

LUCIANO MENDES SARAIVA
WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA LINGUAGEM

VOL.
1



 Pedro & João
editores

Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Organizadores)

*Educação e os Múltiplos Sentidos da
Linguagem*
Vol. 1


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Luciano Mendes Saraiva; Wilder Kleber Fernandes de Santana [Orgs.]

Educação e os múltiplos sentidos da linguagem. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 330p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1075-9 [Digital]

1. Educação. 2. Ciências humanas. 3. Linguagens. 4. Autores. I. Título.

CDD – 370

Capa: Rômulo Dantas

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Revisão: Wilder Kleber Fernandes de Santana; Luciano Mendes Saraiva

Diagramação: Rômulo Dantas; Wilder Kleber Fernandes de Santana

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2024

AGRADECIMENTOS

Nossos agradecimentos a todas as autoras e todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.

Agradecemos, respeitosamente, à FAPESQ-PB (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) pela contribuição financeira para que esta publicação se concretizasse. Um dos organizadores recebe bolsa da FAPESQ-PB como Pós-doutorando, por meio do Proling (Programa de Pós-graduação em Linguística) da Universidade Federal da Paraíba.

Somos melhores com vocês!

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

OS ORGANIZADORES



Luciano Mendes Saraiva é Professor Adjunto III, vinculado ao Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Espanhol. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas. Atua desenvolvendo e orientando trabalhos voltados para o ensino de oralidade, leitura, escrita e culturas latino-americana. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas (GEADEL) da Ufac. Editor Chefe da revista acadêmica GEADEL, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Identidade (PPGLI).

E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING – UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.

E-mail: wildersantana92@gmail.com

APRESENTAÇÃO

SOBRE O OFÍCIO MAGNO DE TECER NOVAS HISTÓRIAS

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

O ato de ler, para a professora Maria de Fátima Almeida, é um processo que “assume uma dimensão para além de atribuição de sentido e passa a ser um ato social e político” (Almeida, 2013, p.30), e, nessa perspectiva, consiste em “um lugar mais amplo e diverso daquele apresentado pelas investigações fechadas e imanentes do texto” (Almeida, 2013). É desbravando os caminhos da leitura e da escrita que vamos nos empenhando em atos plurissêmicos, na observância e contribuições para a concretização de práticas letradas, sejam elas de textos orais ou escritos. Então, assim como posto por Freire, somos capazes de alterar nossa própria realidade, tornando-nos protagonistas, no transformar, criar e recriar (FREIRE, 2016).

Esta obra, intitulada **Educação e os múltiplos sentidos da Linguagem**, em seus volumes 1, 2 e 3, busca oportunizar que pesquisadores e pesquisadoras, em terreno vernáculo e estrangeiro, divulguem suas produções, pesquisas e experiências. Com a presente obra, buscamos reunir materiais que contribuam nas mais diversas abordagens de produções textuais/discursivas de maneira inter/multi/transdisciplinar.

Todavia, enfatizamos que todo esse arsenal de produções não é meramente reunido, mas passa por um processo exaustivo de leitura, revisão, reajustes, e aperfeiçoamento até que os textos estejam exitosos, conforme poderá se verificar. Nesse conjunto de capítulos, conforme sempre pontuamos (2022.1/2022.2/2023.1-2023.2), as diversas metodologias e abordagens visam à inserção nesse mundo letrado, e sua agregação não apenas entra em um rito de visibilidade, mas, sobretudo, se articula ao estímulo a tantos outros cientistas se empolgam no fazer científico.

Pretendemos, ainda, com a concretização desses volumes (I, II e III), oferecer ao público acadêmico e à comunidade leitora em geral, um material instigante, didático e rico, que possa influenciar docentes, pesquisadores e analistas a apre(e)nderem por meio da

- palavra dialógica (BAKHTIN, 2006). Conforme outrora já pontuado por Santana e Silveira (2023, apresentação), essa palavra dialógica não esgota seus sentidos, mas reinventa-se a cada sopro não no sentido de mobilizar a arquitetônica bakhtiniana, mas no sentido de notar a relação entre textos, leituras e diálogos.

É nessas vias de compreensão que acolhemos, com muita satisfação, investigações que tratem sobre temas como *A leitura multissignica, diálogos entre a história e a política, gêneros do discurso, como a canção e a homilia, habilidades socioemocionais em textos, estudos etnográficos, a leitura como ferramenta, o agir docente, modos de ler e escrever; encontram-se, também, dispostos, estudos literários, filosóficos, culturais, religiosos e estéticos.*

Nossa expectativa é que os estudos reunidos nesta coletânea possam iluminar as consciências leitoras, haja vista que estes escritos estão túrgidos de propostas para uma educação transgressora, viva e concreta. Ansiamos para que possa, assim, contribuir para a solidificação de profissionais comprometidos e responsáveis, através de práticas educacionais, habilidades intelectuais e o ofício magno de tecer novas histórias.

Referências

- ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente.** João Pessoa: Ideia editora, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal.** 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: três artigos que se completam.** Coleção Polêmicas do nosso tempo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2016.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
SOBRE O OFÍCIO MAGNO DE TECER NOVAS HISTÓRIAS.....	5
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB).....	5
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC).....	5
PARA UMA LEITURA MULTISSÍGNICA COM REFLEXÃO.....	11
Darcília SIMÕES (UERJ)	11
CONEXÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS EM CANÇÕES LATINO-AMERICANAS: UMA LEITURA DA CANÇÃO LÁGRIMAS NEGRAS, DE MATAMOROS.....	27
Jonathan Rodrigues DA SILVA (UFAC)	27
Luciano Mendes SARAIVA (UFAC)	27
SOBRE O ATO DE LER E OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA LINGUAGEM: ENTRE A VIDA E A ARTE	40
Maria de Fátima ALMEIDA (UFPB)	40
Patrícia Kelle Dias do NASCIMENTO (PMJP - Cabedelo)	40
Júnior Alves FEITOZA (UEPB)	40
João Batista LUCENA (UFRN)	40
“ERA UMA VEZ...”: HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA LEITURA E NA PRODUÇÃO TEXTUAL	49
Letícia LUNGEN (FURB)	49
Adriana FISCHER (FURB)	49
Sandra POTTMEIER (FURB)	49
UMA OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA DOS CORPOS QUE CHEGAM NA ESCOLA.....	60
Letícia Aquino DA SILVA (UFMT)	60
O PODER DA LEITURA: UMA FERRAMENTA QUE TRANSFORMA A VIDA DOS JOVENS.....	65
Juliana Tagliari MARTINELLI (PUC-RS)	65

UM ESTUDO SOBRE O AGIR DOCENTE NA PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA DE TCC EM FÓRUM VIRTUAL	72
Denize de Oliveira ARAÚJO (PROLING/UFPB)	72
OS MODOS DE ESCREVER RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE PRÁTICAS DE EXTENSÃO: DO ENUNCIADO AO PROCESSO DE DIALOGIA COM A COMUNIDADE – PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DA UNIVERSIDADE.....	84
Robson Figueiredo BRITO (PUC Minas)	84
Newton Maia da SILVA JÚNIOR (PUC Minas)	84
FNDE E SUA RELAÇÃO COM O PLANO DE AÇÃO ARTICULADA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO	97
Bruna Safira Araújo COSTA (UFPA)	97
O (DES)HABITAR DE SI	111
Carlos Alberto CASALINHO (UEMG)	111
O PROJETO A HORA DO CONTO EM LIVES: LITERATURA E ACESSIBILIDADE NO PERÍODO DO ISOLAMENTO SOCIAL	118
Alessandra Campos LIMA (UFG)	118
Táisa A. Carvalho SALES (UFG)	118
A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DA SEDUC/CE PARA O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRÁTICA SOCIAIS (NTP/DPS)	130
Roberto Claudio Bento DA SILVA (UERN)	130
Francisca Barbosa VASCONCELOS (SEDUC-CE)	130
Sabrina Bento PEREIRA (SEDUC-CE)	130
TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E EQUOTERAPIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	151
Marina Pinnola RIBEIRO (UERJ)	151
Beatriz Pinto Barreto SERAFIM (UERJ)	151
Patrícia Lorena QUITERIO (UERJ)	151
O CUIDADO DE SI NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR NA ANÁLISE DOS RELATOS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	164
Regina Lúcia Ferreira CRAVO (PUCRio)	164

A INFLUÊNCIA DA CULTURA MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

.....176

Josineide Vieira dos SANTOS (SEED/SE) 176

Iranilde dos Santos ROCHA (UFS) 176

COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA ADQUIRIDA..... 188

Fernanda Cristina FALKOSKI (Instituto Ahimsa) 188

Shirley Rodrigues MAIA (Instituto Ahimsa) 188

OS MUNDOS DA LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO 199

Laurenio Leite SOMBRA (UEFS) 199

AS VOZES DO SUL E AS QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL: CONTEXTOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL209

Danilo Mendes de QUEIROZ (PROLING/UFPB)209

RACISMO E INTELLECTUALIDADE NEGRA: A DISCRIMINAÇÃO VIVENCIADA POR INTELLECTUAIS NEGROS E NEGRAS NA ACADEMIA

.....229

Valtenir Soares de ABREU (UFRJ) 229

OS GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO (SAEPE 2021/2022): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR INTEGRAL 241

Ericles Souza ALVES (UEPB) 241

ENSINANDO A ARGUMENTAR: AS POSSIBILIDADES DA ARGUMENTAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM NA COLEÇÃO DIDÁTICA ESTAÇÕES, APROVADA NO PNLD/2021 253

Esíel Rodrigues DA SILVA (UEFS) 253

O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DE AGÊNCIA DE ADOLESCENTES EM ATIVIDADE276

Francisco Afranio Rodrigues TELES (UESPI) 276

ADOÇÃO DE UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL E INTERATIVA DE ENSINO DA ESCRITA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

.....289

Cícero Gabriel dos SANTOS (UFPB)289

AS TDICs E OS EVENTOS DE MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO

.....303

Carmelita Rodrigues GOMES(UFGD)303

• PARA UMA LEITURA MULTISSÍGNICA COM REFLEXÃO

Darcília SIMÕES (UERJ)¹

Problemas da Superexposição ao Mundo Digital

A hiperconectividade — acesso às mais diversas ferramentas online — é um dos problemas mais recentes a preocupar professores e pesquisadores envolvidos nos temas da educação. Essa realidade nos trouxe muitas possibilidades e oportunidades, mas também acarreta desvantagens e malefícios.

