses dizeres. As demais práticas discursivas em análise deixam entrever verbo-visualmente a escola como um ambiente de amparo e bem-estar. Tais aspectos são nitidamente identificados na incidência de elementos visuais como: coração vermelho (*biograficzines* 1, 2 e 3), expressões faciais de alegria (*biograficzines* 2, e 3) e na variação de cores como vermelho, azul, amarelo, verde e laranja, que predominam no agrupamento em análise. Nesse contexto, "o principal objetivo de uma manifestação visual é a expressão [...] de ideias, informações e sentimentos" (Dondis, 1991, p. 110). Assim, para compor a análise desse agrupamento, demos enfoque, também, às cores como elementos semióticos.

Conforme ponderações de Guimarães (2004, p. 47), as cores atendem a propósitos que ultrapassam o convencional, uma vez que elas implicam aprendizagem e suas escolhas carregam detalhes sutis, que podem passar despercebidos. Além disso, as cores podem ser utilizadas para indiciar mensagens subliminares, além de serem uma forma de expressão de sentimentos e emoções. Cada uma das cores também tem inúmeros significados associativos e simbólicos. "[...] o vermelho é a mais ativa e emocional; o azul é passivo e suave. O amarelo e o vermelho tendem a expandir-se, o azul, a contrair-se" (Dondis, 1991, p. 61). Nessa direção, as cores têm grandes afinidades com as emoções.

Nos textos verbo-visuais deste agrupamento, o acolhimento (*biograficzines* 1, 2, 3 e 4) e a empatia (*biograficzines* 1 e 2) são aspectos facilmente perceptíveis nos enunciados e registros de posturas das professoras e, também, nos dizeres. Inferimos, assim, que uma das motivações que lhes garantem a permanência na modalidade de ensino EJA parece ser, justamente, a certeza de que no ambiente escolar eles/elas irão encontrar, além de co-

legas de classe com o(a)s quais podem contar, um corpo docente amigo, compreensivo e uma interação afetuosa com todo(a)s que integram o grupo do qual fazem parte. Sobre afetividade, hooks (2017, p. 32-33) declara que:

> Às vezes entro numa sala abarrotada de alunos que se sentem terrivelmente feridos na psique (muitos fazem terapia), mas não penso que eles queiram que eu seja sua terapeuta. [...] Querem um conhecimento significativo. Esperam, com toda razão, que eu e meus colegas não lhes ofereçamos informações sem tratar também da ligação entre o que eles estão aprendendo e sua experiência global de vida.

A representatividade entre o que se estuda e o que se vive é de fundamental importância. De acordo com Freire (1982, p. 29), "Não há educação sem amor. [...]. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita". Assumimos, assim, que com amor, essa aprendizagem pode se desenvolver com mais facilidade, pois esse afeto é capaz de mobilizar as pessoas. E, desse modo, elas podem se reinventar nas situações mais adversas que, porventura, venham a surgir e, também, superar as agruras vividas.

Não esgotadas as reflexões sobre a dimensão afetiva, mas nos propondo enxergar caminhos mais lúcidos para as questões apresentadas, Camargo (2017), convida-nos a inferir que as representações sociais dos professores podem ser modificadas a partir de um processo constante de ação-reflexão-ação sobre a formação docente e afetividade. Nesse sentido, a referida autora sintetiza que, ao ponto em que se promove situações transformadoras no limiar de sua práxis, os professores podem modificar as dimensões afetivas, cognitivas, políticas e sociais que fazem parte da constituição humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao cristalizarmos nesta discussão percepções em torno da afetividade a ser construída dentro de uma sala de aula, inclinam-nos para as asserções de Moscovici (2012) que assevera que as representações sociais são entidades tangíveis que se circulam e cruzam-se por meio de uma fala, gesto, e interações cotidianas.

Nas referidas interações, pode-se construir, aliada à cognição, a afetividade que se efetiva quando o sujeito abstrai elementos da realidade e atribui a ele determinado significado que estabelece implicações com outros significados; na concepção walloniana, a afetividade e a cognição são indissociáveis, já que uma complementa a outra. Tornando tal estabelecimento mais tangível, incide nessa percepção a defesa de que, nos processos de interação e compartilhamento de conhecimento, também podemos construir laços que se fundamentam e consubstanciam-se por meio do modo como dirigimos nossos enunciados, emoções e pela forma como tratamos em interação tais constructos.

No tocante às relações instituídas em sala de aula, espera-se que o(a) docente, mesmo apresentando o compartilhamento de conhecimento de modo respeitoso em sala de aula, as construa, associadas ao partilhar dos saberes, uma atmosfera de aconchego que tende a oportunizar a criação de vínculos, que pode, por sua vez, propiciar também o aprendizado distante do tão temido rigor metodológico/autoritarismo.

Para arrematar e apoiar as reflexões realizadas acerca da afetividade nas interações educacionais, Freire (1996, p. 146) frisa que, a educação como atividade puramente humana, não pode ser entendida "como experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista". Isso vem reforçar a ideia de que o(a) professor(a), quando busca aprofundar seu conhecimento sobre a importância da afetividade na escola,

está, na verdade, procurando entender tanto de seres humanos, quanto de conteúdos e técnicas educativas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BAKHTIN, M. [VOLÓCHINOV]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014. 203 p.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução feita a partir do francês de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. Revisão da tradução de Marina Appenzellerl. 2' CD. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Coleção Ensino Superior).

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: 1996.

CAMARGO. F. de C. B. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567-1589, out./dez. 2017.

DICIONÁRIO online Michaelis. [2023]. Disponível em: https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/afetividade. Acesso em: 5 jun. 2023.

DONDIS, D. A. **A sintaxe da linguagem visual**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. p. 51-83.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GUIMARÃES, L. **A cor como informação**: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores. 3. ed. rev. São Paulo: Annablume, 2004.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

LEITE, A. da S.; GAZOLI, D. G. D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. **EJA em debate**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 79-104, nov. 2012.

MARQUES, Cristiane Campos. (**Res)significações de posições de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) acerca dessa modalidade de ensino e de si como representantes desse grupo social**. 152f. 2023. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma Lingüística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. 279 p.

MOSCOVICI, S. **A psicanálise, sua imagem e seu público**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PIAGET, J. **A psicologia da inteligência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. p. 144. ISBN 85-88456-13-3.

VOLÓCHINOV, V. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2018.

GRAFIAS E HISTORIOGRAFIAS DO TERMO MALANDRO A PARTIR DE *MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS*

Kilza Lúcia Silva Trindade
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

Este capítulo é um recorte da dissertação de Mestrado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Educação, Cultura e Linguagens PPGCEL, com o título: "Da estética da malandragem à estética da violência: complexificando o olhar e o descentramento em torno da figura do malandro", defendida em 2023.

> Ao escrever o frio com a ponta de meus ossos e tendo no corpo o tremor da dor e do desabrigo, há neste tenso movimento o calor-esperança de alguma mísera veste. Ao escrever a dor, sozinha, buscando a ressonância do outro em mim há neste constante movimento a ilusão-esperança da dupla sonância nossa. Ao escrever a vida no tubo de ensaio da partida esmaecida nadando, há neste inútil movimento a enganosa-esperança de laçar o tempo e afagar o eterno (Evaristo, 2017, p. 90-91).

A obra *Memórias de um Sargento de Milícias* foi escrita por Manuel Antônio de Almeida, um dos precursores do Realismo, que nasceu no Rio de Janeiro em 17 de novembro de 1831, estudou no Colégio São Pedro de Alcântara e fez curso de desenho na Academia de Belas Artes. Em 1848, ingressou na Faculdade de Medicina e começou a trabalhar no *Correio Mercantil* como revisor e, mais tarde, atuou como jornalista neste jornal, local onde o romance em discussão foi publicado pela primeira vez[1].

Esse livro de Almeida foi editado nos anos de 1852 e 1853 e, o que era para ter ficado apenas no anonimato, teve uma grande repercussão por se tratar de um tema novo, como a malandragem. Nos anos de 1852 e 1853, o autor também publicou *Pancotilha*, um suplemento humorístico sob o pseudônimo de "Um brasileiro", nome que usou para se apresentar como o autor de *Memórias de um Sargento de Milícias* nos dois volumes, nos anos de 1854 e 1855.

Mais tarde, em 1857, foi nomeado diretor da Imperial Academia de Música e Ópera Nacional, permanecendo no cargo até a extinção da autarquia em 1860, quando passou para a Tipografia Nacional, onde se tornou um dos protetores de Joaquim Maria Machado de Assis. Veio a falecer de forma trágica num naufrágio quando se dirigia à cidade de Campos, na Costa de Macaé, Rio de Janeiro, sendo que o seu corpo jamais foi encontrado. Por influência do seu amigo Quintino Bocaiúva, em 1862 e 1863 seu nome passou a figurar como autor do romance na publicação da Coleção Brasileira.

Sobre a etimologia do malandro, Gabriel Perissé (2010) tece alguns comentários como, por exemplo, malandro tem lábia, é maroto, ultrapassa todos os seus limites com as suas manhas e não se deixa vencer com facilidades. Nas descobertas feitas através de pesquisas historiográficas, com autores como Perissé (2010), DaMatta (1997) e Leite (2021), tudo indica que o significado da

1 Manuel Antônio de Almeida. Fonte: https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/manuel-antonio-de-almeida.htm.

palavra malandro surgiu da fusão de uma palavra vinda do latim com outra vinda de provençal, relativo a Provença, Sul da França. Percebe-se, então, que na sua ascendência, a primeira percepção que se tem é que o sujeito malandro é aquele que não faz nenhuma questão de trabalhar.

Outra hipótese do surgimento da palavra "malandro" pode ser encontrada no livro *Dom Quixote*, de Cervantes, no século XVII, tempo de grande inovação e diversidade por parte dos escritores ficcionistas espanhóis. É justamente nesse momento que aparece a palavra *malandrín*, com a percepção de "patife". Partindo desse pressuposto, tudo indica que o termo teria vindo do italiano e do grego. Vale ressaltar que a ligação das palavras, *malus* e *landrin*, resulta no significado daquele que não trabalha, vadio.

Uma ideia citada por Antenor Nascentes (1988), linguista e lexicógrafo brasileiro, é que a palavra teria a ver com "malandra", ferida ou sarna que ataca as juntas internas dos joelhos dos cavalos e outras cavalgaduras, provindo do francês *malandre*. Nesse caso, essa sarna atrapalha o andar dos animais fazendo com que os seus passos se tornem lentos e vagarosos, o andar por aí de mau jeito ratifica e caracteriza esse "mal andar", também visto como "a malandragem" e "a vagabundagem" (Perissé, 2010).

Ainda segundo Perissé (2010), no Brasil, a palavra "malandro" ganhou conotação menos agressiva, como, por exemplo, no Rio de Janeiro. O termo ficou conhecido a partir do malandro carioca, sendo citado como esperto, atravessador, o que passa por cima de tudo e de todos para sobreviver, e ainda mais conhecido por ter um toque de graça, irreverência e sensualidade, ou seja, o tal jeitinho brasileiro que vela certas posturas do gênero masculino. Esta discussão tangencia pensar esse lugar de poder heteronormativo como reflexão para compreendermos melhor a figura do malandro na atualidade, mesmo que nosso objetivo não adentre esse campo.

Roberto DaMatta (1997) descreve a figura do malandro a partir da antropologia social e a sociologia aplicada ao corpo social brasileiro e estadunidense, a fim de compreender melhor a figura do malandro em nosso país. Ele faz uma comparação entre as sociedades brasileira e estadunidense a partir de seus heróis e malandros, dando ênfase aos carnavais desses dois lugares nessa mesma perspectiva, e pontua como criações sociais que refletem seus dilemas e aspectos da desigualdade que nos assola. Esse autor traz essa reflexão pertinente quando compara os símbolos principais dessa folia, que são o rei e o malandro dentro desse panorama.

Para que se tenha melhor compreensão do que é ser malandro, Octavio Paz[2] ressalta as diferenças entre o Brasil e os Estados Unidos e diz que muitos pensam que essas desigualdades são de caráter meramente econômico, pois americanos são ricos, nasceram na democracia, no capitalismo e na Revolução Industrial, enquanto os brasileiros nasceram pobres, na contrarreforma, no monopólio, no feudalismo (Paz, 1976 *apud* DaMatta, 1997).

Ainda segundo DaMatta (1997), a partir desse conhecimento é possível compreender determinadas peculiaridades da sociedade brasileira e, através de comparações dos carnavais do Rio de Janeiro e de Nova Orleans, é plausível explicar o malandro brasileiro. Comecemos com a sociedade americana, intitulada a maior potência democrática do planeta e que prega igualdade social, mas realiza um carnaval discriminatório.