É inegável a utilidade de E-mail, mensageiros instantâneos, telefone, entre outras ferramentas no nosso cotidiano; no entanto, também podem ser danosos, a depender do uso que as pessoas fazem delas.

A matéria “Hiperconectividade, excesso de informações e saúde mental”ⁱ aborda as múltiplas conexões e o tempo gasto nos dispositivos e ambientes digitais como causa do aumento dos transtornos mentais, conforme a **pesquisa Saúde Mental dos Brasileiros 2022**ⁱⁱ, conduzida pelo Datafolha, com 2.098 brasileiros, em agosto do mesmo ano.

Observando as redes sociais, o levantamento aponta alguns fatores que provocam os malefícios, entre eles: a) Medo de julgamento e ataques por conta do conteúdo postado em seus perfis; b) Sentimento de cobrança para se manter ativo *online*; c) Insatisfação com a própria vida pela comparação com as de outras pessoas. Esses sentimentos, somados à exposição diária e excessiva aos ambientes *online*, podem levar a problemas psíquicos graves, como ansiedade e depressão.ⁱⁱⁱ

Dentre os equipamentos mais usados, destaca-se o celular, que é a ferramenta mais popular, vejamos o excerto a seguir: “O celular ativa continuamente o Sistema de Recompensa, estrutura do cérebro que recebe toda atividade prazerosa. Esse estímulo

¹ Professora Titular aposentada do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora colaboradora dos seguintes programas de pós-graduação lato sensu: UERJ-Letras (ILE) e UEG (Câmpus Cora Coralina) POSLLI – Língua, Literatura e Interculturalidade. <http://lattes.cnpq.br/3946956008433392> email: darciliasimoes@gmail.com

constante é o que gera dependência, em um processo similar à atuação de drogas ilícitas”, diz o psicólogo e professor da Uninter, Ivo Carraro.^{iv}

As consequências da difusão dos meios digitais, em especial da popularização dos telefones celulares e de certa falta de critério de pais e responsáveis têm trazido resultados muito negativos para o desenvolvimento intelectual das crianças. Na mais tenra idade, mesmo bebês, manuseiam e aprendem a utilizar recursos de smartphones e tablets. Por conseguinte, vai sendo instalado um processo vicioso de comunicação digital e, de certa forma, automatizada, que fornece um número perigoso de respostas e desenvolve certa preguiça mental, uma vez que estimula a busca de respostas prontas para quase tudo. Há frequentes artigos que afirmam que o uso exagerado da tecnologia torna a mente preguiçosa. Os meios digitais vêm facilitando a vida de muitas pessoas e, ao mesmo tempo, prejudicando o seu desempenho físico e mental.

Em estudo publicado no jornal *Computers in Human Behavior*, os autores canadenses afirmam que o uso excessivo dos dispositivos deixa o cérebro preguiçoso^v. O estudo canadense observou usuários de telefones com acesso à internet.

Matéria do *Natural Geographic* traz a seguinte informação:

Pesquisas mostraram que os smartphones afetam a cognição. Um estudo publicado na revista científica *Frontiers in Psychology*, em 2017, relata que, quando usado com prudência, os dispositivos podem até aumentar a cognição humana.

No entanto, o estudo mostra que os hábitos atuais de uso de celulares vêm demonstrando um impacto negativo e duradouro na capacidade dos usuários de pensar, lembrar, prestar atenção e regular as emoções. (...)

Outra pesquisa, feita por pesquisadores da Universidade de Waterloo (Canadá), em 2015, aponta que os celulares estão nos deixando mais preguiçosos para pensar.

O artigo, divulgado na *Science Daily*, diz que com os smartphones não é mais preciso memorizar um número de telefone ou encontrar seu caminho pela cidade usando um mapa – o dispositivo faz essas coisas por você com um toque na tela. Isso, segundo o estudo, causa uma dependência excessiva do smartphone, o que pode levar à preguiça mental.^{vi}

Muitos outros estudos e pesquisas vêm-se ocupando da relação entre o “vício” do *smartfone* e o funcionamento cerebral, e os resultados são, no mínimo, preocupantes.

No que concerne aos problemas observados no desempenho de estudantes, é possível constatar os efeitos mencionados, uma vez que a presença dos celulares na vida dos escolares é algo a ser considerado. Por exemplo, o abandono do hábito da escrita pela substituição do registro de imagens instantâneas (*snapshots*) faz com que o alunado não mais copie dados do quadro, simplesmente os fotografam. Esse é um fator que explica a perda da habilidade motora para a escrita. Por outro lado, é comprovado que copiar escrevendo os dados informados é meio garantidor da fixação da informação no cérebro. Por isso, muitos cursos realizados por meio digital determinam a realização de tarefas de cópia e de produção escrita como meios de registro do conteúdo ministrado.

Sem querer prolongar muito essas considerações iniciais, voltamos o foco para as questões de leitura que, evidentemente, se refletem na competência de produção escrita. O açodamento oriundo da leitura por meio digital e a conseqüente preguiça mental apontada pelas pesquisas resulta no surgimento de uma geração que, na verdade não lê.

Fechamos esta seção com um trecho de outro de nossos artigos:

A ideia de Aldeia Global (MCLUHAN, 1967) acabou fazendo com que “o tiro saísse pela culatra”: nunca antes se viveu tão isolado! Os *smartphones* e *tablets* são apresentados aos bebês, na mais tenra idade. Assim crescem e assim aprendem a mergulhar no mundo virtual e começam a construir inconscientemente o seu isolamento. (Simões, 2018, p.316)

Problemas relacionados à dificuldade de leitura e escrita

A competência leitora implica observação, reflexão e, subsequentemente, produção de significado e, mais adiante, de sentido. Considerando o hábito de uma pretensa leitura, que, ao contrário, é a absorção de modelos prontos que nem sempre se aplicam à situação em foco, o que se vê é, no caso de exercícios e

tarefas (provas, por exemplo), é uma abundância de respostas estapafúrdias que, em alguns casos, são risíveis.

O isolamento provocado pelo uso excessivo do celular é altamente prejudicial à formação social da mente, que se vai acostumando às respostas prontas, não pratica o debate, não confronta opiniões, e, em muitos casos, por conta da preguiça mental, respostas a questões são buscadas na internet e, sem qualquer reflexão são incluídas, resultando, no mínimo, em erros grosseiros.

Além de uma suposta aceleração no processo de leitura, o uso excessivo do celular está promovendo o esquecimento da escrita.

Uma pesquisa na Universidade Federal de Campina Grande, intitulada “Uso excessivo de tecnologia pode afetar capacidade das crianças de escrever, avaliam professores” afirma que Alunos apresentam dificuldades para escrever à mão devido ao costume de utilizar tablets e smartphones. Vejamos o excerto a seguir:

Cada vez mais alunos apresentam dificuldades para escrever à mão. A constatação parece ser unânime entre professores e pais, seja na França ou no Brasil. O principal motivo: o uso excessivo de novas tecnologias, como tablets e smartphones, que acostumaram crianças e adolescentes à escrita digital. Em entrevista à RFI^{vii}, especialistas alertam para os perigos deste fenômeno que tem graves consequências na capacidade da escrita.^{viii}

Como se pode perceber, o “vício” do celular traz consequências tanto na leitura quanto na escrita. Também foram constatadas as dificuldades de operações matemáticas simples, em consequência do uso das calculadoras digitais que acompanharam a implantação dos *smartphones*. Assim sendo, máquinas que são inventadas para facilitar a vida das pessoas, quando usadas sem critério acabam por prejudicar o bom funcionamento do cérebro, materializando seus efeitos nas inabilidades comprovadas de leitura e escrita.

Matéria na BBC News Brasil, intitulada “Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão?”^{ix}, traz informação importante sobre o tema:

A neurocientista cognitiva americana Maryanne Wolf costuma ser abordada, em suas palestras e aulas, por pessoas que se queixam de

não conseguir mais se concentrar em textos longos ou "mergulhar" na leitura tão profundamente quanto conseguiam antes. "As pessoas estão percebendo que algo está mudando em si mesmas, que é seu poder de leitura. E há um motivo para isso", diz Wolf.

Por apresentar robustos argumentos sobre o tema, decidimos citar mais um trecho da matéria, que endossa nossa preocupação com a perda de capacidades decorrente do abuso de convívio com as telinhas, ei-lo:

Embora muito se fale dos riscos que o excesso de tempo passivo diante de telas pode causar para a saúde infantil — dos problemas de visão à obesidade —, só agora a ciência começa a explorar o potencial impacto dos hábitos digitais sobre o poder de leitura e a concentração dessas crianças no futuro.

E nós acrescentamos a perda de habilidade motora do que resulta a incapacidade para a escrita.

Algumas Questões Sobre o Tema

O site **Educador do Futuro**^x traz a matéria intitulada “Pontos negativos da tecnologia na educação: 6 principais malefícios para ficar atento”, arrola 6 pontos negativos da tecnologia na educação. São eles:

- comprometimento da escrita: o uso de celulares, *tablets* e *notebooks* inibe a prática da escrita manual (“escrever à mão é uma prática que não deve ser extinta das salas de aula. Os estudantes precisam exercitar a escrita para não ficarem dependentes de seus dispositivos tecnológicos”);
- Interfere na socialização - enfraquece as habilidades do aluno de construir relações interpessoais e de socializar com os colegas, podendo ensejar o desenvolvimento de problemas psicológicos, até mesmo depressão por isolamento;
- Risco da segurança de informações – o aluno não tem habilidades de checagem do que obtém na internet, logo, pode ser facilmente enganado por sites ou mesmo vírus maliciosos;
- Dispersão da atenção – a magia das telinhas acaba por desviar a atenção do aluno, e a aula, o conteúdo que está sendo ministrado pelo professor, acaba por perder para o *Facebook*, o *Instagram*, entre outros meios de informação e distração.