DaMatta (1997) ressalta que a etiqueta carnavalesca de Nova Orleans é a realeza, o rei, ele mesmo, aquele que vive no palácio, no trono, no seu mundo fechado, o arquétipo do homem branco que abandona um universo de igualdade e migra para um mundo onde segrega nobres e plebeus, e torna-se deslocado no tempo e no espaço. Como podemos observar, é no período carnavalesco

2 Poeta, ensaísta, tradutor e diplomata mexicano, notabilizado, principalmente, por seu trabalho prático e teórico no campo da poesia moderna ou de vanguarda.

que a figura monárquica oferece à sociedade americana, e porque não dizer, à brasileira, a oportunidade de ver o mundo das desigualdades. Ora, esses mundos que pregam a democracia e a igualdade social, se deparam com o poder absoluto que segue a ordem da "moralidade" nos dias de carnaval e fogem da ordem estabelecida no cotidiano, essa ordem e desordem marcam o malandro brasileiro até dos dias atuais.

Na continuação, se formos pensar em oposição à figura do rei, o malandro, símbolo dos carnavais brasileiro, no Rio de Janeiro, é aquele que vive nas favelas, nas comunidades, nos guetos, nas ruas. Mas quem habita esses espaços? De fato, é o homem negro, marginalizado, discriminado, abandonado, excluído e invisível no seu cotidiano, significando na sua origem quem era vítima de lepra por causa da cor escura da pele do leproso. Assim, exerce a malandragem no samba, nos passos, e passa a ser rei, tornar-se destaque exercendo um lugar hierárquico, sendo aclamado e respeitado pelas mesmas elites que o discriminam no dia a dia.

Um paradoxo percebido, que mistura padrões estabelecidos quando o rei carnavalesco se apresenta em Nova Orleans, e que se repete quando o malandro é apresentado à sociedade brasileira. Partindo desse pressuposto, DaMatta (1997) conceitua o malandro como aquele indivíduo que vive no âmbito da ordem e da desordem simultaneamente, pois apesar de suas astúcias, ele se insere no mundo da moralidade e das grandes chances de relativização, apresentando dimensões e eixos antagônicos ao mundo burguês e individualista. Para esse indivíduo, a realidade pode ser lida por vários códigos:

> No Rio de Janeiro, o símbolo do carnaval é o malandro, isto é, o personagem deslocado. De fato, o malandro não cabe nem dentro da ordem, nem fora dela: vive nos seus interstícios, entre a ordem e a desordem, utilizando ambas e nutrindo-se tanto dos

> que estão fora quanto dos que estão dentro do mundo quadrado da estrutura (DaMatta, 1997, p. 172).

Como salienta DaMatta (1997), malandros são marginais que vivem nesses interstícios, anônimos que ensinam à classe média e à alta o mundo da malandragem, expresso no samba, no futebol. Segundo ele, apropria-se da malandragem através de personagens históricas, que são demonstradas a partir da dança, música e ginga, sobretudo no carnaval, e toda essa arte é usada como uma forma de sobrevivência numa sociedade normatizadora e consumista.

Esse malandro brasileiro é aquele cujas verdades são preestabelecidas e revitaliza opiniões próprias, quebrando os paradigmas entre certo e errado, aquele que contesta a ordem que é imposta pelo mundo burguês, capitalista, em outras dimensões. Seu universo pode ser interpretado de várias maneiras, pelo simples fato de sempre buscar a liberdade, com isso, torna o malandro um ser despojado, criativo e político. Dessa forma, ele se contenta com "um amor e uma cabana" e vive intensamente o momento sem se preocupar com o futuro e com as suas consequências e estereótipos. Sua força parece estar no contexto de uma mobilização social e na capacidade de reinventar-se (DaMatta, 1997).

Conforme podemos observar, o malandro é aquele que surge como uma válvula de escape diante da sociedade da época para lidar com as estruturas hierárquicas nas quais ele vive, com características subentendidas, impessoais, que vão de encontro com o que a sociedade prega e com as exigências impostas pela lei, e se torna aquele que, para conseguir êxito nos seus planos, usa de várias artimanhas em suas tarefas e recusa parcialmente a ordem constituída pela moralidade, mas ainda a segue porque a sua função é trapacear.

Para fazer essa colocação, o próprio escritor Leite (2021), para falar da tradição do termo malandro, usa o termo obviedade, ressaltando inclusive que é o óbvio que causa um determinado impulso para aqueles que dão muita atenção a isso. Contudo, vale

salientar que, na época, o termo malandro não tinha uma importância tão considerável, mas o autor não estava se atentando à história, e sim, a um vocábulo que estava em uso naquele momento.

Nos termos de Bueno (2007), malandragem é um substantivo feminino, bando de malandro, malandrice, vadiagem. Na visão apresentada para Botoso (2011), a malandragem brasileira torna-se um traço peculiar da forma de ser nacional, expressa em gestualidades diversas como "o jeitinho", a safadeza, a ascensão social com pouco esforço. Noções de um termo que parece se adequar a épocas, mas se mantém como retrato de um indivíduo de uma sociedade que está sendo vivida.

Toda essa escavação para pensarmos sobre o tema dessa pesquisa nos faz refletir sobre os espaços que ocupamos e precisamos ocupar, tal qual o respeito pela utilização do termo na literatura. Cabe a nós indagar e questionar, principalmente estando num território como o nosso, marcado por sexismos, colonizações, racismos, homofobias, transfobias, feminicídios e, na atualidade, pela cobrança pelo desempenho de funções em qualquer espaço ocupado. Como pesquisadoras, refletimos e nos colocamos como críticas e, segundo Guto Leite (2021), não é plausível pensar que um crítico trabalha a mesma noção de malandro um século depois e ressalta que se torna relevante demarcar as diferenças, qualificá-las, e investigar semelhanças para ampliarmos essa visão diferenciada do malandro na contemporaneidade.

Diante disso, ressaltamos que a malandragem é a vitalidade própria do malandro, uma espécie de talento do anti-herói, que é aquele que desenvolve astúcias num mundo aberto ou que tem coragem e invade o mundo fechado. Se formos pensar na estética da malandragem sem o malandro, possivelmente não daríamos conta de atravessarmos e/ou adentrarmos camadas de percepções necessárias, nas quais historicamente o malandro se faz referenciado e tem na sua estética da malandragem o exercício e a expressão de uma liberdade efetiva ou anunciada, ou por não dizer, denunciada.

Ao escrever esse texto, algumas interlocuções subjetivas que incluem determinadas condutas se fazem necessárias ainda para a escrita/grafia a qual nos propomos. Como podemos pensar criticamente, a obra *Memórias de um Sargento de Milícias* representa uma determinada sociedade da época, e tem no protagonista a figura do boêmio que tinha certa intimidade com a noite e com as mulheres, sem nenhum tipo de preocupação e que facilmente consegue dominar todas as condições para viver.

E QUANDO A PERGUNTA JÁ INDICA A QUESTÃO: *MALANDRO É MALANDRO, E MANÉ É MANÉ?*

E malandro é malandro
Mané é mané
Podes crer que é
Malandro é malandro
E mané é mané
Diz aí!
Podes crer que é...
Malandro é o cara
Que sabe das coisas
Malandro é aquele
Que sabe o que quer
Malandro é o cara
Que tá com dinheiro
E não se compara
Com um Zé Mané
Malandro de fato
É um cara maneiro
Que não se amarra
Em uma só mulher...
E malandro é malandro
Mané é mané
Diz prá mim!
(Silva, s.d.)

Mas a pergunta que não quer calar: malandro é malandro, mané é mané? Não iremos estudar a letra da música, aqui ela está sendo citada para pensarmos o uso repetitivo do termo, mas, logo de início, a resposta poderia ser sim. Trouxemos essa estrofe, que faz parte de uma música cantada por Bezerra da Silva, famoso artista do século XX, compositor pernambucano e morador do centro do Rio de Janeiro.

Mesmo com a rapidez das informações na atualidade, buscamos complexificar esse pensamento ao apresentamos como referência em relação ao que havíamos citado anteriormente, nossa reflexão sobre como, na maioria das vezes, o malandro é glamourizado, admirado e valorizado por quase todos que o conhecem, inclusive enquanto protagonista/autor de uma canção.

Se formos pensar numa analogia, vida e obra sempre juntas, e/ou como trazer a interrogação de confluências numa prática efetiva de conhecimento, apresentamos rapidamente a vida do autor para entender quantas histórias compõem a vida e a literatura escrita por Almeida, entrelaçadas concomitantemente. Partimos desse entendimento para pautarmos nosso pensamento crítico aqui apresentado, ou seja, enquanto dissertamos, caminhamos abertos a outras perspectivas analíticas. A estrofe repetitiva da música interpretada por Bezerra da Silva, morador do Rio de Janeiro, nascido na década de 1920, apresenta de maneira comparativa dois personagens, o malandro e o mané, com aspectos da época. De maneira linear e proposital, esse salto para o século XX se faz necessário para nos atualizarmos, pois propomos chamar atenção sobre a continuidade, ainda hoje no século XXI, das produções, quer sejam musicais, poéticas etc. do personagem malandro e suas determinadas características adaptativas.

Como já foi dito, a proposta não é analisar profundamente a produção dessa música, que é somente uma citação/ilustração e não objeto de discussão nessa proposta, mas intersecionar pensamentos que possam adentrar nas questões da atualidade, como

a figura do negro associada ao malandro, em suas determinadas épocas, sendo que já existia, ratificando a escrita anterior em que texto e contexto não são dissociados, pois, como vimos na letra, diante da sociedade na época, a figura do malandro espertalhão, preguiçoso e namorador continua a evoluir para outros segmentos.

Trouxemos parte da letra para esse texto, buscando refletir e ativar percepções sobre a afirmação acima citada, com consciência sobre os aspectos dessa imagem do malandro que persiste e se atualiza com outras características. O malandro se aproxima, enquanto personagem, de um jogador que não tem nada a perder, mas que com habilidade vai driblando barreiras e obstáculos para sobreviver, uma figura flexível, adaptável e dinâmica que insiste em resistir ao tempo.

Bezerra da Silva cantou os problemas sociais das favelas e da população marginalizada da época, a partir de uma relação direta de suas experiências de vida, nas suas andanças na rua como boêmio e, no seguimento, como malandro detido dezenas de vezes pela polícia. Ou seja, essa imagem, aliada a estrofe da música, mostra exatamente esse lugar no qual ele se colocou (?) e ainda hoje persiste em relação ao termo malandro. Mas destacamos que, a partir do legado criado por ele, faz-se pertinente pensarmos sua importância no contexto da época atual, a partir dessa aproximação e do uso repetitivo do termo a partir das leituras realizadas. Apesar de já termos citado anteriormente, ratificamos que a primeira geração romântica foi palco de um grande marco na Literatura Brasileira.

Interessante pontuar, a título de conhecimento que, em 1970, depois de um século do surgimento de *Memórias de um Sargento de Milícias* e do vocábulo malandro, a partir do ensaio "Dialética da Malandragem", o termo malandragem foi inserido de forma erudita na literatura, inclusive com grandes nomes como José de Alencar, Machado de Assis, Adolfo Caminha e Raul Pompéia. Embora de uso não tão frequente ou comum, o termo vai passar

a dominar cada vez mais figuras populares (Leite, 2021).

A invenção e/ou surgimento do protagonista Leonardo Pataca, ou personagem principal, destacado desde o seu nascimento até quando se transforma em um Sargento de Milícias, é o contrário de um bom garoto e sua desobediência o torna vítima (?) da rigidez e alguns castigos alheios. Observa-se que Leonardo é um bom articulador e, mesmo tendo ciência que o seu comportamento é contrário aos valores exigidos pela sociedade da época, ele continua a aprontar.

O padrinho, um barbeiro trabalhador, serviu como exemplo durante sua vida e ele, como sempre, apoiava-se nessa figura que lhe protegia e resguardava, como também esbanjava suas traquinagens na infância e na adolescência. Com seus traços típicos do malandro (como eram conhecidos os inquietos e traquinos na época) durante sua juventude, exerce seu poder de namorador e conquistador barato.