- Competitividade tóxica – implementar recursos tecnológicos na educação demanda cuidados. Por exemplo, a gamificação é um caminho que, em vez de ajudar, pode incentivar os alunos a disputarem excessivamente entre si caso as dinâmicas não sejam colocadas e praticadas de maneira adequada;
- Crise de identidade (ao nosso ver, o mais grave!) – decorrente do fato de, nas redes sociais, o usuário pode ser quem ele quiser. O usuário fabrica um perfil falso, completamente diferente da sua realidade, acaba se iludindo com essa persona e, quando essas duas (ou mais) identidades se chocam, o aluno pode entrar em uma crise preocupante.

Considerando essas seis características indicadas pelo site em foco, verificam-se situações frequentes no cotidiano escolar, uma vez que a desatenção e a indisciplina também são oriundas desse vicioso uso do *smartphone* pelos alunos.

Nas nossas últimas incursões em turmas de graduação, procuramos tornar o celular parceiro das atividades. Dessa forma, o aparelho era utilizado para pesquisas atinentes aos temas em estudo. Portanto, a tecnologia passou a ser coadjuvante de nossas aulas. Mas isso não pode ser tido como uma constante, porque vai depender do nível da turma e da habilidade do professor não apenas com o uso da tecnologia, mas de sua empatia com os alunos.

Outra questão relevante é a prática sistemática da escrita. É comum o aluno perguntar se pode mandar os trabalhos por *e-mail*, pois dessa forma estes são produzidos digitalmente. No entanto, considerando a relevância da prática do manuscrito, convém que os docentes estabeleçam uma proporção de apresentações por meio digital e por entrega em papel, com os dados manuscritos.

Sabemos que a correção do trabalho digitalizado também se torna mais rápida, porque pode ser automatizada, mas isso não impede que se estabeleça uma proporção entre trabalhos digitalizados e trabalhos manuscritos, com vista a estimular a escrita manual e assim possibilitar a aprendizagem de uma grafia legível. É patente que até nós, professores, tivemos nossa caligrafia modificada pelo uso constante de equipamentos digitais, pois é indiscutível que preparar aulas e armazená-las digitalmente são recursos de alta utilidade no trabalho docente. Todavia, é indispensável que o professor também pratique a escrita manual, não só para incentivar os alunos, mas também para não perder a destreza caligráfica.

Com relação à competência leitora, é de alta relevância promover sessões de leitura em classe. Temos feito isso inclusive em turmas de pós-graduação (mestrado e doutorado), com o objetivo de desenvolver a leitura oral expressiva com respeito à entonação, principalmente), uma vez que o ritmo da leitura também interfere na compreensão do texto. Frequentemente esses alunos também se mostram inseguros na hora de ler em voz alta, por absoluta falta de prática dessa atividade.

Não é saudosismo, mas em nosso tempo de estudante, a leitura oral em classe era uma prática cotidiana, e isso tinha como resultado o treinamento da leitura com compreensão, para a qual a entonação era coadjuvante.

De acordo com Puliezi, S. & Maluf, M. R. “A fluência e sua importância para a compreensão da leitura”^{xi}, verifica-se a preocupação de muitos estudiosos acerca da relevância do desenvolvimento da competência leitora. Vejamos o excerto a seguir:

a fluência é expressa pela decodificação e compreensão ao mesmo tempo, tendo como indicadores de que isso está acontecendo a precisão, a automaticidade e a prosódia (Samuels, 2006). Daane, Campbell, Grigg, Goodman e Oranje (2005) afirmam que a compreensão é a parte mais importante da definição da fluência na leitura e enfatizam que a prosódia da leitura oral reflete a compreensão.

Ainda com base nessa pesquisa sobre fluência na leitura:

Fluência combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, que, tomadas em conjunto, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Isto pode ser demonstrado durante a leitura oral através da facilidade no reconhecimento de palavras, na manutenção de um ritmo adequado, fraseamento e entonação. Esses são fatores na leitura oral ou silenciosa que podem limitar ou favorecer a compreensão (Kuhn e cols., 2010, p. 240 In Puliezi e Maluf, 2014, p. 471).

Como o objetivo deste artigo é destacar a importância da leitura com reflexão, damos ênfase à questão da leitura que observa os fatores destacados pelas estudiosas citadas e propomos que seja implementada a prática da leitura oral durante as aulas. Independentemente de as aulas serem presenciais ou remotas, é

possível praticar a leitura oral, pois, como já dissemos, vimos realizando essa atividade em nossas aulas *online*.

Cumpre salientar que alunos de pós-graduação (mestrado e doutorado), inicialmente, resistem à realização da leitura oral sob os argumentos de que é perda de tempo da aula, no entanto, insistimos nessa prática e, depois de algumas sessões, os próprios alunos já propõem a leitura oral, como meio de maior compreensão do texto.

Embora alguns defendam que o uso dos celulares (em especial) promova a leitura diariamente, há de se convir que tal leitura é automática e, quase sempre sem reflexão. Por isso, é comum o esquecimento imediato do que foi lido, uma vez que não houve amadurecimento dos dados mediante reflexão. O imediatismo e a aceleração do processo de leitura em meios digitais promovem uma falsa absorção de dados, por conseguinte, uma pseudoleitura, uma vez que não foram introjetados na mente os dados trazidos pelo texto.

Na leitura contemporânea, é preciso considerar a presença no texto de signos não verbais. Esta é mais uma variável que precisa ser observada quando da instrumentalização dos estudantes para a leitura com reflexão. A partir da Reforma do Ensino pela Lei 5692 (1971) a utilização da imagem em livros didáticos ganhou atenção especial. Segundo Belmiro (2000, p. 12), a imagem passou então a ser considerada “como tradução didático-metodológica de um ponto de vista sobre as relações de ensino-aprendizagem da língua portuguesa e outras linguagens”. Destarte, o uso de imagens¹ em livros didáticos de Português dos fins dos anos 60 e início dos 70, em contraposição aos anos 90, orientadas por um contexto sócio-histórico e teórico.

A autora apresenta as seguintes questões: 1) Que diferenças fundamentais de usos e funções das imagens podem ser encontradas nos livros didáticos dos fins dos anos 60 em comparação com os dos anos 90? 2) O que permaneceu e o que não resistiu?

Diferentemente do texto verbal, a imagem, do ponto de vista funcional, de suas possibilidades de interação, promove, segundo Maffesoli (1995, p.103), certa “religação” social. Assim, entendem-se os diferentes usos das imagens na vida social como recorrência ao cotidiano, onde os objetos são reconhecidos imediatamente”. Por isso, é de máxima importância aprender a ler as imagens com a mesma acurácia.

A presença constante da multimodalidade (textos híbridos, com palavras e imagens) exige uma prática didática em que o processo semiótico se realiza de maneiras distintas. As palavras, signos simbólicos, convencionados, têm, a princípio, os valores dicionarizados à disposição do leitor; ao contrário das imagens que constroem seus significados imediatamente nos contextos em que estão inseridas. Assim sendo, a semântica das imagens carece de uma análise meticulosa no que concerne ao diálogo produzido entre palavras e imagens.

Vejamos o que dizem Abreu, Vieira e Santa Maria (2018, p. 150)

Em suma, os textos falados são considerados multimodais por natureza, uma vez que incluem não só palavras proferidas oralmente, mas também gestos, linguagem corporal, expressões faciais, ênfase e entoação, e assim por diante. Os textos escritos, por outro lado, só são considerados multimodais quando incluem imagens, mapas, gráficos, diagramas e afins. O discurso construído pelo destinatário, no entanto, é sempre multimodal, sem qualquer exceção.

Santaella (2001, p. 210) discute o que ensina D. A. Dondis (1973, p. 83) sobre as imagens visuais. A estudiosa reclassifica os três níveis propostos por Dondis, da seguinte maneira: a) abstratamente, como forma não-representativa; b) representacionalmente, como forma figurativa e c) simbolicamente, como forma representativa.

As formas não-representativas são: tons, cores, manchas, brilhos, contornos, formas, movimentos, ritmos, concentrações de energia, texturas, massas, proporções, dimensão, volume etc. Estas formas precisam de apoio em estudos específicos que lhes estabelecem valores potenciais. Por exemplo: vermelho pode indicar fogo, raiva etc.; verde pode representar a natureza, a insipiência; balões com contornos estriados podem indicar gritos, raiva... E assim por diante. Para Santaella, “são formas que carecem material, estrutural e iconograficamente de qualquer referência ao exterior. Não são figurativas, nem simbólicas, não indicam nada, não representam nada. São o que são e não outra coisa” (2001, p. 210).

As formas figurativas são imediatamente associáveis a seres ou entes existentes ou fictícios. Para ilustrar pensemos na figura de uma bola, de uma mesa, de um sapato (coisas reais, existentes), ou na imagem de uma sereia, de um unicórnio, de um ciclope (seres

fictícios, imaginários). Independentemente de serem reais ou fictícios, suas imagens nos levam a um conteúdo imediato.

As formas simbólicas são mais fechadas ainda, pois são produto de convenções e devem ser interpretadas segundo estas normas. Sabemos que as letras são símbolos gráficos cujos valores são determinados em cada língua. A associação entre forma, valor e função é pré-estabelecida. As letras a, e, i, o, u representam as vogais portuguesas e não são cambiáveis com as consoantes. O mesmo ocorre com os símbolos matemáticos. O [+] significa adição, e o [x] representa a multiplicação, sempre.

O aluno precisa ser orientado em relação a essas particularidades para que possa ler, compreender e interpretar os textos com margem de segurança.

Palavras, expressões, sentenças, associadas a imagens geram um outro tipo de texto, que se afasta, e muito, do modelo tradicional verbal. Os filmes, as histórias em quadrinhos, as tirinhas, as peças publicitárias, os cartuns, as charges, são exemplos de texto em que as imagens exercem papel relevante na construção da mensagem.

Em outro de nossos escritos (Simões, 2018, p. 318),

partimos da premissa de que o mundo digital abriu várias frentes de produção textual, de comunicação, de interação, até da pura exteriorização, cumpre analisar a relação dessa multiplicidade com a estrutura da mente humana e seu potencial de inteligência.

Dessa perspectiva decorre a necessidade de investigação sobre as múltiplas inteligências humanas, pois cada uma delas está voltada à captação de determinado tipo de informação. No caso da leitura multimodal, é preciso reconhecer e acionar algumas dessas inteligências no momento de realizar essa leitura.

Simões (2009), comprovou que a aprendizagem do código escrito pode ser interpretada como aquisição/desenvolvimento de habilidades de discriminação visual, imagética, por meio da qual, os sujeitos aprendem a identificar as formas da língua da mesma maneira como identificam figuras em geral.

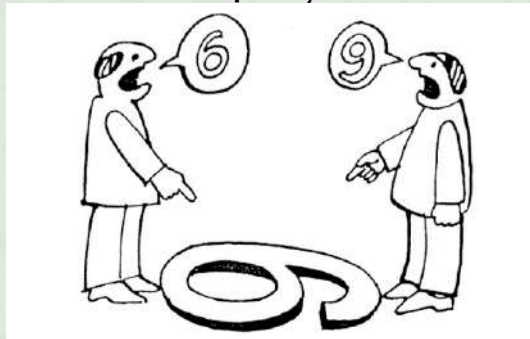
Na perspectiva da multimodalidade, Kress e Van Leeuwen (2001, p. 2) explicam que

... na era da digitalização, os diferentes modos tornaram-se tecnicamente iguais a um certo nível de representação, e podem ser

operados por uma pessoa polivalente, utilizando uma única interface, um único modo de manipulação física, para que possa perguntar, em cada momento: "Devo exprimir isto com som ou música?", "Devo dizer isto via oral ou verbalmente?", e assim por diante, A nossa abordagem parte do novo desenvolvimento e procura fornecer o elemento que até agora tem faltado na equação: o elemento semiótico e não técnico, de como podemos ter, não só uma.

Observe-se como um simples aperto de mão (signo tátil-visual) pode produzir interpretações bem diferentes nos interlocutores.

Figura 1 – Diferentes interpretações de um mesmo signo^{xii}





Benjamin K. Bergen (2012, p. 51) esclarece que, quando abrimos os olhos, uma área especializada do cérebro, dedicada ao processamento de imagens (chamada de córtex primário visual), situada na parte de trás do cérebro, trabalha articulada com os olhos. Essa região é um espaço de sombra do lado direito do cérebro, que contém neurônios que identificam fatores visuais básicos daquilo que está sendo visto, assim como pontos e linhas da imagem. Essa informação é transmitida para outra área do cérebro para posterior processamento. Ao longo dessa viagem por duas trilhas, uma identifica os objetos que estão sendo vistos, e a segunda, os valores que são descobertos a partir de sua localização.

Com essa informação, é possível concluir que o cérebro humano tem áreas especializadas para realizar operações específicas. A partir do estudo dessas características, Howard Gardner, um cognitivista americano, desenvolveu a teoria das inteligências múltiplas, das quais destacamos, como especialmente importantes para o desenvolvimento das habilidades de leitura, as seguintes: a)

Inteligência Linguística: relacionada à habilidade de aprender idiomas variados e de usar a fala e a escrita para atingir objetivos; b) Inteligência Espacial: habilidade de compreender, reconhecer e manipular situações em que a visão é importante; c) Inteligência Musical: é o que muitos chamam de ‘talento musical’, ou seja, a aptidão para apreciar, compor ou tocar padrões musicais, bem como reconhecer e identificar os sons das línguas e d) Inteligência Existencial: a habilidade de desenvolver reflexões sobre temas da nossa vida, sobre questões fundamentais da vida humana.

Cada uma dessas inteligências, quando acionada por um estímulo qualquer, promove o funcionamento de determinada área do cérebro, cuja função é operar com determinados tipos de dados, conforme já explicado por Bergen em relação à captação visual. Assim sendo, a inteligência espacial, por exemplo, vai trabalhar na identificação dos componentes de um texto em que palavras e imagens se articulam, podendo dessa forma distinguir os traços característicos de um ou outro componente textual.

Figura 2: Exemplo de análise

 <p style="text-align: right;">xiii</p>	<p>Verbal (simbólico): Baseando-se na música Verdade^{xiv} (Zeca Pagodinho), foi utilizado um de seus versos (Descobri que te amo demais), com a substituição de te amo por morango, aproveitando-se da força das vogais [a] e [o] (a partir da sílaba tônica) presentes nas duas formas: te amo / morango</p> <p>Não verbal (figurativo): O morango sobre uma cadeira como se fosse um ser humano; o microfone próximo ao morango, sugerindo que ele é um cantor; as cores predominantes — vermelho e verde — reiteram as cores da fruta. Também a melodia é relevante, uma vez que ambas as frases têm o mesmo ritmo.</p>
 <p style="text-align: right;">xv</p>	<p>Verbal (simbólico): a partir da semelhança entre as palavras baiana e banana, o publicitário criou o slogan “O que é que a banana tem?”, evocando a música “O que é que a baiana tem”^{xvii} (sucesso de Carmen Miranda).</p> <p>Não verbal (figurativo): A banana com um microfone, sugerindo que ela é a cantora; o fundo da tela com muitas bananas; a predominância da cor amarela, que reitera a ideia da banana. O ritmo da frase repete o ritmo presente na música em referência.</p>

Importante observar que nessas singelas análises foram ativadas as inteligências: a) Linguística: na observação das semelhanças entre os vocábulos a partir de sua configuração fonológica; b) Espacial: considerando-se a distribuição dos dados na peça publicitária; c) Musical: a manutenção do ritmo das frases utilizadas em relação às músicas que as inspiraram; d) Existencial: a escolha de músicas de sucesso é uma decisão de natureza existencial porque leva em conta a experiência de vida.

Isso é uma constante em qualquer análise de objetos multimodais (híbridos), ou seja, construídos com signos verbais e não verbais. Por isso é importante que os professores se interessem pela teoria das inteligências múltiplas, que é excelente coadjuvante na condução das práticas pedagógicas.

Considerações finais

É mister relembrar que a prática de ensino é uma atividade complexa, pois dela vai depender parte do futuro intelectual dos estudantes. Além de toda a formação que deveria originar-se das relações familiares, o aluno precisa de orientação intelectual mais complexa, e esta é produzida na escola. Para tanto, o planejamento didático tem de observar não apenas os conteúdos a ensinar, mas os processos de ensino e as teorias que devem embasar esses processos.

Considerando todos os problemas que envolvem o uso das tecnologias digitais, em especial a prática viciante que é constatada entre crianças, jovens e adultos, os docentes têm, na atualidade, de municiar-se de teorias que lhes possam auxiliar na realização de práticas que orientem os estudantes para melhores usos das tecnologias. Isso porque não há mais retorno, as tecnologias vieram para ficar e a tendência é sermos cada vez mais envolvidos por elas. Portanto, cumpre que nos preparemos e aos alunos, para que sejamos capazes de usar as tecnologias em nosso proveito sem que nos escravizemos a elas.

Mediante esse quadro, os alunos precisam ser orientados sobre as questões da multimodalidade, para que saibam lidar com a variedade de signos que compõe os materiais de leitura que se nos apresentam hodiernamente.

Crianças e jovens, em especial, vivem envoltos no mundo tecnológico, fascinados particularmente pelos jogos (*games*), e estes são fonte de desenvolvimento dos vícios. A prática automática de comandos inibe o exercício do raciocínio e vai embotando a reflexão. A consequência é a incapacidade para a leitura com reflexão, da qual depende a aquisição de novos conhecimentos.

A prática da leitura com reflexão é indispensável para a vida, e, em se tratando da escolarização, todas as disciplinas dependem de uma leitura eficiente para que os respectivos conteúdos sejam assimilados. Constata-se, atualmente, a grande dificuldade de compreensão e assimilação dos conteúdos ministrados em classe, além da falta de interesse pela leitura dos textos atinentes às disciplinas, porque o tempo dos sujeitos está completamente absorvido pelas redes sociais e pelos jogos.

É preciso então produzir práticas pedagógicas mais atraentes, que também explorem as tecnologias, de modo a criar uma relativa “competição” entre as práticas viciantes em voga e as necessárias práticas instrutivas.

As matérias citadas ao longo desse artigo indicam as consequências do uso descontrolado das tecnologias, do que resultam até problemas psiquiátricos. Assim sendo, e lançando mão de elementos teóricos como questões semióticas sobre as imagens visuais (Santaella e Dondis), a multimodalidade (Kress e van Leeuwen) e as inteligências múltiplas (Gardner), os docentes se apetrecharão teoricamente para produzir seus planejamentos e pensar atividades por meio das quais a prática de leitura seja reorientada, e o uso da tecnologia possa ser um contributo positivo para o desenvolvimento humano.

Referências

- ABREU, Antônio Suárez Abreu, Sarah Barbieri VIEIRA, e Alexandre Bueno SANTA MARIA. “Metaphor and multimodality in meaningmaking.” **Linguagem em foco**; Revista do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da UECE. Vol 10. N 2., 2018: 149-159.
- BERGEN, Benjamin K. **Louder than words**. Nova York: Basic Books, 2012.
- GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**. A teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1994.

- KRESS, Gunther, e T. Van LEEUWEN. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London/UK: Hodder Arnold, 2001.
- PULIEZI, Sandra, e Maria Regina MALUF. “A fluência e sua importância para a compreensão da leitura.” **Psico-USF**, v. 19, n. 3, , set./dez. de 2014: p. 467-475.
- SANTAELLA, Lucia. “A matriz visual e suas modalidades.” Em **Matrizes da linguagem e pensamento: sonora visual verbal**. São Paulo: Iluminuras, 2001. p. 185-260.
- SIMÕES, Darcilia. “Multimodalidade e inteligências múltiplas nas aulas de Língua Portuguesa.” **Revista Polyphonia**. v. 29 n. 2 (2018), 08 de fevereiro de 2018: 315-325.

Sites visitados

- “É possível manter a saúde mental nas redes sociais?” Consumidor moderno. 10 de outubro de 2022. <https://consumidormoderno.com.br/2022/10/10/saude-mental-redes-sociais/>.
- “Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão?” Por Paula Adamo Idoeta. News Brasil. 25 de abril de 2019. <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858>.
- “Pontos negativos da tecnologia na educação: 6 principais malefícios para ficar atento.” Educador do futuro. 9 de abril de 2020. <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/pontos-negativos-tecnologia-educacao/>.
- “Uso excessivo do celular pode causar vício e problemas psicológicos.” Central de notícias UNINTER. 6 de agosto de 2019. <https://www.uninter.com/noticias/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-vicio-e-problemas-psicologicos>.
- “Hiperconectividade, excesso de informações e saúde mental.” Vida saudável. Revisão teórica de Luiz Gustavo Zoldán. <https://vidasaudavel.einstein.br/hiperconectividade-excesso-de-29-de-janeiro-de-2023>.
- “Pesquisa indica que uso excessivo de celular deixa o cérebro preguiçoso.” Correio Brasiliense. Por Vilhena Soares. 27 de abril de 2015. https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/04/27/in-terna_tecnologia,480906/pesquisa-indica-que-uso-excessivo-de-celular-deixa-o-cerebro-preguicos.shtml.