Mesmo sendo incentivado pelo padrinho a aprender um ofício, Leonardo prefere se envolver em brigas e desavenças, tendo problemas com os poderes instituídos. Na maturidade perde o padrinho para a morte, desentende-se com a madrasta e, ao tentar abrigo com o pai, desajusta-se com a sociedade, envolvendo-se em mais brigas e chega a ser preso. Antonio Candido (1970), na sua "Dialética da Malandragem", examina o personagem Leonardo Filho como protagonista da malandragem brasileira e nessa mesma perspectiva diferencia o pícaro do malandro, ressaltando que o pícaro, a princípio, é ingênuo e sem malícia. Porém, no decorrer do tempo, com as dificuldades que a vida lhe oferece, ele se torna astuto, esperto, sem caráter e sem escrúpulos, já o malandro é um aventureiro astucioso, gosta do "jogo em si" e está sempre no limite entre o lícito e o ilícito.

Nessa obra, Leonardo é o primeiro malandro que entra em cena na ficção brasileira, é um personagem extremamente vadio

e oferece à literatura uma novidade que até então não havia sido vivida, a malandragem. Ele teve oportunidades para se tornar um bom profissional, poderia ter sido eclesiástico, artífice ou rábula, mas tornou-se um vadio, frustrando definitivamente todas as expectativas do seu padrinho, que resolveu deixar o afilhado à vontade por não querer contrariá-lo.

Ressalta-se que no capítulo quinze há uma diversidade de coisas que fazem dele um elemento documental. A exemplo disso, pode ser citada, a capoeiragem, o aniversário da cigana, a tentativa de desordem de Chico-Juca, dentre tantos outros elementos que têm características documentais, mas o documento não existe. O romance Realista comunica sempre uma visão da sociedade, cuja característica procura traduzir em termos de arte. Em se tratando do herói Leonardo, nota-se que ele era a cópia viva da malandragem que começava a desabrochar no seio da Literatura Brasileira e, no seguimento, fazemos o uso do termo malandragem pela reflexão que partilhamos em relação à sua utilização nesse percurso dissertativo.

Leonardo, desde criança, apresenta características do típico malandro. Na infância era arteiro, na adolescência era desobediente, na sua juventude era sedutor e acaba comprometendo a honra de muitas mulheres. Existem duas mulheres na vida desse malandro, Luisinha, está citada no plano da ordem, pois suas características são de uma mocinha burguesa, cujo comportamento é o esperado pela sociedade da época, além de ser uma jovem de boa posição social. A outra mulher que mexe com Leonardo é Vidinha, essa vive no plano da desordem, pode apenas amar, sem casamento, e seu comportamento não é nada convencional. O personagem é um patusco apaixonado pela noite, fascinado pela vida fácil, pelas modinhas e mulherengo. Para Candido (1970), Leonardo tem uma grande relação tanto com a ordem como com a desordem, ele é atraído ora pelo bem, ora pelo mal. No plano da ordem, ele conseguiu realizar alguns projetos que podem ser

observados do ponto de vista positivo, como, por exemplo, a sua permanência durante dois meses na escola, um grande êxito na leitura e na escrita, a ostentação do seu amor por Vidinha e suas disputas com o major Vidigal.

No plano da desordem não podemos deixar de dizer que gostava de iludir as pessoas; além de viver de dissimulações, ele também se metia em brigas e confusões de todas as formas e estava sempre chamando a atenção de todos. Essas cenas são praticadas pelo próprio personagem de forma explícita, principalmente quando ele complica o padrinho, os docentes, o vigário e até o major Vidigal, além de peitar desordem até mesmo com a justiça.

Ainda no plano da desordem, o protagonista, por sua avassaladora constância com as mulheres, desonrou várias donzelas, além do que era extremamente desobediente, mas, mesmo assim, ainda amou de verdade, apaixonou-se e protagonizou um grande romance com Luisinha, uma jovem namoradeira sem nenhum tipo de convencionalismo. Ele folgadamente conseguiu cinco heranças, a patente de sargento de milícias e a reconquista de Luisinha, o seu grande amor. Portanto, esses dois hemisférios que funcionam como um ímã são responsáveis por apresentar o herói para o bem e para o mal.

O malandro surge então nesse contexto como herói e, mesmo diante desse grande caos, ele consegue se integrar ao meio, participando de festas, eventos, usufruindo de pleno conforto e conquistando as pessoas, sobretudo as mulheres, como já citamos. Porém, enquanto ele vive em boemia, buscando ascensão, prazer e momentos felizes, passa as pessoas para trás, ratificando o pensamento de Janete Terezinha Ferron (2008), no qual o estereótipo do brasileiro se configura, cantado em samba e verso. Leonardo tem uma personalidade única e marcante, um jeito de ser inconfundível que o faz ser reconhecido em qualquer circunstância, a figura-síntese de um personagem único, de partida, representação de um certo "caráter nacional", baseado no humor irreverente,

na simpatia constante, no desafio meio irresponsável a qualquer autoridade ou a disciplina produtiva: A preguiça, o calor, o sexo, a malemolência e mesmo uma violência "inofensiva" nos pequenos delitos que balizam a contravenção e a ilicitude de algumas práticas quotidianas (Pellegrini, 2008).

Dessa forma, o malandro é uma espécie de figura idealizada que consegue com sua esperteza driblar todas as situações difíceis e ganhar destaque na sociedade, iludindo as pessoas a partir da representação da figura esperta que tenta vitórias de todas as formas, sendo que o estilo de vida que ele leva, possibilita seu êxito nas suas conquistas materiais, nas atrações amorosas e nas conveniências, pois é temido por muitas pessoas (Goto, 1988 *apud* Adorno; Botoso, 2019).

Portanto, tendo como ponto de partida essa visão que os vestígios da malandragem já fazem parte da cultura brasileira, entende-se que essa questão precisa continuar sendo estudada, para que outros pesquisadores possam ter a possibilidade de conhecer de maneira mais próxima a invenção do malandro na obra *Memórias de um Sargento de Milícias*, na qual atributos se fazem constituir de um personagem que parece resistir no imaginário brasileiro.

Para citar, entende-se também que, na época do romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, o termo malandro, ou qualquer palavra cognata a ele, aparece apenas uma vez na obra em discussão, porque o seu uso não era comum no Rio de Janeiro. Torna-se necessário ressaltar que o uso do termo malandro estava muito mais relacionado ao registro do termo que estava surgindo do que com a história da própria palavra. Mesmo com a frequência do uso da palavra malandro, o termo não poderia competir com outros termos usados na época.

Se formos pensar e compartilhar intensamente o surgimento do malandro na literatura brasileira a partir de *Memórias de um*

Sargento de Milícias, levaríamos os futuros autores a criar em suas narrativas grandes personagens malandros que marcariam a nossa ficção de uma forma bastante positiva. Para dar continuidade e prosseguimento de maneira mais consciente e reflexiva, novamente iremos perguntar: malandro é malandro, mané é mané? Atualizando essa pergunta e partindo do pressuposto que no final dos anos 1920 a figura do malandro é retomada e a malandragem é vinculada à ideia de identidade nacional pelas publicações de autores que nos fazem lembrar a malandragem de Leonardo, aquele que é um personagem "herdeiro direto" das *Memórias de um Sargento de Milícias* no final do século XIX, ainda continuaremos a trilhar nessa escrita conversas com outros autores para tentar responder a essa pergunta.

Nesse caminho, utilizamos a referência da letra da música como pergunta e protagonista deste texto, uma espécie de chamado/convite para agora pensarmos juntos se de fato malandro é malandro e mané é mané. Dessa forma, daremos continuidade a essa discussão sobre malandragem, tratando da figura do malandro como identidade nacional vista na obra *Macunaíma, o herói sem nenhum caráter*, de Mário de Andrade, e refletiremos sobre o malandro a partir de Manuel Antônio de Almeida.

O autor Manoel Antônio de Almeida (2007) inaugura o primogênito dos malandros na Literatura Brasileira e lhe atribui características que irão marcar para sempre o malandro romântico brasileiro, essas distintivas são: travessuras, desprendimento, astúcia, esperteza e ambição. Dentre as diversas investigações sobre esse exemplar, encontramos imagens da primeira edição[3].

Nessas referências, como, por exemplo, nas pesquisas de Edu Teraki Otsuka (2007), a obra em questão era impressa em folhetins/livretos.

3 *Memórias de um sargento de Milícias* (1854), de Manuel Antônio de Almeida. Fonte: https://asliteratas.webnode.com.br/os-livros/memorias-de-um-sargento-de-milicias2/. Acesso em: 31 out. 2023.

Figura 1 – *Memórias de um Sargento de Milícias*, 1854.

MEMORIAS

DE

UM SARGENTO DE MILICIAS

POR

UM BRASILEIRO.

TOMO I.

RIO DE JANEIRO.

TYPOGRAPHIA BRASILIENSE DE MAXIMIANO GOMES RIBEIRO

Rua do Sabão n. 114.

1854.

Fonte: Memórias... (2011).

A obra romântica, a princípio, trata do romance de Leonardo Algibebe e Maria da Hortaliça, que se encontram ao sair do Tejo na tentativa de embarcar para o Brasil, que a bordo viveram uma grande paixão. Mas, ao chegar ao Brasil, descobrem a gravidez, e após sete meses nasceu um menino de quase três palmos de comprido, gordo e vermelho, cabeludo, esperneador e chorão. Almeida, ao citá-lo, traz inclusive outra característica desse menino, a quem ele caracteriza de guloso, pois, segundo ele, mamou duas horas seguidas. E este nascimento é certamente de tudo o que temos dito o que mais nos interessa, porque o menino de quem falamos é o herói dessa história (Almeida, 2007).

O personagem Leonardo, desde a sua infância, foi entregue ao acaso, quando seu pai o deixou sob a responsabilidade do barbeiro que, na sua condição de padrinho, teve zelo e afeição pelo afilhado, tentando ensinar a ele uma profissão, no entanto, ele

não gostava de trabalhar, nem de estudar, queria uma vida liberta, onde pudesse viver da forma mais fácil possível.

Com essas características, o personagem Leonardo vive se apoiando em alguém para conseguir o que deseja, principalmente para se aproveitar, e sua lábia é o instrumento principal para garantir suas conquistas. Além de tudo, esse herói, se podemos chamar assim, adquiriu uma imagem manchada, mas a sua eloquência conquista principalmente o padrinho, os professores e o próprio padre.

Segundo a "Dialética da Malandragem" (1970), a figura do malandro, cujas principais características são a esperteza e a astúcia, estão presentes na narrativa desde a infância até a vida adulta, ou seja. Parece que ele já estava predestinado a ser esse herói – ou talvez o anti-herói –, o qual nem pensávamos existir.

A hipótese neste estudo foi sendo construída no decorrer da escrita, a partir da "Dialética da Malandragem", pois, segundo Candido (1970, p. 3), o malandro é astucioso, "pratica a astúcia pela astúcia", ou seja, um arquétipo reconhecido ainda hoje como representante de uma classe menos favorecida, e atualizada como violenta, na sua maioria representada por negros. Dessa maneira, Candido (1970) ainda delineia a esperteza como uma das características do malandro.

O autor salienta que Leonardo é malandro e não pícaro, pois os romances picarescos são escritos em primeira pessoa, enquanto as *Memórias de um Sargento de Milícias* são narradas em terceira pessoa. Além disso, descreve a hipótese de a obra *Memórias de um Sargento de Milícias* ser um romance documentário, já que reproduz a sociedade daquela época.

Observa-se, a partir de Candido (1970), que a obra *Memórias de um Sargento de Milícias* é representativa de uma dialética, que é demonstrada através de duas semiesferas que funcionam através de dois ímãs do herói Leonardo, em alguns momentos para o bem e em outros para o mal.

O pícaro usa a picardia como uma defesa, pois como não tem as menores chances de sobreviver, o embate com a realidade é tão grande que acaba criando dentro de si uma grande agudeza e, posteriormente, uma ampla rebeldia, caracterizando um modo de vida no qual ele utiliza a picardia como estratégia de sobrevivência; parece que, diante do que a vida lhe ofereceu, ele torna-se esperto e, muitas vezes, para se defender, torna-se sem caráter. Como a narrativa mostra, o malandro é dotado de características naturais como inteligência, petulância e bravura, que fazem parte das circunstâncias e consequências das dificuldades que ele sofreu, se tornando um jeito próprio de ser que ele adotou.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões de Candido (1970), pontuamos que o personagem Leonardo usa sua inteligência quando deseja resolver seus grandes problemas ou consegue tirar proveito de conjunturas. Nessa obra, esse notável personagem geralmente envolvia muitas pessoas em suas embrulhadas e ainda conseguia obter sucesso. Como é sabido, desde a infância Leonardo passa pela vida do padrinho, da professora, do padre, da vizinhança e se envolve em situações distintas, comprovando mais uma vez seu jeito malandro de ser.

Retomando a questão trazida e apresentada em relação ao texto e contexto, correlacionando a Bezerra da Silva, particularidades que envolvem autor e obra se fazem presentes a partir também do envolvimento de Manuel de Almeida com as questões políticas do país. Podemos observar que, ao descrever a sociedade da época, compara a cultura brasileira a dois períodos históricos e utiliza a ironia para mostrar as desigualdades sociais como tentativa de esclarecer os equívocos do governo com a sociedade brasileira. Segundo esse autor, adeptos do liberalismo não concordavam com o posicionamento do rei e com o governo tirano que

se praticava no Brasil, gerando atraso ao desenvolvimento do país, dessa forma, não compactuavam com as atrocidades da época e se apresentavam como uma espécie de denúncia das equivocadas práticas políticas.

Nesse contexto, após a dita "abolição da escravatura", a imagem negativa da preguiça foi transferida do índio para o negro, e vale relembrar que os senhores não se importavam se o trabalho escravo havia erguido a colônia e o império, sustentando toda economia. A supremacia de uma etnia e a subserviência de outras retrata ações conflituosas que vão desde o racismo estrutural até a exclusão social. Os negros perambulando pelas ruas do Rio de Janeiro e praticando suas culturas eram associados à vagabundagem e causavam perigo, mesmo tornando-se uma espécie de marca registrada em incontáveis composições da música popular brasileira, sobretudo as ligadas ao samba (Pellegrini, 2005).

REFERÊNCIAS

ADORNO, V. N. M.; BOTOSO, A. Os personagens malandros de Lima Barreto. *In*: I Congresso de Linguística e Literatura dos Programas de Pós-Graduação em Letras da UEMS-CG. Campo Grande, 2019. **Anais [...]**. Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: https://anaisonline.uems.br/index.php/CPLL/article/view/6963/6815. Acesso em: 3 jan. 2023.

ALMEIDA, M. A. de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ciranda Cultural Editora e Distribuidora Ltda., 2007.

BOTOSO, A. A recriação do pícaro na literatura brasileira: o personagem malandro. **Letrônica**, v, 4, n. 1, p. 122-135, jul. 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/91310270/A_recria%C3%A7%C3%A3o_do_p%C3%ADcaro_na_literatura_brasileira_o_personagem_malandro?f_ri=169019. Acesso em: 10 jul. 2023.

BUENO, S. **Minidicionário da língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: FTD, 2007.

CANDIDO, A. Dialética da malandragem (caracterização das Memórias de um Sargento de Milícias). **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 8, p. 67-89, 1970.

DAMATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis**: para uma Sociologia do Dilema Brasileiro. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

EVARISTO, C. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2017.

FERRON, J. T. "Cidade de Deus": do malandro ao marginal. *In*: XI Congresso Internacional da ABRALIC – Tessituras, Interações, Convergências São Paulo, 2008. **Anais [...]**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

LEITE, G. Dialética da malandragem: comentário sobre o ensaio clássico de Antonio Candido. **A terra é redonda**. Blog. [*S. l.*], 2021. Disponível em: https://aterraeredonda.com.br/dialetica-da-malandragem/. Acesso em: 31 out. 2023.

MEMÓRIAS DE UM SARGENTO DE MILÍCIAS. Fotografia. **As Literatas**. Blog. [*S. l.*], 2011. Disponível em: https://asliteratas.webnode.com.br/os-livros/memorias-de-um-sargento-de-milicias2/. Acesso em: 31 out. 2023.

NASCENTES, A. **Dicionário da Língua Portuguesa de Letras**. Rio de Janeiro: Bloch, 1998. Edição exclusiva da fundação de assistência ao estudante.

OTSUKA, E. T. Espírito rixoso: para uma reinterpretação das Memórias de um sargento de milícias. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 44. p. 105-124, 2007. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/4056/405641266006.pdf. Acesso em: 1 nov. 2023.

PERISSÉ, G. A etimologia do malandro. **Palavras e origens**: considerações etimológicas. Blog. [*S. l.*], 2010. Disponível em: https://palavraseorigens.blogspot.com/2010/12/etimologia-do-malandro.html. Acesso em: 5 maio 2023.

PELLEGRINI, T. **Despropósitos**: estudos de ficção brasileira contemporânea. São Paulo: Annablume Editora; Comunicação; FAPESP, 2008.

PELLEGRINI, T. As vozes da violência na cultura brasileira contemporânea. **Crítica Marxista**, Campinas, n. 21, p. 132-153, 2005. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos_biblioteca/artigo124critica21-A-pelegrini.pdf. Acesso em: 20 nov. 2022.

SILVA, B. da. Malandro é malandro e mané é mané. **Letras**. Site. [*S. l.*; s. d.]. Disponível em: https://www.letras.mus.br/bezerra-da-silva/44558/. Acesso em: 31 out. 2023.

A PARTICIPAÇÃO DE DISCENTES DA REDE MUNICIPAL DURANTE AS AULAS REMOTAS EM CONTEXTO PANDÊMICO

Monalisa Guedes Correia Gonzaga
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Rosana Ferreira Alves
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, apresentamos alguns resultados advindos da dissertação de Gonzaga (2023)[1]. Aqui, para fins de recorte, visibilizamos dados relativos à visão de 4 gestoras, 29 professores e 4 coordenadoras sobre a participação de discentes durante as aulas remotas, anteriores à vacinação, decorrentes em virtude do contexto pandêmico ocasionado pela covid-19. Em linhas gerais, o estudo se valeu de pesquisa exploratória e documental – tendo por base a abordagem qualitativa e descritiva – utilizando-se de dados quantitativos acerca dos acessos aos dados "Bravo! Sistema de Gestão Escolar", plataforma adotada pelo município, campo da pesquisa, durante o Ensino Remoto Emergencial.

As novas tecnologias de comunicação têm modificado as atividades do mundo moderno, remodelando, inclusive, o pro-

1 Dissertação defendida em 22 de março de 2023, vinculadas à Linha 3 – Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista.

cesso de ensino-aprendizagem e exigindo do cidadão a aquisição de comportamentos e raciocínios específicos (Xavier, 2007, p. 1). Ainda assim, a pandemia de covid-19 trouxe inúmeros impactos à população global, dizimando milhares de vidas e tendo como consequência necessária a medida de isolamento social que transformou abruptamente a forma de convivência entre as pessoas, suas relações, logo, afetando, de maneira desigual, a vivência educacional dos discentes, pois, concordando com Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 100), o "[...] vírus é democrático, não faz distinção de vítimas. Mas o que acontece depois da contaminação segue à risca o *modus operandi* das desigualdades".

Amparadas pela Portaria do Ministério da Educação (MEC) nº 544/2020, "que trata da substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de Pandemia da Covid-19", as redes de ensino implementaram o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e passaram a ministrar aulas de forma síncrona e assíncrona, modificando o cenário educacional, principalmente no que concerne à prática pedagógica. Assim, o modelo de educação a que estávamos habituados teve que ser remodelado, arremessando "professores e instituições de ensino de todo o mundo para os espaços virtuais de aprendizagem, demandando-lhes o desenvolvimento ou aprimoramento de competências digitais visando a continuidade das atividades educativas" (Santo; Lima; Oliveira, 2021, p. 1).

Aqui, é preciso que façamos a distinção, pois mesmo com o uso das interfaces digitais, existem diferenças significativas entre o ERE e a Educação a Distância (EaD). Desta forma, enquanto o ensino remoto está relacionado às atividades de ensino mediadas por tecnologias, mas guiadas pelos fundamentos da educação presencial, a EaD é:

> [...] uma modalidade que permite que professor e aluno vivenciem experiências em que o espaço e o

> tempo são cotidianamente ressignificados, com base no uso de tecnologias (velhas e novas) e no contexto em que estão inseridos. Há, [...] ampliação e democratização dos processos educativos (Lima; Soares; Onodera, 2020, p. 1).

Na realidade, conforme Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 48), como educadores, tivemos que ressignificar a prática diante das diversas demandas, havendo a necessidade de se empregar tempo e esforço para se conseguir alcançar as medidas impostas, sem que tivéssemos, ao menos, uma infraestrutura adequada. Se por um lado, houve a expansão dos "saberes fazeres", por outro, existiu um retrocesso com a flexibilização dos direitos do trabalhador, que, dificilmente, será enxergada devido ao avanço tecnológico. Contudo, quando ocorreu a suspensão das aulas presenciais, "[...] cerca de 29% dos lares brasileiros não possuíam conexão banda larga de internet (Cetic.br, 2020), com a consequente exclusão dos estudantes e ampliação do vergonhoso fosso de desigualdade existente no país". Além do mais, "[...] 86% dos professores da Educação Básica afirmavam não se sentirem preparados para atuação docente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)" (Santo; Santos, 2021, p. 3).

A pesquisa que deu origem a este capítulo surgiu, justamente, das inquietações da pesquisadora ao longo do ano letivo de 2020, quando as aulas da Rede Municipal de Ensino de Poções-BA passaram a ser remotas e ministradas através da implantação de uma plataforma educacional privada, a "Bravo! Sistema de Gestão Escolar". Esclarecemos, no entanto, que foram usados os dados extraídos através da "Bravo!" no ano de 2020, porém a interação com os participantes da pesquisa somente ocorreu após a aprovação[2] do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, que aconteceu apenas em 2022.

2 Através do Parecer Consubstanciado nº 58910222.3.0000.0055.

Por acreditarmos que a condição econômica não é determinante, mas está interligada com a educação, onde o alcance das diversas interfaces digitais que envolvem a educação digital não estão disponíveis aos estudantes em posição de vulnerabilidade socioeconômica na mesma proporção em que estão para as demais classes sociais, consideramos que necessitávamos chegar não só a quem teve acesso às aulas remotas por meios digitais, mas, sobretudo, àqueles que, por alguma razão, ficaram à margem desse processo. Não por acaso, Bourdieu (2012, p. 14) já expunha que os estudantes advindos dos meios socioeconômicos mais favoráveis

> [...] não devem ao seu meio somente os hábitos e treinamentos diretamente utilizáveis nas tarefas escolares, [...] ao contrário do que ocorre com as crianças provenientes dos meios menos favorecidos que só irão ter acesso a livros, computadores, obras de arte, ou seja, a língua culta, entre outros, no espaço escolar.

Dessa maneira, a investigação feita por amostragem, eleita por demonstrar uma parte representativa do público-alvo a ser atingindo (equipe escolar), contou com a participação de gestores, coordenadores e professores de quatro escolas da rede pública municipal de Poções – duas delas dos anos iniciais e duas dos anos finais no Ensino Fundamental –, gerando dados que ajudaram a investigar a participação de discentes durante o ERE, através do acesso destes a "Bravo!".

Ressaltamos que as unidades analisadas se encontram geograficamente localizadas em regiões centrais e não centrais, fato que possibilitou a averiguação de informações pertinentes como igualdade e equidade de acesso ao ensino remoto. Neste ponto, ressalvamos que as identidades das escolas se encontram respaldadas, sendo utilizados nomes fictícios.

No tangente aos nomes escolhidos para representar as unidades escolares, optou-se por homenagear professores que trabalham na perspectiva da Linguística Aplicada Crítica: "movimento fortemente consolidado [...] com adeptos nos quatro cantos do mundo. [...] A Linguística Crítica veio para ficar. E, aos poucos, o linguista vai recuperando seu verdadeiro papel enquanto cientista social", prestando serviço à comunidade e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida nas esperas de menor prestígio da sociedade, da qual faz parte (Rajagopalan, 2003, p. 123).

Dito isso, doravante, as escolas dos anos iniciais e finais Ensino Fundamental se tornarão conhecidas respectivamente como: *(i)* Escola Municipal "Educador Diógenes Cândido de Lima", *(ii)* Escola Municipal "Professor Kleber Aparecido da Silva", *(iii)* Escola Municipal "Professor Kanavillil Rajagopalan" e *(iv)* Escola Municipal "Domingos Sávio Pimentel Siqueira".

DA SUSPENSÃO DAS AULAS PRESENCIAIS À IMPLANTAÇÃO DA PLATAFORMA "BRAVO! SISTEMA DE GESTÃO ESCOLAR"

A cidade de Poções-BA, no ano de 2020, iniciou o ano letivo com aulas presenciais em 20 de fevereiro, e após 23 dias letivos, o município, assim como todo o resto do mundo, foi surpreendido com o avanço da pandemia de covid-19, interrompendo, de forma abrupta, a continuidade das atividades que estavam em curso. Nessa conjuntura e buscando atenuar os impactos na aprendizagem de discentes matriculados da rede municipal, a Secretária Municipal de Educação de Poções (SMEP) optou pela suspensão temporária das aulas presenciais. Em seguida, com o intuito de manter o vínculo socioafetivo com estudantes e comunidade escolar, iniciou-se uma série de atividades remotas, utilizando-se redes sociais, programa em emissora de rádio local e aplicativos.