Notas

ⁱ In <https://vidasaudavel.einstein.br/hiperconectividade-excesso-de-informacoes-e-saude-mental/> Acesso em 18. outubro.2023

ⁱⁱ In <https://consumidormoderno.com.br/2022/10/10/saude-mental-redes-sociais/> Acesso em 18. outubro.2023

ⁱⁱⁱ In “Hiperconectividade, excesso de informações” e <https://vidasaudavel.einstein.br/hiperconectividade-excesso-de-informacoes-e-saude-mental/> Acesso em 21. outubro.2023

^{iv} In “Uso excessivo do celular pode causar vício e problemas psicológicos” <https://www.uninter.com/noticias/uso-excessivo-do-celular-pode-causar-vicio-e-problemas-psicologicos> Acesso em 15.outubro.2023

^v In “Pesquisa indica que uso excessivo de celular deixa o cérebro preguiçoso” https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/tecnologia/2015/04/27/interna_tecnologia,480906/pesquisa-indica-que-uso-excessivo-de-celular-deixa-o-cerebro-preguicos.shtml Acesso em 15.outubro.2023

^{vi} In “Como o uso excessivo de celular afeta o cérebro?” <https://www.nationalgeographicbrasil.com/historia/2022/12/como-o-uso-excessivo-de-celular-afeta-o-cerebro> Acesso em 15. outubro.2023

^{vii} A RFI é uma rádio francesa de notícias que transmite para o mundo todo em francês e em outros 15 idiomas. In <https://www.rfi.fr/br/quem-somos> Acesso em 15. outubro.2023

^{viii} In “Uso excessivo de tecnologia pode afetar capacidade das crianças de escrever, avaliam professores” <https://portal.ufcg.edu.br/em-dia/1396-uso-excessivo-de-tecnologia-pode-afetar-capacidade-das-criancas-de-escrever-avaliam-professores.html> Acesso em 15.Outubro.2023

^{ix} In “Hábitos digitais estão 'atrofiando' nossa habilidade de leitura e compreensão?” <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-47981858> Acesso em 15. outubro.2023

^x In “Pontos negativos da tecnologia na educação: 6 principais malefícios para ficar atento” <https://educadordofuturo.com.br/tecnologia-na-educacao/pontos-negativos-tecnologia-educacao/> Acesso em 18.outubro.2023

^{xi} In “A fluência e sua importância para a compreensão da leitura” <https://www.scielo.br/lj/pusf/a/jdXqdwBLBRhVswxj4Yj3dYs/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 21. outubro.2023

^{xii} Fonte: https://4.bp.blogspot.com/-BP_eHgosmwY/WkE-J6OWgal/AAAAAAAAAToQ/mnz6CiriEXsc7CGxdWoXN7LYkC_oXqomACLcBGAs/w68o/ponto-de-vista.png

^{xiii} Fonte: <https://encrypted-tbno.gstatic.com/images?q=tbn:ANd9GcTa4m1HGSTUH6yGj29cYxTGxXHMeYD34V72qQpN8ph6cZDlC/Mw3ldFvIWkoV2bMIEe4I9M&usqp=CAU>

^{xiv} Fonte: <https://www.letras.mus.br/zeca-pagodinho/43672/>

^{xv} Fonte: https://2.bp.blogspot.com/___VYoLRVA95g/TIaol5aCvel/AAAAAAAAA34/gWA1JoZzZpo/s1600/p-hotogen3.jpg

^{xv} https://pt.wikipedia.org/wiki/O_Que_%C3%89_que_a_Baiana_Tem%3F

CONEXÕES HISTÓRICAS E POLÍTICAS EM CANÇÕES LATINO-AMERICANAS: UMA LEITURA DA CANÇÃO *LÁGRIMAS NEGRAS*, DE MATAMOROS

Jonathan Rodrigues DA SILVA (UFAC)¹

Luciano Mendes SARAIVA (UFAC)²

Introdução

Não resta dúvidas que a arte musical sempre foi utilizada como uma forma de expressão popular de povos, retratando suas facetas e peculiaridades, pois, se por um lado ela apresenta aspectos culturais e identitários, por outro ela se manifesta como instrumento de resistências contra movimentações políticas e discursos que operam minimizando a importância de espaços ou oprimindo sujeitos que não compartilham as benesses da elite.

Em contexto de América Latina, o gênero discursivo canção foi muito utilizado e se consolidou como um instrumento revelador de lutas de classes, isto porque diversos artistas ocuparam lugar de destaque em meio aos movimentos que se levantaram em oposição a práticas opressoras que autorizam o desrespeito e o ataque contra o ser humano, especialmente quando está autorizada por políticas dúbias que trabalham em prol de uma minoria que faz parte da classe privilegiada e ocupa os espaços de poder.

Nesse pressuposto, nesta pesquisa, fazemos uma análise discursiva da canção “*Lágrimas Negras*” composta no ano de 1928, em ritmo de bolero, pelo cantor e trovador Miguel Matamoros, e interpretada, anos depois, pela cantora cubana Celia Cruz, nos ritmos de bolero e salsa, o que destaca o caráter híbrido de uma canção que faz alusão à vida dessa artista que sobreviveu às adversidades e aos infortúnios da revolução cubana e do governo de Fidel Castro em Cuba.

¹ Graduado em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Professor de Língua Espanhola da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE-AC); E-mail: Jonathan.silva.espanhol@gmail.com

² Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Curso de Letras Espanhol e respectivas literaturas na Universidade Federal do Acre. E-mail: luciano.saraiva@ufac.br

Com efeito, as composições musicais são ferramentas de comunicação relevantes que devem ser estudadas a partir de uma leitura mais atenta, isto porque, de acordo com Ulhôa (2016), a canção sentimental, a exemplo do bolero, possui além do que se pode perceber, em uma leitura desatenta, especialmente “considerando que há nela apropriações históricas, culturais e políticas que emergem nas várias maneiras de interpretar os sentidos que tomam as canções que falam de amor e intimidade cotidianos” (Ulhôa, 2016, p. 19), ou seja, ela pode descortinar diversas temáticas sociais.

Assim, pensando a canção como uma expressão artística, atuando como forma de resistência, podemos observar, no decorrer deste estudo, que a composição de *Lágrimas Negras* carrega uma narrativa histórica e política, evidenciando o quanto o gênero musical possui elementos que extrapolam a visão romântica e do entretenimento e pode ser utilizado como espaço de desabafo e combate às injustiças, além de propor discussões sobre questões históricas, sociais, culturais e políticas que interferem diretamente na vida de indivíduos. No estudo, será abordado temáticas como a Revolução Cubana, práticas de resistências e mobilizações políticas ocorridas em contexto latino-americano, pois, embora a canção produzida em Cuba narre fatos vividos pelo seu povo, a narrativa também retrata eventos ocorridos nos demais países que compõem a América Latina, eventos quais foram e continuam sendo narrados em canções de diversos gêneros musicais, dentre eles o bolero, entendido, por nós, como um signo que reflete e refrata tensões e posições ideológicas (Volóchinov, 2018 [1929]), especialmente quando a narrativa envolve lutas de classes.

Nessa vertente de representação, enquanto signo, o bolero alcança realidade na esfera ideológica (Volóchinov, 2018 [1929]). Nesse sentido, as canções possibilitam múltiplas leituras e interpretações, considerando a possibilidade ao compositor de construir narrativas que revelam ou ocultam discursos, destacando seus posicionamentos político e ideológico, sobretudo quando aborda acontecimentos históricos, políticos e sociais ocorridos no momento de sua produção. Assim, sob esse ponto de vista, nos alinhamos com o Círculo de Bakhtin, quando esse teórico assevera que toda produção intelectual, a exemplo de qualquer discurso, é uma construção historicamente situada e, por isso, apreensível como um trabalho elaborado em

interação dialógica e responsiva com as condições histórico-sociais do momento em que ele é realizado.

Se considerarmos que “a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável” (Volóchinov, 2018[1929], p. 100), percebemos que uma canção não é escrita ao acaso, em especial quando reflete os posicionamentos político e ideológico de quem a compôs ou de quem a interpreta. Esse lugar de fala é demarcado por meio dos discursos presentes nas estrofes. Assim, os discursos se concretizam por meio da palavra e, por sua vez, nunca é neutro, haja vista sempre expressar o ponto de vista de uma determinada sociedade, grupo, ou ainda sujeitos, conforme postula Volóchinov (2018[1929], razão pela qual o trabalho artístico está em constante criação, produzido dentro de determinados contextos, sendo, portanto, influenciado por diversas vozes e discursos (Medviédev, 2016 [1928]).

Enquanto sujeito responsivo, ao escrever a canção bolero *Lágrimas Negras*, Matamoros nos apresenta uma proposta que vai muito além de uma história de amor não correspondido, ele desperta uma inquietação, ao mesmo tempo em que se torna responsável pela promoção de críticas que colocam em evidências questões políticas, como descrevemos adiante.

Dado ao seu caráter e percurso metodológico, o estudo é resultado de uma pesquisa qualitativa, tendo em vista ter como foco a compreensão de aspectos subjetivos como: comportamentos, ideias e pontos de vista de povos lutadores contra discursos e práticas opressoras; é de caráter descritivo, já que apresenta uma leitura da canção em estudo, fazendo relação com o seu contexto histórico e social em que foi produzida; é dialógica na medida em que compreendemos a canção como gênero do discurso e analisamos não só a sua estrutura, mas também seu conteúdo e o seu estilo – componentes do gênero, além de promover diálogos entre sujeitos historicamente situados, orientada para a análise de narrativas presentes nos enunciados da canção.