Entre a suspensão das aulas presenciais e uma normativa para que as aulas remotas pudessem, de fato, serem computadas e validadas, passaram-se mais de três meses, um período demasiadamente longo em que estados e municípios caminharam (ou não) sozinhos e sem a segurança jurídica para a aplicação dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e do Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), entre outros, além de ficarem atados em relação às atividades educativas, pois não havia certeza, até aquele momento, de que estas seriam validadas.

Observando por outra perspectiva, esse período também estava sendo exorbitantemente obscuro, visto que, enquanto lutávamos pela vida e chorávamos pelos mortos, éramos cobrados por pessoas que estavam na mesma situação que a nossa, mas que exigiam uma saída para que a educação formal não parasse. Sobre esse momento nebuloso e turbulento, Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 129) fazem uma crítica e nos levam a pensar:

> Qual é a razão da pressa? O que motiva o Estado, mergulhado numa crise pandêmica sem precedentes, a buscar soluções urgentes para a continuidade da escolarização formal quando ainda não temos garantias para a continuidade da vida de todo mundo? Dizemos isso porque há vidas cuja continuidade já não era garantida antes e agora, na presença constante da morte, valem menos ainda.

Isso nos leva a mais um questionamento: será que estávamos prontos para aulas excepcionalmente e totalmente remotas? Mais ainda, quais seriam as consequências "[...] das práticas de ensino não presenciais que, por não atenderem às especificidades da modalidade a distância e, tampouco, se encaixar nos princípios

de uma educação *online*, são chamadas, sem maiores explicações, de 'ensino remoto'?" (*Ibid.*, p. 130).

Nesse contexto de dúvidas, mortes, cobranças e incertezas, baseando-se no parecer do CNE/CP nº 05/2020, do Conselho Nacional de Educação, que "aprovou orientações com vistas à reorganização do calendário escolar e à possibilidade de cômputo de atividades não presenciais", a SMEP, no dia 06 de julho de 2020, tornou pública a implantação da "Bravo!", iniciando os acessos de alunos e as postagens de professores em 13 de julho de 2020. Portanto, apenas, uma semana se deu entre a implantação e o início efetivo do ERE.

Ainda que tenha ofertado treinamento aos digitadores e secretários escolares, responsáveis pelos cadastramentos na plataforma, nos meses anteriores à implantação, a SMEP não fez diagnóstico da rede no sentido de averiguar a quantidade de docentes e discentes com acesso à internet ou com recursos tecnológicos em suas residências para o uso da "Bravo!", além de não ofertar formação aos gestores, coordenadores e professores, que acabam exercendo papel fundamental nesse processo, visto que estes necessitam "posicionar-se como aquele que pode e deve conduzir parcialmente o processo de aprendizagem de modo a atribuir às atividades do discente sentidos didático e pedagógico" (Alves, 2017, p. 127), resumindo-se à apresentação da plataforma através de *live* feita pelo canal da "Bravo!" no YouTube, que foi conduzida pela equipe técnica da própria plataforma, não podendo, portando, ser considerada como formação.

Em relação às plataformas digitais, em virtude dos mais de 1,6 bilhão de alunos que foram afetados com a suspensão das aulas presencias, correspondendo a mais de 91% de todos os estudantes do mundo (Unesco, 2020), fez aumentar a demanda *online* e, portanto, a procura por plataformas educacionais. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevê a promoção da cultura digital no excerto: "utilizar e criar **tecnologias digitais e de infor-**

mação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar" (Brasil, 2018, grifo nosso).

Entretanto, além do elevadíssimo número de mortos, concordamos com Nolasco-Silva e Lo Bianco (2022, p. 73) que afirmam que a pandemia também ficará evidenciada pela perspicácia de instituições tecnológicas que, perante:

> Um Estado despotencializado, desfinanciador da ciência e da tecnologia, renunciou aos conhecimentos que poderia possuir, incentivar e/ou fiscalizar para entregar [...], a condução da transferência das aulas presenciais para os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem [...], como a *Google* e a *Microsoft*.

Os autores ressaltam ainda que muitas práticas docentes *ciber*-situadas funcionaram no ERE, porém, outros tantos professores atuaram indignados e alertaram sobre a pressa e precariedade da saída encontrada para um retorno às aulas deficientemente negociado e/ou discutido com os sujeitos envoltos na causa. Neste ponto, frisamos que tendo quatro Ministros de Educação ao longo último Governo (2019-2022), não nos espanta a dimensão tomada e a maneira aligeirada com que as políticas públicas nessas áreas foram conduzidas. Contudo, nos impressionou a desproporcionalidade relacionada à participação de discentes dentro da mesma rede de ensino.

A seguir, buscamos fazer a caracterização geral das escolas investigadas, demonstrando, dentre outros fatores, a (não) participação dos estudantes durante o ERE com aulas ministradas através da "Bravo! Sistema de Gestão Escolar".

SOBRE AS UNIDADE ESCOLARES INVESTIGADAS: CARACTERIZAÇÃO GERAL

A Escola Municipal "Educador Diógenes Cândido de Lima" está localizada em um bairro próximo ao centro da cidade e atende discentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. As docentes, coordenadoras e gestora possuem uma relação muito coesa e, por serem efetivas, estão juntas atuando há bastante tempo na Unidade de Ensino. Este, inclusive, pode ser um dos fatores pelos quais a escola consegue se manter à frente da meta estipulada pelo IDEB[3], além de já receber e, consequentemente, atuar com os discentes desde a Educação Infantil, facilitando o processo de adaptação da criança e o acompanhamento pedagógico desde a primeira infância. A instituição de ensino possuía 202 estudantes em 2020 e foi uma das escolas que conseguiram maior número de acesso de alunos durante o contexto pandêmico, conforme Tabela 1.

Tabela 1 – Caracterização da Esc. Mun. "Educador Diógenes Candido de Lima"

Escola Municipal "Educador Diógenes Candido de Lima"					
Região	IDEB Aprox.	Quantidade de alunos	Alunos com acesso	Alunos sem acesso	Alunos com acesso (%)
Próxima ao centro	> 7	202	166	32	82%

Fonte: Gonzaga (2023).

A Escola Municipal "Professor Kleber Aparecido da Silva" possui poucos efetivos e é grande a rotatividade de docentes seletivados. Localiza-se em um bairro pequeno e distante do centro da cidade e recebe estudantes de comunidades rurais sem

3 Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

atendimento das nucleações (provenientes da educação do campo). Em 2020, a unidade contava com 91 estudantes matriculados nos Anos Iniciais, sendo que destes apenas 37% conseguiram frequentar as aulas remotas via plataforma "Bravo!", conforme observado na Tabela 2.

Tabela 2 – Caracterização da Esc. Mun. "Professor Kleber Aparecido da Silva"

Escola Municipal "Professor Kleber Aparecido da Silva"					
Região	IDEB	Quantidade de alunos	Alunos com acesso	Alunos sem acesso	Alunos com acesso (%)
Não central	< 4	91	34	57	37%

Fonte: Gonzaga (2023).

A Escola Municipal "Professor Kanavillil Rajagopalan", localizada em região central, recebe alunos de todas as partes do município, inclusive estudantes provenientes da zona rural. A unidade vem conseguindo avançar de maneira significativa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), estando acima da meta estabelecida de IDEB.

O corpo docente consiste quase que em sua totalidade de professores efetivos, necessitando de seletivados apenas por motivo de alguma licença e por conta dos professores de Educação Física, profissional em escassez na rede municipal.

Elaboramos a Tabela 3, a seguir, levando em conta todos os educandos regulamente matriculados. Porém, considerando que nem todas as escolas investigadas ofertam aulas na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), não trabalhamos, nessa pesquisa, com os alunos desta modalidade de ensino. Portanto, os questionários e entrevistas foram direcionados apenas para os Anos finais do Ensino Fundamental.

Tabela 3 – Caracterização da Esc. Mun. "Prof. Kanavillil Rajagopalan"

Escola Municipal "Prof. Kanavillil Rajagopalan"					
Região	IDEB Aprox.	Quantidade de alunos	Alunos com acesso	Alunos sem acesso	Alunos com acesso (%)
Central	>5	657	573	11, sem EJAI	96,8%, sem EJAI
				84, com EJAI	87,3%, com EJAI

Fonte: Gonzaga (2023).

Estando em um dos bairros mais povoados do município, a Escola Municipal "Domingos Sávio Pimentel Siqueira" situa-se afastada do centro. Essa Unidade de Ensino funciona com os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. A equipe é composta, basicamente, por professores efetivos e, durante o ERE, possuía 288 alunos. Destes, 124 tiveram acesso à plataforma "Bravo!" e 104 alunos não vivenciaram as aulas remotas, mediadas por interfaces digitais. Embora ilustremos a caracterização, conforme Tabela 4, os participantes da pesquisa foram alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em relação ao IDEB, a unidade de ensino não conseguiu alcançar a meta estipulada, estando entre os menores índices das escolas localizadas na sede do município.

Tabela 4 – Caracterização da Esc. Mun. "Domingos Sávio Pimentel Siqueira"

Escola Municipal "Domingos Sávio Pimentel Siqueira"					
Região	IDEB Aprox.	Quantidade de alunos	Alunos com acesso	Alunos sem acesso	Alunos com acesso (%)
Não central	< 4	288	124	104	54,3%

Fonte: Gonzaga (2023).

Diante das tabelas de caracterização das Unidades Escolares, foi possível observar que a participação de discentes ocorreu de maneira desigual e com iniquidade, constatando que o ERE escancarou o fosso da desigualdade social ao transpor a educação para os ambientes virtuais. Assim, concordamos que "o uso das tecnologias digitais na educação não deve ser visto como uma solução universal, uma vez que muitas pessoas não têm acesso aos dispositivos ou à internet, ou não possuem as habilidades necessárias para utilizá-las" (Silva; Silva; Pereira, 2021, p. 93).

Observa-se, ainda, que, mesmo nas escolas centrais, muitos discentes ficaram à margem do processo educacional. Porém, nas escolas não centrais, houve uma parcela muito significativa de estudantes que foi excluída digitalmente de um direito básico: a Educação, fato que nos remete aos escritos de Bourdieu (2014, p. 20) que afirma que "o sucesso escolar é determinado, em grande parte, pelas condições sociais de origem dos alunos".

Além do mais, a transição das aulas presenciais para as aulas *online* trouxe vários desafios, como a falta de infraestrutura, acesso limitado à internet e a falta de habilidades digitais de alunos e professores, por exemplo (Silva; Silva; Pereira, 2021). Na intenção de ratificar as informações relacionadas à falta de igualdade e equidade sobre a participação de discentes durante o ERE, a Tabela 5 foi elaborada no sentido de demonstrar a quantidade de acessos diário dos cinco estudantes (de cada unidade de ensino) com maior número de entrada no sistema. Para tanto, levou-se em consideração 23 dias letivos mensais entre julho e dezembro de 2020.

Tabela 5 – Média diária de acesso pelos alunos à plataforma "Bravo!"

Meses Escola	jul.	ago.	set.	out.	nov.	dez.	Total	Média
Escola Educador Diógenes Cândido	155	519	425	278	239	186	1802	14,3
Escola Prof. Kleber Aparecido	106	167	103	136	157	94	730	6
Escola Prof. Rajagopalan	354	506	598	412	461	239	2725	21,6
Escola Prof. Sávio Pimentel	298	296	271	344	300	242	1741	13,8

Fonte: Gonzaga (2023).

Analisando, então, a Tabela 5, ainda que estejamos considerando apenas os discentes que mais adentraram ao sistema "Bravo!", é impossível não evidenciar a proporção de acessos feitos entre as escolas centrais e não centrais. Percebe-se que nos Anos Iniciais, a quantidade de acessos diários feitos por estudantes da Unidade de Ensino próxima ao centro foi superior ao dobro do número de entradas no sistema por discentes da escola não central. O fenômeno foi recorrente nos Anos Finais, sendo a dimensão ainda maior, levando-se em consideração a quantidade de componentes curriculares ministrados nessa etapa.

Sobre isso, Pimenta (2020, p. 150) destaca "a necessidade de lidar com as demandas de alunos em situações adversas", além do mais, mesmo que o uso de tecnologias digitais possa proporcionar possibilidades significativas para o ensino remoto, é preciso pensar em estratégias que levem em consideração as diferenças e os diversos contextos em que os alunos se encontram (*Ibid.*, p. 154).