LÁGRIMAS NEGRAS: primeiras palavras

A canção *Lágrimas Negras* foi composta e interpretada pela primeira vez no ano de 1930, pelo trovador cubano Miguel Matamoros,

que juntamente com seus compatriotas Siro Rodrigues e Rafael Cueto formaram o *Trío Matamoros*, um grupo musical de grande relevância em Cuba, uma vez que foram precursores desse estilo musical e serviram de influência para outros artistas da ilha, como destaca Izquierdo (2018):

“Hablar de tríos musicales en la isla fuerza a mencionar agrupaciones como el Trío Matamoros, fundado en el año 1925, en Santiago de Cuba; que es considerado una institución modelo de este formato. Miguel Matamoros fue su director y la voz prima, componía sones y boleros. Precisamente, en la década del veinte el son se desarrolló con las agrupaciones de pequeño formato.”³ (Izquierdo, 2018, p. 16).

Nas falas do autor, fica evidente a importância do *Trio Matamoros*, especialmente por ter sido inspiração para vários outros grupos musicais em Cuba, quando adotaram essa categoria de trabalho artístico em formato de grupos com três componentes. Além disso, foi a partir deles que o bolero se converteu em um gênero musical atrativo e encantou toda uma geração. Naquele período, o grupo juntou o ritmo bolero e os instrumentos (maracas e violões) de sua cultura, criando e popularizando o *bolero-son*, um toque essencialmente cubano, deixando as canções mais dançantes e confirmando a sua origem, sem restar dúvidas de que foi produzido nas ilhas de Fidel.

É válido destacar que o *bolero-son* se consolidou a partir da mistura do bolero com o *son* cubano. De acordo com Izquierdo (2018), *son* é um estilo de dança e canto que combinam as características da música espanhola com instrumentos musicais afro-cubanos e indígenas e, diferentemente dele, o *bolero-son*, que alcançou grande projeção nos anos 30 e, a partir dos anos de 1940, foi integrado ao repertório de várias bandas como a *Sonora Matancera*, que fez sucesso em Cuba e em vários países da América Latina.

Durante anos, a canção *Lágrimas Negras* foi uma das mais interpretadas por cantores latinos e, dentre os principais intérpretes, está a *guarachera* cubana Célia Cruz, codinome rainha da salsa. Izquierdo (2018) sinaliza que a artista interpretou pela primeira vez a

³ “Falar de trios musicais na ilha, reforça menção a grupos como o Trio Matamoros, fundado no ano de 1945, em Santiago de Cuba; que é considerado uma instituição modelo desse formato. Miguel Matamoros foi o seu diretor e a voz primária, e compôs sons e boleros. Precisamente na década de vinte, o son desenvolveu-se com os grupos de pequeno formato. (Tradução nossa).

canção, durante o período da Revolução Cubana (1952-1959), e ,mediante a vários conflitos armados que aconteciam naquele país que lutava pela independência moral e combatia a influência do governo estadunidense, o que torna esse estudo relevante para se pensar o papel da arte na sociedade, reforçando a concepção de Fischer (1987), ao afirmar que “A arte é o meio indispensável para a união do homem com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (Fischer, 1987, p. 13). Sob o ponto de vista do estudioso, a arte opera como um elo entre o homem e o meio em que vive e, por meio dela, o indivíduo pode expressar suas experiências e perspectivas de vida, seus posicionamentos e também dialogar com os acontecimentos sociais, políticos e históricos, como descrevemos em nossa leitura da canção em estudo.

Estudos como os de Iturbide (2021) indicam que a composição de *Lágrimas Negras* ocorreu quando Matamoros viajou para Santo Domingo, capital da República Dominicana. Iturbide relata que Matamoros estava no hotel Luz Sardaña, onde se hospedou, e, ao escutar barulhos de choros que vinham do quarto ao lado, dirigiu-se à proprietária do hotel para saber da motivação, quando foi informado que o namorado da moça a deixou na noite anterior por outra pessoa. Essa história de sentimentos carnisais, amorosos, de sofrimento e de lágrimas incessantes trouxe inspiração ao compositor para criar uma canção que atravessou gerações e aborda temas transgressores, tornando-se, além de uma pura estória de desengano no amor, uma das principais temáticas do bolero.

Segundo Zavala (1991), o bolero é um gênero que constrói uma cartografia no imaginário do amor romântico, uma espécie de educação sentimental popular, com sua economia libidinal de corpos, vozes, rosas vermelhas, gardênia, excessos e amores elaborados pelo discurso do desejo, vividos por personagens que experimentam amores e dissabores, discurso este em que as tramas ganham fortes tons de passionalidade e melodramaticidade, o que poderia ser visto por muitos como um gênero pouco atrativo para os estudos de linguagens e discursos. Não obstante, para Party (2016), as canções românticas que contemplam as temáticas sociais podem contribuir para a recuperação de uma memória histórica e para a construção de uma identidade cultural.

Na mesma direção, Pereira (2016) destaca que “as canções que tratam de emoções, amor, construções de gênero, intimidade, sentimentos, afetos e outras questões da vida privada, podem revelar sentimentos, indo além de enfoques redutores” (Pereira, 2016, p. 25), contrariando a ideia da canção bolero ser um gênero exclusivo para alienação amorosa, passional, melodramática e que leva à fuga da realidade, mas entendendo o gênero bolero como um signo que refrata posicionamentos políticos e ideológicos.

Asseveramos o postulado das autoras, de modo especial, quando pensamos no contexto histórico e social de produção da canção *Lágrimas Negras*, um período de tensão e opressão, características da ditadura militar, já que esse tipo de regime compreende-se como não democráticos ou antidemocráticos, ou seja, governos regidos por uma pessoa ou entidade política, quando não há participação popular, ou em que essa participação ocorre de maneira muito restrita, o que resultou em violências por parte do Estado e protestos mobilizados pelo povo que participava de movimentos de luta contra o sistema repressivo vigente, como observamos nos enunciados da canção em estudo.

Uma Leitura Analítica Discursiva de *Lágrimas Negras*

Muito além de uma história de amor mal-sucedida, a partir da trova de Manoel Matamoros, pode-se desvelar acontecimentos históricos na sociedade latino-americana, denunciar mazelas sociais, abuso de poder e as adversidades vividas por imigrantes, que deixam seu país em busca de uma vida melhor. Pontualmente, nesta análise, fazemos uma leitura da versão cantada por Celia Cruz, intitulada pelo povo de “la reina de la salsa” e “la guarachera de Cuba”, por toda a representatividade no cenário artístico latino-americano e sua trajetória de luta, pois como descreve Román (2015), foi uma mulher negra, que rompe com os padrões sociais de sua época, desafia as deliberações de uma política antidemocrática estabelecida em sua terra natal pelo governo de Fidel Castro e se torna um importante símbolo da cultura latina.

Neste estudo, defendemos que a arte é produzida para além do deleite e atua como um veículo de informação, já que dentre outras funções, ela pode demarcar posicionamentos políticos e ideológicos,

considerando sua produção dentro de determinados contextos, influenciada por diversas vozes e discursos (Medviédév, 2016 [1928]), como é o caso da arte musical, uma vez que nela estão presentes histórias, experiências e narrativas, também pensadas para transmitir ideologias, como percebemos na canção.

Analizamos, neste estudo, a composição interpretada pela rainha da salsa cubana. Conta com 7 estrofes cantadas em ritmos de “bolero-son” e “salsa”. Fazemos a leitura das estrofes, buscando fazer relações com pressuposto de acontecimentos históricos durante a Revolução Cubana e o governo de Fidel Castro, com menção a memória de Cruz e acontecimentos atuais ocorridos na América Latina.

Leia-se a canção:

<p>1. Aunque tú me has echado en el abandono Aunque ya han muerto todas mis ilusiones En vez de maldecirte con justo encono En mis sueños te colmo En mis sueños te colmo de bendiciones</p>	<p>3. Tú me quieres dejar Yo no quiero sufrir Contigo me voy, mi santo Aunque me cueste morir</p> <p>4. Un jardinero de amor Siembra una flor y se va Otro viene y la cultiva ¿De cuál de los dos será</p>	<p>6. Contigo me voy, mi santo Aunque me cueste Contigo me voy, mi santo Aunque me cueste morir Porque no quiero llorar Lágrimas negras por ti 2x</p>
<p>2. Sufro la inmensa pena de tu extravío Siento el dolor profundo de tu partida Y lloro sin que sepas que el llanto mío Tiene lágrimas negras Tiene lágrimas negras como mi vida 2x</p>	<p>5. Tú me quieres dejar Yo no quiero sufrir (yo tampoco) Contigo me voy, mi santo Aunque me cueste morir</p>	<p>7. Porque no voy a llorar Porque no voy a llorar Porque no voy a llorar (tú me quieres dejar) Porque no voy a llorar (yo tampoco) Porque no Contigo me voy, mi santo Aunque me cueste morir</p>

Disponível em: WWW.LETRAS.MUS.BR

Na primeira estrofe, ainda que o eu lírico⁴ se apresente insatisfeito com sua pátria, ao invés de amaldiçoá-la, exprime esperanças de bênçãos e dias melhores, como podemos observar nos

⁴ Celia Cruz.

versos, *Aunque tú me has echado en el abandono / Aunque ya han muerto todas mis ilusiones / En vez de maldecirte con justo encono / En mis sueños te colmo / En mis sueños te colmo de bendiciones*⁵, Ainda que exista uma manifestação de insatisfação por parte do enunciador, também existem vínculos afetivos dele com a pátria, de modo que, ao invés de amaldiçoá-la, ele a abençoe em seus sonhos.

O enunciado *aunque tú me has echado en el abandono, aunque ya han muerto todas mis ilusiones*⁶ faz menção à Revolução Cubana, um período de muitos conflitos armados que atingiram povos sofrendores com a fome e com a pobreza, lutadores por igualdade social e melhores condições de vida contra um governo manipulado pelo capitalismo estadunidense. Nesse terreno de emoções, é notório o desgosto e a tristeza do eu lírico ao lastimar o abandono e o desprezo do governo pelo bem-estar do povo, além de asseverar o quanto as (des)políticas, em favor da nação, drena suas forças e matam os seus sonhos por dias melhores. Já nos versos seguintes, *en vez de maldecirte con justo encono, en mis sueños te colmo, en mis sueños te colmo de bendiciones*⁷. observa-se a postura nacionalista do eu lírico, ao lamentar as relações assimétricas existentes entre os interesses do povo e do governo, bem como as tensões entre as instâncias provocadas por essas relações de descompasso e interesses desiguais. Todavia, como um bom nacionalista, destaca seu desejo por uma país melhor e digno para o povo, quando declara que, em seus sonhos, dá bençãos, como uma forma de reafirmar seu compromisso afetivo com a sua nação.

Como já mencionado, a ideologia está presente em enunciados, isto porque “a palavra acompanha toda a criação ideológica como seu ingrediente indispensável” (Volóchinov, 2018[1929], p. 100). Respalado no teórico, observa-se que, na segunda estrofe, o eu lírico expressa o sofrimento pelo exílio de várias pessoas que não compartilhavam com as concepções políticas do governo de Fidel Castro e se rebelaram indo para as ruas protestar,

⁵ “Embora você tenha me abandonado, embora já estejam mortas minhas ilusões, em vez de te maldizer com justa amargura, em meus sonhos te encho, em meus sonhos te encho de bênçãos.” (tradução nossa)

⁶ “Embora você tenha me abandonado, embora já estejam mortas minhas ilusões.” (tradução nossa)

⁷ “Em vez de te maldizer com justa amargura, em meus sonhos te encho, em meus sonhos te encho de bênçãos.” (tradução nossa)

participaram de passeatas, distribuíram panfletos ou combatiam, por meio da arte, como podemos perceber na estrofe *Sufro la inmensa pena de tu extravío / Siento el dolor profundo de tu partida / Y lloro sin que sepas que el llanto mío / Tiene lágrimas negras / Tiene lágrimas negras como mi vida*⁸.

Os versos *Sufro la inmensa pena de tú extravío / Siento el dolor profundo de tu partida*⁹, enunciam a desventura de muitos sujeitos que lutaram contra sistemas de governos antidemocráticos, opressores do povo. Na mesma direção, pode-se inferir que a estrofe faz alusão ao governo socialista-nacionalista de Fidel, o qual trouxe várias sanções extremistas, atuando com fortes repressões políticas e restrições à liberdade de expressão. Foram essas restrições que motivaram a cantora Celia Cruz a sair definitivamente de Cuba, em 1960; entretanto, com a morte de sua mãe, no ano de 1962, a artista tentou comparecer ao sepultamento, mas devido às restrições do governo, o qual decretou seu exílio, ela não pode comparecer ao evento em “La Habana”, conseqüentemente sofrendo muito (Román, 2015).

Cabe destacar que essa narrativa, além de trazer à tona memórias de adversidades vividas por Célia Cruz, faz analogia à condição de muitos cubanos e porque não dizer, de outros latino-americanos que deixaram para trás seus entes queridos e choram “Lágrimas Negras” em decorrência da saudade e do exílio, pois muitos deles ficaram condenados a nunca mais reencontrá-los, a menos que fugissem também de Cuba. Contudo, devido ao território cubano ser uma ilha, essa fuga se tornava difícil e, com as restrições do governo, era quase impossível, tendo em vista quem tentasse se retirar do país, era tratado como traidor da pátria e sofria as mais diversas penalidades.

Na terceira estrofe, composta pelos versos *Tú me quieres dejar / Yo no quiero sufrir / Contigo me voy, mi santo / Aunque me cueste morir*¹⁰, o eu lírico apresenta as tensões de uma relação dicotômica entre o governo e o povo, isto porque, de um lado ele externaliza a relação de amor da população pela pátria; de outro, revela um governo

⁸ “Sofro a imensa pena de teu extravío, sinto a dor profunda de sua partida, e choro sem que saiba que o meu choro, tem lágrimas negras, tem lágrimas negras como minha vida.” (tradução nossa)

⁹ “Sofro a imensa pena de teu extravío, sinto a dor profunda de sua partida.” (tradução nossa)

¹⁰ “Você quer me deixar, eu não quero sofrer, contigo eu vou, meu santo, ainda que me custe morrer.” (tradução nossa)

rechaçador da população, o qual não a apoiava (Scarparo et al, 2014). Essa situação reflete os sentimentos daqueles que, por opção ou perseguição política, deixaram sua pátria por não aceitarem o regime de um governo autoritário, partindo para outros países e fugindo das restrições que instaurou Fidel Castro em meio a uma ditadura que não era mais impulsionada pelos Estados Unidos e, sim, nacionalista.

Nessa arena discursiva, o enunciado *Tú me quieres dejar yo no quiero sufrir, contigo me voy, mi santo, aunque me cueste morir*¹¹, evidencia, também, o amor que os militantes civis sentiam pela pátria e, devido às condições de vida, tiveram que ir para outras nações, levando consigo a dor do desterro e da saudade, deixando sofrimento para quem ficasse na ilha, já que, de acordo com as normas da restrição, quem saísse da ilha, não poderia mais voltar, fato que revela como atuava a política de Fidel, a qual tirava do povo o direito de ir e vir.

Na mesma direção, o enunciado, em estudo, representa o desejo e a esperança de muitos que sonham em algum dia voltar à Cuba ou, até trazer para perto de si os entes queridos, mesmo que isso custasse suas vidas. Certamente, essas dores e dissabores foram experimentados por muitos cubanos e também por outros povos latino-americanos que, para sobreviverem, foram condenados a viver exilados em outros países, a exemplo de brasileiros, chilenos, venezuelanos e hondurenhos, que atualmente passam por situação semelhante à de Cuba e têm que resistir para existir diante de problemas sociais resultantes de governos ditatoriais.

Se considerarmos o que apregoa Fischer, que a arte “é o meio indispensável para a união do homem com o todo; reflete a infinita capacidade humana para a associação, para a circulação de experiências e ideias” (Fischer, 1987, p. 13), na quarta estrofe, que enuncia *Un jardinero de amor / Siembra una flor y se va / Otro viene y la cultiva / ¿De cuál de los dos será?*¹², o eu-lírico repensa sobre o seu lugar enquanto sujeito desvalorizado em uma nação que o desconsidera e demonstra mudança de atitude, levando-nos a refletir sobre os

¹¹ “Você quer me deixar, eu não quero sofrer, contigo eu vou, meu santo, ainda que me custe morrer.” (tradução nossa)

¹² “Um jardineiro de amor, planta uma flor e se vai, outro vem e a cultiva, de qual dos dois será?” (tradução nossa)

movimentos migratórios de povos latinos que, por décadas, são uma realidade.

Em nossa leitura, os versos *Un jardinero de amor / Siembra una flor y se va*¹³, fazem alusão tanto ao momento da partida quanto ao da chegada, como também ao processo de adaptação pelos quais passavam aqueles que fugiram da ilha, os que foram expulsos de Cuba por contrariar o regime que operava com ideias autoritárias e aliadas ao comunismo da antiga União Soviética. Enquanto os versos *Siembra una flor y se va / Otro viene y la cultiva / ¿De cuál de los dos será?*¹⁴, descrevem como estes sujeitos experimentam a dor do desterro, passam por um processo denominado por Canclini (2015) de desterritorialização e reterritorialização de espaços, buscando viver em outras pátrias mais acolhedoras. Contudo, com o passar dos anos, suas culturas e identidades vão sendo ressignificadas, gerando dúvidas sobre o seu pertencimento.

Essa narrativa retrata o que aconteceu com Célia Cruz, pois a artista cubana viveu até a sua morte nos EUA, onde fez muito sucesso com a salsa, tornando-se uma cantora de prestígio não somente pelo povo norte-americano, mas também por todo o mundo. Dentre sua relevância, além de dar visibilidade para a cultura latino-americana, especialmente a cubana, com sua trajetória de vida e sua arte, quebrou barreiras de diversos tipos de repressão social, política e ideológica.

Nas três últimas estrofes, os enunciados se repetem destacando a angústia, a sensação de repressão e o sofrimento, em especial dos povos latinos que sofreram, e ainda sofrem, infortúnios e dissabores de políticas antidemocráticas. Nos versos *Porque no voy a llorar (yo tampoco), porque no, contigo me voy, mi santo, aunque me cueste morir*¹⁵, o que destaca a força de um povo que, mesmo à distância, segue na luta contra governos opressores, até o último respiro, por amor ao seu país e pelos seus ideais políticos e ideológicos.

¹³ “Um jardineiro de amor, planta uma flor e se vai.” (tradução nossa)

¹⁴ “Planta uma flor e se vai, outro vem e a cultiva, de qual dos dois será?” (tradução nossa)

¹⁵ “porque não vou chorar (tampouco eu), por que não, contigo eu vou, meu santo, mesmo que me custe morrer.” (tradução nossa)

Algumas considerações

Ao realizar o presente estudo, trilhamos um percurso norteado pela proposta de promover reflexões sobre construções discursivas de contextos históricos e políticos na América Latina, através de narrativas presentes na composição/enunciado da canção *Lágrimas Negras*, do compositor cubano Miguel Matamoros, interpretada pela cantora Célia Cruz.

Em nosso texto, defendemos que a música pode constituir um excelente terreno, o qual nos permite observar como as ideologias se refletem e se refratam na sociedade (Volóchinov, 2017 [1929]), já que o papel da arte musical não se restringe à tarefa de descrever episódios e narrativas pouco relevantes do contexto sócio-histórico. Assim, ressaltamos como a canção pode narrar fragmentos importantes da história, além de fomentar debates sobre sujeitos e espaços historicamente apagados. Ademais, destacamos como a canção foi e continua sendo utilizada no combate contra diversas formas de repressão e manipulação por parte de governos ditatoriais e antidemocráticos em contexto de América Latina.

A partir desse estudo inacabado e aberto ao diálogo, reforçamos a necessidade de refletir sobre questões sociais e práticas de resistências que se posicionam contra os discursos hegemônicos, os quais operam controlando e apagando corpos e vozes e, por consequência, opor-se a políticas que promovem desigualdades, lutas de classes e atentam contra a vida humana, assim como ocorreu no período da ditadura militar em toda a América Latina. Esses e outros fatos foram evidenciados na canção *Lágrimas Negras*, com esperança de que esse debate se amplie com o desenvolvimento de novos estudos.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]. p.3-20.
- CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. São Paulo: EDUSP, 2015
- ITURBIDE, Sara. *Canciones con historia: la triste realidad detrás de “Lágrimas Negras”*. Onda Cero. 20 de Jan. de 2021. Acesso em: 29 de Jan. de 2024

Disponível em: https://www.ondacero.es/programas/mas-de-uno/audios-podcast/canciones-historia/triste-realidad-detras-lagrimas-negras_202101206007c5cf85d3ca000145eb21.html

IZQUIERDO, Lisandra Jiménez et al. El trío Los Bohemios. Historia de vida de relatos múltiples. **Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo**, v. 3, n. 1, p. 13-22, 2018.