Na concepção de Evaristo (2021), a Educação deve ser um direito universal que precisa estar acessível a todas as pessoas,

independente de sua origem social, etnia, gênero ou outras formas de opressão. A autora defende, ainda, que a Educação necessita ser inclusiva, crítica e reflexiva, considerando o contexto social e histórico em que está inserida e estimulando a capacidade dos alunos de questionar as informações que lhes são apresentadas e de compreender o mundo de forma mais ampla.

No entanto, se já lutávamos pala garantia desses direitos durante aulas presenciais, o empenho tornou-se mais evidente durante o ERE, principalmente, porque, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2020), a falta de acesso aos equipamentos e aos serviços de internet é um problema que afeta milhões de brasileiros. Muitos estudantes e professores não possuíam computadores ou dispositivos móveis que pudessem fazer uso durante as aulas remotas, ou tinham acesso precário à internet, o que dificultava a participação nas aulas e a realização das atividades.

Os fatores apontados pelo IBGE têm contribuído para acentuar a desigualdade no acesso à Educação no Brasil, uma vez que estudantes de regiões mais pobres ou com menor disponibilidade a serviços e recursos tecnológicos tiveram menos chances de participar das aulas, acompanhar o conteúdo e as atividades remotas, podendo ter ocasionado a evasão escolar e, consequentemente, o aumento nas desigualdades educacionais e sociais (Lopes, 2020).

Dessa maneira e considerando a quantidade de estudantes que não conseguiu ingresso às aulas por meios digitais, é possível dizer que, para muitos alunos, as Unidades Escolares, que, na perspectiva freireana, deveriam ser espaços privilegiados para pensar, conviver e permitir a constante superação dos estudantes, durante a pandemia de covid-19 não primaram pela igualdade de oportunidade e equidade de acesso à Educação.

Portanto, ao deixarem de reconhecer as desigualdades existentes e não tornar possível a participação dos estudantes durante

o ERE, as Unidades Escolares podem ser vistas em perspectiva invertida, perdendo, de acordo a teoria de Bourdieu (2012), seu papel de instância transformadora e democratizadora das sociedades, passando a serem consideradas como uma das instituições que legitima os privilégios sociais.

Contudo, mesmo não dispondo de recursos tecnológicos suficientes nas escolas, descortinamos que alguns dos gestores buscaram alternativas para alcançar os estudantes em situação de vulnerabilidade e inseri-los, ainda que de forma assíncrona, no processo educacional. A seguir, expomos algumas das estratégias utilizadas pelas equipes gestoras.

ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELA EQUIPE GESTORA PARA ALCANÇAR DISCENTES SEM ACESSO À INTERNET

Foi possível constatar, através do movimento de caracterizações das escolas (cf. Tabelas 1, 2, 3 e 4), que a participação de discentes durante o ERE se deu de forma desproporcional em relação às Unidades centrais e não centrais. Mais ainda, ficou evidenciado que muitos estudantes não tiveram acesso à "Bravo!", ficando à margem do processo educacional. Assim, através dos instrumentos da pesquisa, buscamos averiguar as estratégias utilizadas para atingir alunos sem acesso à internet. Lembramos que, no intuito de mantermos a identidade das gestoras em sigilo, fizemos uso de nomes fictícios e, oportunamente, prestamos homenagem às renomadas autoras: Magda Becker Soares, Mary Aizawa Kato, Maria Cecília de Souza Minayo e Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

No Quadro 1, a seguir, trouxemos o seguinte excerto digitado da gestora Maria Cecília sobre a estratégia utilizada para alcançar alunos sem acesso à internet.

Quadro 1 – Excerto sobre a tentativa de localizar alunos sem acesso à "Bravo!" *(ipsis litteris)*

[A gestora optou por buscar por] uma parceria com a equipe da alimentação escolar para chegar aos alunos que não conseguíamos contato por telefone. Aproveitamos uma funcionária que estava trabalhando com a entrega dos kits da merenda durante o período pandêmico e passávamos o endereço dos pais que ainda não tinham vindo até a escola. [...] optamos por atender os pais na escola e entregávamos ***atividades impressas*** *para os que não tinham nenhum meio para acessar a plataforma. Alguns vinham com seus aparelhos celulares. Então,* ***liberávamos a internet*** *da escola e ensinávamos como entrar na plataforma, fazer as* ***devolutivas das atividades*** *– porque muitos alegavam que não estavam conseguindo acessar o sistema*

Fonte: Gonzaga (2023, grifos nossos).

Em sua explanação, a gestora explica que o momento era muito complicado, pois, quando as aulas remotas foram iniciadas, a pandemia de covid-19 estava em ascensão, por isso, havia um decreto para manter as escolas fechadas para atendimento à comunidade escolar. Porém, como alguns alunos não moravam na sede, não encontrou outra solução para ajudá-los, conforme fragmento digitado da entrevista, disposta no Quadro 2.

Quadro 2 – Excerto sobre alunos residentes na zona rural *(ipsis litteris)*

[...] embora a ordem naquele momento de ascensão do Covid fosse para que ficássemos em casa, optamos por permanecer da escola dando suporte para os pais e alunos que precisavam. Fazíamos isso aos sábados, inclusive, porque era dia de feira e tinha transporte disponível para os pais da zona rural virem para a sede.

Fonte: Gonzaga (2023).

A entrevista com a diretora Magda Becker Soares foi feita de forma presencial e durou, aproximadamente, 7 minutos. Constituiu-se um relato bastante expressivo em que a gestora demonstrou seus momentos de angústia, receios e esperança, à medida em que o contexto pandêmico foi se amenizado com a

vacinação e, portanto, o índice de mortalidade começou a cair. Em relação às aulas remotas, a participante declara:

Quadro 3 – Percepção da gestora sobre as aulas remotas *(ipsis litteris)*

*[...] angustiante observar que **nem todos tinham acesso à plataforma** e que, naquele momento, em 2020, nós não disponibilizamos atividades impressas. [...] em 2021, mesmo sabendo que seria diferente do que realmente gostaríamos que fosse, planejamos com a coordenação da escola, com os professores e passamos a proposta de entregar **atividade impressa para todos os alunos**, com ou sem acesso à plataforma.*

Fonte: Gonzaga (2023, grifos nossos).

A gestora relata ainda que as atividades eram entregues, corrigidas e devolvidas aos discentes e/ou responsáveis. Magda discorre:

Quadro 4 – Fragmento digitado da entrevista sobre as devolutivas das atividades *(ipsis litteris)*

*[...] as atividades eram elaboradas e entregues todas as segundas na escola. **A devolutiva era feita de duas maneiras**: os que tinham acesso à internet devolviam pela plataforma e aqueles que não tinham acesso traziam até a escola para que fossem corrigidas. Na semana seguinte, recebiam atividade nova e a devolvíamos as corrigidas*

Fonte: Gonzaga (2023, grifos nossos).

Entretanto, nem todas as experiências foram exitosas. A gestora Mary Aizawa Kato, por exemplo, relatou que:

Quadro 5 – Excerto digitado sobre experiências não exitosas *(ipsis litteris)*

[...] ao contrário da coordenação dos anos finais do ensino fundamental, as coordenadoras dos anos iniciais ligadas à SMEP não autorizaram a distribuição de atividades impressas. Ainda assim, [...] mesmo com o Covid-19 ativo e em ascensão, visitei, juntamente com os auxiliares pedagógicos, diversas famílias em suas residências no intuito de tentar reverter esse quadro, mas não foi possível.

Fonte: Gonzaga (2023, grifos nossos).

Analisando as falas das gestoras, evidencia-se a importância da participação dos pais e/ou responsáveis durante o ERE. O trabalho docente na Educação Básica, através do uso de tecnologias digitais, foi um processo inédito e desafiador que, talvez, não tenhamos ainda a real dimensão dos impactos. Porém, pensar Educação, principalmente para os Anos Iniciais, feita apenas por atividades impressas é um cenário perturbador. Por isso, sem a presença física do professor, sugere-se que:

> [...] as redes de ensino e escolas orientem as famílias com roteiros práticos e estruturados para acompanharem a resolução de atividades pelas crianças. No entanto, as soluções propostas pelas redes não devem pressupor que os "mediadores familiares" substituam a atividade do professor. As atividades não presenciais propostas devem delimitar o papel dos adultos que convivem com os alunos em casa e orientá-los a organizar uma rotina diária (CNE, 2020).

Em teoria, talvez, essa sugestão possa funcionar para as instituições no ensino privado em que, supõe-se, os pais tenham mais acesso ao conhecimento e aos meios digitais. Todavia, distingue-se da realidade de boa parte de escolas públicas, principalmente, as localizadas em regiões de maior vulnerabilidade social. A Tabela 6, a seguir, demonstra melhor a realidade das Unidades Escolares investigadas.

Tabela 6 – Percepção da equipe escolar em relação ao acesso e devolutivas das atividades na plataforma "Bravo!"

Unidade de Ensino	Acesso (%)	Devolutivas das atividades na plataforma
Prof. Diógenes Cândido de Lima	≅ 90%	A maioria assinalou a opção C: cerca de metade dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva pela plataforma.
Prof. Kleber Aparecido da Silva	Nenhuma participante respondeu	A maioria assinalou a opção D: apenas, uma pequena parcela dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva pela plataforma.
Prof. Kanavillil Rajagopalan	≅ 90%	A maioria assinalou a opção B: boa parte dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva pela plataforma.
Prof. Domingos Sávio Siqueira	30%	A maioria assinalou a opção D: apenas, uma pequena parcela dos alunos respondia as atividades e fazia a devolutiva pela plataforma.

Fonte: Gonzaga (2023).

Conforme dados dispostos na tabela 6, o percentual de acesso de devolutivas das atividades na plataforma demonstra que, na percepção da equipe escolar, aproximadamente 90% dos discentes das escolas centrais acessavam a plataforma. Destes, "*boa parte, ou metade dos alunos, respondia às atividades e fazia a devolutiva na plataforma*". Enquanto nas escolas não centrais, apenas 15% acessavam as atividades pela plataforma e, apenas, uma "*pequena parcela fazia a devolutiva pela plataforma*".

Ítalo Dutra, chefe de Educação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), assinala que o fracasso escolar e a desigualdade se agravaram durante o contexto pandêmico e as aulas remotas. Segundo Dutra (2021):

> Há, no Brasil, uma naturalização do fracasso escolar, fazendo com que a sociedade aceite que um perfil específico de estudante passe pela escola sem aprender, sendo reprovado diversas vezes até desistir.

> Essa situação já existia em 2019 e se agravou com a pandemia. Essa cultura do fracasso escolar acaba por excluir sempre os mesmos estudantes, que já sofrem outras violações de direitos dentro e fora da escola.

Além do baixo número de devolutivas das atividades desenvolvidas na plataforma "Bravo!", outra situação foi detectada durante a entrevista com a gestora Magda (cf. Quadro 6, a seguir).

Quadro 6 – Excerto digitado da gestora Magda sobre as devolutivas dos estudantes *(ipsis litteris)*

[A participante acredita que] com a entrega das atividades e, consequentemente, a leitura e a resposta feita pelas crianças, teríamos um avanço. Por menor que fosse, apostávamos neste avanço. [...]. Muitas atividades que recebíamos como devolutivas na plataforma eram ***muito bem-feitas, boa caligrafia, as respostas corretas****, etc. As que recebíamos presencialmente era mais fácil de identificar e já conversávamos com os pais quanto percebíamos* ***que a letrinha não era da criança e pedíamos que deixasse a criança fazer****.* *[...] em 2022, com a volta das aulas totalmente presencial, percebemos que algumas dessas crianças que faziam tudo pontualmente e bonitinho foram avaliadas "no escuro", pois não tínhamos mais a certeza de quem realmente respondia por elas do outro lado da tela. Agora, constamos que muitos pais acabavam respondendo por elas para que as mesmas não ficassem sem devolutiva. Por isso, tivemos que fazer uma* ***avaliação diagnóstica*** *e passar todo o primeiro semestre trabalhando com essas crianças*

Fonte: Gonzaga (2023, grifos nossos).

O relato da gestora Magda, embora preocupante, só nos faz ter ainda mais certeza e orgulho da importância dos professores. Entendemos que os pais e/ou responsáveis têm papel primordial na educação dos filhos. No contexto pandêmico, no entanto, essa função foi ampliada, especialmente para aqueles cujos filhos ainda não possuíam pleno domínio da leitura, escrita e compreensão de textos.

Para os pais que não tinham acesso aos recursos tecnológicos e à internet, optaram por atividades impressas, o que tornou a responsabilidade gigantesca, pois caberia a estes não apenas

mediar, mas, praticamente, substituir o professor, tarefa quase impossível se levarmos em consideração que boa parte dos responsáveis não possuía habilidade suficiente para auxiliar os alunos nas atividades escolares. Por isso, muitos pais, ao tentarem ajudar nas tarefas escolares, por não terem o conhecimento, as habilidades necessárias e a formação do professor, acabaram por respondê-las pelos filhos.

Diante de todo o exposto, evidencia-se que "a formação crítica do professor não pode ser reduzida a um simples treinamento técnico-profissional, mas deve ser pensada como um processo de humanização e desenvolvimento pessoal e social" (Freire, 1987, p. 39). Não obstante, Freire (2002, p. 50), acrescenta que este deve ser um processo "contínuo e permanente, que deve estar em sintonia com as demandas sociais e educacionais de cada época. É preciso que [...] sejam capazes de compreender e atuar nas mudanças e desafios que a sociedade apresenta". Portanto:

> O professor não é um mero transmissor de conhecimentos, mas um sujeito que deve atuar como mediador do processo educativo, estimulando a reflexão crítica e a construção do conhecimento pelos alunos. Para isso, é fundamental que o professor tenha uma formação que o capacite a compreender a complexidade da realidade em que vive e a atuar de forma criativa e transformadora (Freire, 1983, p. 75).

Retornando às percepções das coordenadoras, gestoras e professores sobre a participação de discentes durante o período pandêmico com aulas remotas, os dados gerados, através de questionários impressos, revelam que estes estão conscientes sobre a dificuldade que encontrarão no ensino presencial pós-pandemia. Além da "Bravo!", plataforma em que muitos discentes ficaram à margem, algumas Unidades Escolares distribuíram atividades impressas e mantiveram contato com os estudantes, via aplicativo de

mensagens WhatsApp. Porém, os docentes avaliaram como sendo alternativas de pouca ou moderada eficácia e, por essa razão, a maioria se mostrou pouco confiante em relação à aprendizagem dos educandos durante o ano de 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o ERE, fomos arremessados para o mundo digital que, por falta de políticas públicas, formação ou aptidão, não estávamos acostumados e, ainda assim, tivemos que ser fortes, driblar os percalços e transpor as barreiras. Não conseguimos mensurar a que custo isso ocorreu, mas sabemos que não foi fácil. Do outro lado da tela estavam, ou deveriam estar, os nossos estudantes, advindos dos mais variados contextos: situação socioeconômica, idade/série defasada, em fase de alfabetização, moradores de localidades rurais sem acesso à internet, em condições de vulnerabilidade, com e sem acesso às mídias digitais, com e sem internet, com e sem pais que conseguissem auxiliá-los nas atividades.

Sabemos que levará algum tempo para que possamos avaliar o impacto da (não) participação de discentes durante o ERE, mas, a despeito de qualquer outra coisa, salientamos que a importância do professor ficou ainda mais evidente, assim como a necessidade de investimento em tecnologia e formação, pois precisamos estar preparados e aptos para inserir a cultura digital de forma contínua e permanente em nossas ações educativas.

Ademais, mesmo diante de todo o cenário exposto sobre a desproporcionalidade, falta de igualdade e equidade com que se deu a participação de discentes durante ERE, ainda temos esperança. Porém, conforme Freire (2002) "tem de ser esperança do verbo esperançar".

Assim, esperançamos que nossos colegas professores, a despeito das dificuldades a que foram submetidos, tenham conseguido

desenvolver habilidades com a tecnologia tão necessárias para os dias atuais, podendo, dentre outras possibilidades, modificar o modelo tradicional de aula que há tempos se perpetua como prática, vislumbrando um cenário em que os estudantes possam ter acesso a vídeos e materiais antes da aula, propiciando que o trabalho seja focado nos pontos mais importantes e de acordo o ritmo e a individualidade dos estudantes.

Esperançamos que nossos governantes se tornem estadistas e consigam enxergar a real necessidade do povo; que desenvolvam políticas públicas eficazes; que consigam extinguir o desumano fosso da desigualdade social em que nos encontramos; esperançamos, ainda, que sejam implementadas políticas de igualdade e equidade de acesso e permanência em todas as etapas, modalidades e esferas da Educação. Por fim, esperanço, conforme Gonzaga (2022, p. 65), diante do cenário catastrófico ocasionado pela pandemia de covid-19, "poder voltar para a minha sala de aula e aprender a ouvir mais, ler olhares, ter palavras motivadoras, fazer com que meu aluno tenha um dia melhor por algo que eu disse ou por um gesto que fiz".

REFERÊNCIAS

ALVES, R. F. Nativos da internet: letrados digitais ou distraídos virtuais? **Linguagem em (Re)vista**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 121-139, jan./jun. 2017. Disponível em: http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/23/007.pdf. Acesso em: 30 jan. 2021.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. *In*: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). **Escritos da educação**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOURDIEU, P. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 5/2020**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da Covid-19. Brasília, DF: MEC, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Qualidade da educação**: uma nova leitura do desempenho dos estudantes de 8ª série do ensino fundamental. Brasília, DF: 2004.

CARDOSO, L. 55% dos alunos não tinha acesso à internet em aulas remotas. **Poder 360**, [*S. l.*], 3 dez. 2021. Disponível em: https://www.poder360.com.br/brasil/55-dos-alunos-nao-tinham-acesso-a-internet-em-aulas-remotas-diz-ibge/. Acesso em: 15 nov. 2020.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**: edição com notas explicativas e aula de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2021.

CETIC.BR – CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO. **TIC Domicílios 2019**. 2020. Disponível em: https://cetic.br/pesquisa/domicilios/indicadores/. Acesso em: 14 jan. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GONZAGA, M. G. C. **Aulas remotas em contexto pandêmico**: sobre a participação de discentes da rede municipal. Orientadora: Rosana Ferreira Alves. 2023. 189 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Vitória da Conquista, 2023.

GONZAGA, M. G. C. Diógenes – A borboleta-monarca. *In:* LOBO, L. A. S.; SHIBASAKI, S. S. S. **Memórias culturas e saberes**: homenagem a Diógenes Cândido de Lima. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 55-65.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores. 2020. Disponível em < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf. > Acesso em: 20 nov. 2021.

LIMA, D. C. de; SOARES, C. V. C. de O.; ONODERA, J. Ensino remoto de línguas em tempo de pandemia. **Fólio** – Revista de Letras, Vitória da Conquista, v. 12, p. 1-4, n. 2, jul./dez. 2020.

LOPES, João. **Acesso precário à internet dificulta a participação em aulas remotas no Brasil.** [2021]. Disponível em: https://www.dw.com/pt-br/acesso-

prec%C3%A1rio-%C3%A0-internet-dificulta-a-participa%C3%A7%C3%A3o-em- aulas-remotas-no-brasil/a-56857893. Acesso em: 15 de janeiro de 2023.

NOLASCO-SILVA, L.; LO BIANCO, V. **Os isolados e os aglomerados da cibercultura**: ensino remoto emergencial, educação a distância e educação online. 1. ed. Salvador: Devires, 2002. 127 p.

PIMENTA, S. G. Desafios da educação em tempos de pandemia: o papel da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, p. 1-22, 2020.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e questão de ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SANTO, E. do E.; SANTOS, A. G. do. Formação docente em tempos de pandemia da COVID-19: um relato do Recôncavo da Bahia. **Em Rede**, v. 8, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2021.

SANTO, E. do E.; LIMA, T. P. P. de; OLIVEIRA, A. D. de. Competencias digitales del profesorado: de la autoevaluación de la praxis a las necesidades formativas. **Obra Digital**. Revista de comunicación, Estudios mediáticos y Procesos Sociales, p. 113-129, 2021. Disponível em: https://doi.org/10.25029/od.2021.323.21. Acesso em: 23 dez. 2021.

SILVA, R. A. G.; SILVA, L. P. da; PEREIRA, V. R. de A. A pandemia de Covid-19 e o uso das tecnologias digitais na educação: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 29, p. 1-16, 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e Cultura. **Relatório de monitoramento global da educação – Resumo**. [*S. l.*]: 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por. Acesso em: 10 abr. 2022.

UNICEF. Fundação das Nações Unidas para a Infância (Brasil). **Cultura do fracasso escolar afeta milhões de estudantes e desigualdade se agrava na pandemia**. [*S. l.*]: 2021. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/. Acesso em: 10 jul. 2022.

XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. [*S. l.*]: 2007. Disponível em: http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf. Acesso em: 18 maio 2021.

POSFÁCIO

Kelly Barros Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL UESB)

No decurso dos capítulos desta obra, as discussões propostas pelos(as) autores(as), representam uma ruptura com um ensino e com culturas de aprender, circunscritas em um tempo pós-pandêmico. Diga-se de passagem, em se tratando de marca no tempo, os artigos aqui apresentados, cumprem seu desígnio no sentido de enfrentar um Brasil cuja polarização revela quem são os(as) sujeitos(as) da família tradicional brasileira. Esses indivíduos, por vezes, são os mesmos que não se indignam com *fake news* sobre vacinas, com declarações de deputados que alcunham professores(as) de facínoras e inverdades pedagógicas a respeito de *kits* educacionais que nunca existiram. Infelizmente, é o mesmo Brasil que admite atos de chantagem e vingança digital usados para degradar as subjetividades feminina e feminista, de mulheres que se permitiram mostrar para aqueles que lhe asseguravam estima e afeição. Porém, nem toda nudez será castigada, se estudantes realizarem uma leitura escrupulosa e crítica, da Constituição e seus remendos, como é decretado em um dos textos deste livro. Nessa direção, a publicação mostra a necessidade de compreensão de documentos educacionais importantes, para a implementação de práticas transgressoras e desalienadas, a partir de uma formação docente agenciada, intercultural e humanizadora. Por

conseguinte, a obra cumpre o papel de suscitar nos leitores e nas leitoras, a confiança, no sentido de esperançar por epistemologias que não remontam uma escola educada e do lar, ou uma escola que promove a manutenção do racismo recreativo. Em oposição a essa narrativa e, em um ato subversivo, constata-se no livro, a proposição de uma ação antirracista a partir do riso oriundo das bocas dos(as) estudantes dessa política pública que é o EJA. Eles/elas que não sucumbem nunca, aos reveses dos estudos noturno. Na contramão de qualquer gabinete do ódio, as leituras mostraram que os(as) discentes da escola pública desse país que deseja ser grande, recorrem a malandragem e a ginga, como instrumentos de sobrevivência, nas rodas de saberes de uma sala de aula potente, pujante e implicada.

SOBRE OS AUTORES

Cristiane Campos Marques
Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Cândido Mendes (UCM). Especialista em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Graduada em Filosofia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Letras Português/Inglês pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC). Graduada em Pedagogia pela Faculdade Unifahe. Integrante do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT-UFC). Atua como professora da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, vinculada à Secretaria da Educação do Estado da Bahia e à Prefeitura Municipal de Poções.
E-mail: criscampos4396@gmail.com.
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-6477-5484.

Diógenes Cândido de Lima
Doutor em Educação, com concentração em Estudos da Linguagem, pela Southern Illinois University, com estágio de pós-doutoramento na Florida International University, em Miami, no campo da Linguística Aplicada. Atualmente é Professor Pleno aposentado de Língua Inglesa e Linguística Aplicada no Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (Dell), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em Vitória da Conquista, onde exerceu, também, a função de diretor e vice-diretor do Dell, coordenador e vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens e coordenador do curso de especialização em Inglês como Língua Estrangeira.

Ester Maria de Figueiredo Souza
Doutora em Educação. Pós-doutorado em Linguística. Docente aposentada da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, na classe de professor pleno. Docente colaboradora dos Programas de pós-graduação em Letras e Educação da UESB. Autora de trabalhos no campo de estudos bakhtinianos, formação docente, currículo e letramentos.

Fernanda de Castro Modl
Doutora em Linguística pela PUC-Minas (Bolsista CAPES) com período sanduíche na cidade de Munique, Alemanha, pela Ludwig-Maximilians--Universität München (LMU) na área de Pedagogia Intercultural. Atua desde 2011 na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia UESB), *campus* Vitória da Conquista, na Área de Metodologia de Prática de Ensino (AMPE) e como Professora Permanente do PPGCEL – Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens na linha de pesquisa Linguística Aplicada. Como objeto nuclear de pesquisa tem se dedicado a um enquadre discursivo-enunciativo de textos, tomados como objetos culturais, seja na direção de análises discursivas que se voltam para o que cada exemplar registra ou indicia como posicionamentos valorativos acerca da realidade, seja como pauta de didatização para refinar habilidades constitutivas do trabalho do professor de línguas quanto à elaboração de material didático autoral. Integra o Grupo de Pesquisa GERLIT (CNPq UFC e UESB) – Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho. Coordena o programa de extensão LaGaTT – Laboratório de Garimpo textual e(m) Trabalho do professor de línguas (Proex UESB) com parceria interinstitucional com a UFC e UFSJ, desde 2019, a partir da interlocução em redes de pesquisa e coautorias.
E-mail: fernanda.modl@uesb.edu.br.
Orcid: 0009-0007-6572-4084.

Francisco Rogiellyson da Silva Andrade
Professor adjunto vinculado ao Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará. É doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística desta mesma instituição. Interessa--se pelos estudos sobre ensino e formação docente de línguas à luz do

dialogismo bakhtiniano em interface com o escopo teórico-metodológico da Linguística Aplicada.
E-mail: rogiellyson@yahoo.com.br.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-2585-1878.

Giêdra Ferreira da Cruz
Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Titular aposentada do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Idealizadora, ex-coordenadora e ex-colaboradora docente (vínculo efetivo) do Centro de Aprendizagem Autônoma (CAALE/UESB – Laboratório de Línguas) em Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.
E-mail: giedra.cruz@gmail.com.

Iara Cerqueira Linhares de Albuquerque
Professora Titular no Departamento de Ciências Humanas e Letras (DCHL); Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL); Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Dança – PPGDAN/UFRJ; Doutorado em Comunicação e Semiótica (PUC-SP); Coordenadora do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos do Corpo – GPNEC (CNPq-UESB); Colaboradora nos Grupos de Pesquisa LADCOR (ECA-CNPq/USP); LaGaTT – Laboratório de Garimpo Textual e(m) Trabalho do professor de línguas (Proex/UESB), GERLIT (CNPq-UFC) e ÁGORA – Modos de ser em Dança (CNPq/UFBA). Pesquisa Processos de criação em dança, artes do corpo na cena e panoptismo digital.
E-mail: iara.linhares@uesb.edu.br.
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1540-0405.

Igor Sousa Marques
Advogado, Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), graduado em Direito pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Pós-Graduado em Direito Penal, Processual Penal, Criminologia e Direito Eleitoral pela Faculdade de Minas (FACUMINAS).
E-mail: igor@igormarquesadv.com.

Janaina de Jesus Santos
Pós-doutora no Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/UNESP. Mestra em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU e graduada em Letras com habilitação em português e inglês e respectivas literaturas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB. É professora titular na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, atua no Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagem –PPGCEL/UESB, Programa de Pós-graduação em Ensino, Linguagem e Sociedade – PPGELS/UNEB e lidera o Laboratório de Estudos do Audiovisual e do Discurso – AUDiscurso/CNPq. Atua nas áreas de Análise do Discurso e Linguística Aplicada, com interesse nos temas: sujeitos contemporâneos no audiovisual, discurso e ensino, formação de professores de línguas, currículo, gênero e raça.

Kanavillil Rajagopalan
Professor aposentado-colaborador da Unicamp e da UESB e pesquisador 1-A do CNPq. Foi Professor Titular na área de Semântica e Pragmática das Línguas Naturais da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nasceu na Índia, onde obteve B.A. em Literatura Inglesa (Universidade de Kerala), M.A. em Literatura Inglesa (Universidade de Delhi) e M.A. em Linguística (Universidade de Delhi). Diplomado em Linguística Aplicada na Universidade de Edimburgo, Escócia. É Doutor em Linguística Aplicada (PUC-SP) e Pós-Doutor em Filosofia da Linguagem (Universidade da Califórnia, Berkeley, EUA). Desde 1996, atua como um dos editores da revista *DELTA*. De 2015 a 2023, serviu como um dos editores da revista *Word* (Nova Iorque) e foi ganhador do prêmio Zeferino Vaz (excelência acadêmica).

Kilza Lúcia Silva Trindade
Mestrado em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, PPGCEL/Universidade do Sudoeste da Bahia; Especialista em Africanidades e Cultura Afro-brasileira, Universidade Pitágoras/Unopar; Curso de Extensão em Teologia Pastoral pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB, *Campus*

XX; Licenciatura em Letras com Habilitação em Português e Literatura de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia/UNEB.
E-mail: kilzalst@outlook.com.
Orcid: https://orcid.org/0009-0001-9693-9773.

Kleber Aparecido da Silva
Licenciado em Língua Inglesa pela Universidade Federal de Ouro Preto. Mestre em Linguística Aplicada pela Unicamp. Doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Estadual Paulista. Realizou seus estudos de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela Unicamp; em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; em Linguística pela Universidade Federal de Sana Catarina; em Linguística Aplicada pela Pennsylvania State University, USA; em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pela Universidade de São Paulo (USP); em Didáticas das Línguas pela Universidade de Genebra, Suíça; e em Educação Multilíngue e Letramento pela Universidade de Witwatersand, África do Sul. Atualmente, é professor associado 4 do Curso de Letras (Português do Brasil como Segunda Língua) e do Curso de Relações Internacionais e é pesquisador/professor do Programa de Pós-Graduação em Linguística e em Relações Internacionais da Universidade de Brasília e também do Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens, Cultura e Linguagens na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Seus principais campos de interesse incluem linguagens, gênero, raça e educação linguística; raça, relações internacionais e (de)colonialidades; linguagens, discurso e identidades; (multi)letramentos, políticas linguísticas/internacionais e educação crítica na formação de professores/as. É bolsista em Produtividade em Pesquisa pelo CNPq e pesquisador em Stanford University/EUA e em Wits University/África do Sul.
Orcid: https://orcid.org/0000-0002-7815-7767.

Lúcia Gracia Ferreira
Professora adjunta da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Doutora em Educação pela UFSCar. Pós-doutorado em Letras pela UESB. Possui graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual

do Sudoeste da Bahia. Orienta estudos relativos aos temas da Docência Universitária, Desenvolvimento profissional de professores, Identidade, Saberes e práticas docentes. Editora chefe de periódico na área de educação.

Luciana Cristina Cortes
Entusiasta da educação, fascinada em ensinar e aprender. Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa pela Faculdade de Ciências Educacionais, FACE (2012). Especialista em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Candido Mendes, UCAM (2017) e especialista em Leitura, Produção Textual e Estudos Culturais pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, IFBAIANO (2018). Licenciada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia, *campus* V (2009). Professora de Língua Inglesa do Ensino Fundamental II e Médio. Atualmente é servidora pública da rede Estadual de Educação da Bahia, lecionando no Colégio Maria Xavier de Andrade Reis na cidade de Presidente Tancredo Neves e da Prefeitura Municipal de Nazaré, atuando na Escola Municipal Nosso Senhor do Bonfim. Na educação básica atuou no Colégio Municipal Hildécio Antônio Meireles, ensino fundamental II, no município de Cairu-BA (2011-2018). Atuou, de 2009 a 2010, como educadora na Escola Monsenhor Gilberto Vaz Sampaio na modalidade educação de jovens e adultos na cidade de Varzedo-BA. Tem experiências na área de letras, educação de jovens e adultos e ensino de língua inglesa.

Maria do Alívio Pessoa Caires Pereira
Mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura, Educação e Linguagens (PPGCEL), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade João Calvino (FJC). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em Geografia pela Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) e em Letras pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Integrante do Grupo de Estudos em Representações, Linguagens e Trabalho (GERLIT-UFC). Atua como professora de humanas (20h) e

professora de linguagens (20h), vinculada à Secretaria de Educação, do município de Ituaçu-Bahia.
E-mail: duaaliviopessoa@gmail.com.
Orcid: 0009-0005-0815-5634.

Milena Pereira Silva
Graduada em Letras Modernas, Mestra e Doutora em Memória: Linguagem e Sociedade, e especialista em Inglês como língua estrangeira, tendo obtido todas as titulações pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Atua como professora de Língua Inglesa da rede pública de educação do estado da Bahia desde 2019 e como professora formadora do curso de Licenciatura em Letras Inglês da UNEB/UNEAD desde 2022.

Monalisa Guedes Correia Gonzaga
Professora efetiva no município de Poções-BA. Atuou por oito anos como coordenadora técnica da Educação de Jovens e Adultos e dos anos finais do Ensino Fundamental. Desenvolve pesquisas na área da educação, com ênfase em políticas públicas e letramento. É graduada em Pedagogia (pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB) e em Letras, especialização em Psicologia e Letras: arte e redação, e mestrado pelo programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Patrick Gomes Peixoto
Professor efetivo na Secretaria de Educação do Estado da Bahia e desenvolve pesquisas na área da educação, com ênfase na motivação para a aprendizagem. É graduado em Letras Modernas – Português, Inglês e Respectivas Literaturas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), onde também concluiu a especialização em Docência e Performance na Educação a Distância e o mestrado pelo programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Sua pesquisa acadêmica aborda os desafios enfrentados por alunos de escolas públicas da zona rural, temática explorada em sua dissertação "Professor, eu vou usar isso pra quê?": fatores de (des)motivação para aprender inglês entre alunos de duas escolas públicas de zona rural da Bahia. A partir desse estudo, recebeu o convite do professor doutor Diógenes Lima para contribuir com o livro Linguagens, culturas, docência: implicações,

escrevendo o capítulo O papel dos professores na manutenção da motivação entre alunos de escolas públicas da zona rural, no qual discute o papel dos docentes na construção de ambientes de aprendizagem mais estimulantes e significativos.

Pollyanne Bicalho Ribeiro
Possui graduação em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (2001), graduação em Direito pelo Centro Universitário FUMEC (2000), mestrado em Educação pela Universidade São Marcos (2004), doutorado em Linguística Aplicada pela PUC-Minas (2008)/Université Stendhal (Grenoble III) e pós-doutorado em Linguística Aplicada (USP). Professora associada da Unidade de Prática de Ensino do Departamento de Letras Vernáculas e do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGLin) da UFC. Coordena o grupo de pesquisa GERLIT (Grupo de estudos em representações, linguagem e trabalho). Atuou como vice-coordenadora do PPGLin (2022-2023), vice-coordenadora do Profletras (2018-2019), como consultora pedagógica da área de Língua Portuguesa da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (2018-2022), como elaboradora de itens para o ENEM (2018), como avaliadora do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD 2020-2023).
Orcid: 0000-0002-5128-8089.

Rosana Ferreira Alves
Doutora em Linguística pela Unicamp (2006-2009). Professora Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – *Campus* de Jequié (desde 2001), atuando no curso de Letras. Atua como docente no Mestrado em Letras – PPGCEL-UESB, *Campus* de Vitória da Conquista-BA. É líder de Grupo de Pesquisa REAL (Reflexões sobre ensino e aprendizagem de línguas).

Rosana Helena Nunes
Docente de Ensino Superior e Tecnológico da Faculdade de Tecnologia (Indaiatuba, Sorocaba e Votorantim) na disciplina Comunicação e Expressão. Licenciatura em Letras, português/inglês (Instituição de Ensino Ciências e Letras). Especialização *Lato Sensu* na Universidade Sorocaba (UNISO). Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos de Linguagem pela

Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Doutorado em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP). Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de Campinas (Unicamp). Pós-doutorado em Linguística Aplicada Crítica pela Universidade de Brasília (UnB). A experiência profissional abrange o ensino de Língua Portuguesa nas redes municipal e estadual de ensino, bem como em cursos de licenciaturas, pós-graduação *lato sensu* e ensino superior tecnológico e seus interesses de pesquisa são Políticas linguísticas, Multimodalidade da linguagem, gêneros discursivos.

Orcid: https://orcid.org/0000-0003-1800-3296.

Samya Semião Freitas
Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Gama Filho (FGF). Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Integrante do Grupo de Estudos em Representações, Linguagem e Trabalho (GERLIT-UFC). Atua como professora da área de linguagens, códigos e suas tecnologias, vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará. É bolsista vinculada à Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) no âmbito do Programa Cientista Chefe da educação.
E-mail: samyafreitas@gmail.com.
Orcid: 0000-0002-0701-6051.

Walkyria Monte Mor
Professora Associada Sênior do Programa Letramentos (Multiletramentos, Letramentos Críticos e Visuais, Letramentos Digitais), Colonialidade--Decolonialidadersidade de São Paulo. Mestre em Filosofia da Educação e doutora em Linguagem e Educação. Realizou pesquisa de pós-doutorado na Universidade de Manitoba (Canadá). Cofundadora do Projeto Nacional de Letramentos: Linguagem, Cultura, Educação e Tecnologia, DGP-CNPq. Desenvolve pesquisas na área de Língua, Cultura e Educação, Letramentos (Multiletramentos, Letramentos Críticos e Visuais, Letramentos Digitais), Colonialidade-Decolonialidade e Formação de Professores.
E-mail: wmm@usp.br.