MEDVIÉDEV, Pável Nikoláievitch. **O método formal nos estudos literários: introdução a uma poética sociológica**. Tradutoras: Sheila Camargo Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012 [1928].

ROMÁN, Manuel. Bolero de amor. **Historia de la canción romántica**, 2015.

ULHÔA, Martha Tupinambá de. Os vários sentidos da canção romântica. In: MARTA ULHÔA e SIMONE L. PEREIRA (Org.) **Canção Romântica: intimidade, mediação e identidade na América Latina**. Rio de Janeiro: Folio Digital: Letras e imagem, 2016.

SCARPARO, Helena Beatriz Kochenborger; TORRES, Samantha; ECKER, Daniel Dall'Igna. Psicologia e ditadura civil-militar: reflexões sobre práticas psicológicas frente às violências de estado. **Revista Epos**, v. 5, n. 1, p. 57-78, 2014.

VOLOCHÍNOV, Valentin. (Círculo de Bakhtin). **Marxismo e filosofia da linguagem - Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo – Ensaio introdutório de Sheila Grillo. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

SOBRE O ATO DE LER E OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA LINGUAGEM: ENTRE A VIDA E A ARTE

Maria de Fátima ALMEIDA (UFPB) ¹

Patrícia Kelle Dias do NASCIMENTO (PMJP - Cabedelo) ²

Júnior Alves FEITOZA (UEPB) ³

João Batista LUCENA (UFRN) ⁴

Introdução

Desde o século XX, a cultura normativa da língua foi instaurada nos estudos da linguística ou até mesmo nas aulas de línguas nas escolas. Por sua vez, a gramática, apesar de milenar, surge não somente para descrever uma língua, mas também para representar algumas acepções (Antunes, 2007), que seriam um conjunto de regras que definem o funcionamento de uma língua, ou ainda um conjunto de normas que regulam o uso da norma culta.

Contrariamente a uma perspectiva puramente formalista, nossa proposta de estudo se situa em um período que transita para superação formalismo e abertura para questões de ordem discursiva, como descreve Bakhtin na *Teoria do Romance* (2015). Ao entendermos a existência da Análise do Discurso e de outras linhas de investigação no campo do discurso, nossa pesquisa é desenvolvida sob moldes da ADD (Análise Dialógica do Discurso), cunhada por Beth Brait, no Brasil, para designar estudos advindos do pensamento de Bakhtin e o Círculo.

¹ É professora Titular do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, é membro do Programa de Linguística / PROLING atuando na área de Teoria Linguística, Linguagem e Ensino, na linha Discurso e Sociedade, participando principalmente no campo da: linguagem, discurso e leitura. E-mail: falmed@uol.com.br

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (2010) e especialização em Educação Infantil pela CINTEP/PB (2013). Atualmente é Professora da Prefeitura Municipal de Cabedelo e do Colégio Motiva. E-mail: claraececilia33@gmail.com

³³ Mestre em Formação de Professores - PPGFP, pela Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Licenciado em Letras pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP. Especialista em Língua, Linguística e Literatura pelo Centro Universitário de Patos – UNIFIP. Professor da rede pública de ensino da Paraíba - PB. E-mail: alvesjunior338@gmail.com

⁴ Mestrando em Educação Instituição: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal - Rio Grande do Norte, Brasil E-mail: joao.batista.lucena@gmail.com

Nosso interesse, com esse estudo, é investigar como a Leitura, compreendida em perspectiva dialógica, pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e responsivos, desde os primeiros anos do Ensino Fundamental. A proposta bakhtiniana de compreender a linguagem por meio de relações dialógicas supera as regras imanentes da Gramática Normativa e certamente rompe com o Teoreticismo (Bakhtin, 2010 [1924]). Para Bakhtin, “Tomamos a língua não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma língua ideologicamente saturada, como uma concepção de mundo, e até como uma opinião concreta que garante um *maximum* de compreensão mútua, em todas as esferas da vida ideológica” (1993, p. 81, grifos do autor).

Segundo Volóchinov, “toda palavra é um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate. Uma palavra nos lábios de um único indivíduo é um produto da interação viva das forças sociais” (Volóchinov, 2017, p. 140). Em concordância com esse pensamento, em uma compreensão de linguagem imbricada no diálogo social e na interação discursiva, este trabalho propõe uma investigação sobre a Leitura como fenômeno discursivo, tendo como base a ADD (Análise Dialógica do Discurso).

Quanto ao problema da investigação que identificamos, a partir da experiência como docente na rede pública de ensino há mais de dez anos, notamos que diversos alunos possuem dificuldades de aprendizagem no que diz respeito à Leitura de palavras em associação a imagens, e muitas delas não conseguem realizar trabalhos de associação. Assim, nas aulas ministradas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em diversos momentos, percebia que as práticas pedagógicas de colegas professoras estavam sendo engessadas por meio de mecanismos estruturais, e dessa forma as crianças cada vez mais dificuldade de compreender os discursos sociais. Em contrapartida a essa abordagem formalista, concordamos com as propostas de Almeida (2004) que, sob abordagem dialógica, propõe que a Leitura é um ato responsável, e a compreensão das palavras e das imagens se efetiva por meio de movimentos discursivos do leitor na construção de sentido do texto.

Diante disso, o Objetivo Geral deste estudo é investigar como a concepção de leitura em perspectiva dialógica pode contribuir para

- a formação de sujeitos críticos e responsivos. E como objetivos específicos:

a) Realizar um estudo teórico dos conceitos de relações dialógicas e da compreensão responsiva ativa base no pensamento de Bakhtin e Volóchinov.

b) Destacar a importância dos Gêneros do discurso para desenvolver as competências e habilidades de leitura nos alunos.

c) Analisar as relações dialógicas e a compreensão responsiva ativa no livro infantil “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha.

Justifica-se o desenvolvimento desta pesquisa porque entendemos que a Leitura é um componente e exercício essencial a todo o cidadão, de forma que dignifica o indivíduo em suas relações sociais. Ampliando o olhar para a noção de sujeito que é defendida por Bakhtin (2006 [1979]) e Volóchinov (2017 [1929]), compreende-se que o ser é social, e sua identidade vai se moldando e se aperfeiçoando nas relações com os outros que o constituem, ou seja, o “eu” é constituído pelos seus outros. Não é diferente com os alunos em sala de aula, em suas relações com seus colegas e com o professor ou a professora. Desse ponto de vista, a leitura se torna um mecanismo de compreensão eficaz e essencial, um ponto nevrálgico no que diz respeito ao pleno entendimento dos alunos.

Do ponto de vista acadêmico-social, torna-se imperativo reconhecer como os estudos no âmbito da ADD têm oportunizado pesquisas que tratam dos mais diversos enunciados de forma discursiva e dialógica. Entendemos, portanto, que compreender e estimular a leitura em perspectiva dialógica (Bakhtin, 2006) constitui investigações que demarcam o caráter dialógico da palavra, seus múltiplos sentidos (Volóchinov, 2017).

A multiplicidade dos sentidos e a Leitura

Para Bakhtin (2006 [1979]), os sentidos nunca são únicos, fechados nem imanentes, mas são heterogêneos, dialógicos, os sentidos se dão na interação entre duas ou mais consciências. No processo de leitura, em diversos momentos, a compreensão da palavra e/ou demais signos ideológicos é comprometida porque não existe um estímulo para que os alunos leitores estabeleçam relações

de sentido entre os enunciados. No entanto, o diálogo é de extrema importância para os pesquisadores do círculo de Bakhtin, de forma que, para Volóchinov, (2013, p. 156), a leitura dos vários signos vai se efetivando pela comunicação social, orientando-se para o outro que houve, mas que é participante ativo do processo de interação verbal.

Na concepção de Almeida, “o processo de ler assume uma dimensão para além de atribuição de sentido e passa a ser um ato social e político” (Almeida, 2013, p.30), e, nessas circunstâncias, consiste em “um lugar mais amplo e diverso daquele apresentado pelas investigações fechadas e imanentes do texto” (Almeida, 2013).

Bakhtin reconhece, na linguagem, a sua natureza dialógica. Por sua vez, as relações dialógicas consistem em relações de sentido que se estabelecem entre enunciados, textos, frases ou palavras, à interação entre diferentes vozes. Por esse motivo, as relações dialógicas “[...] Não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua como fenômeno integral concreto... É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem” (Bakhtin, 2005, p. 209). Ainda para o filósofo, “Toda a vida da linguagem, seja qual for o campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas” (Bakhtin, 2005, p. 209).

A respeito da importância da Leitura, Almeida defende que:

O ato de ler, como processo de interação, é um desafio para o leitor, que responde pelo sentido atribuído ao texto. Desse modo, a leitura atinge níveis que se alternam e se modificam conforme a época, as circunstâncias, o lugar, o papel e o olhar do sujeito que a executa. São os sujeitos, os agentes construtores do sentido que permitem as várias possibilidades de leitura de um texto. Os movimentos que os sujeitos leitores executam na construção do sentido têm a ver com seu ponto de vista acerca do objeto da leitura em questão (Almeida, 2013, p. 41).

A pesquisadora brasileira defende que ler não se resume a um ato mecânico. Ao contrário, corresponde a um processo múltiplo de interação, e os vários sentidos do texto vão se consolidando como um desafio para o leitor. Cabe ao professor em sala de aula, portanto, conduzir esses sujeitos a leituras críticas, haja vista que os sentidos advêm das relações entre o eu e o outro, ou entre as palavras e as imagens (ou demais signos).

A respeito dos sujeitos envolvidos no processo de interação em sala de aula, especificamente os alunos acreditamos que estes precisam de um suporte do professor na condução da leitura, que irá estimulando a fazer relações entre texto-texto, palavra-palavra, imagem-imagem e palavra-imagem. O docente precisa conduzir os alunos ao processo de leitura considerando, também, o repertório de conhecimento da classe, analisando a individualidade de cada um. Afinal de contas, para Bakhtin (2016, p. 63-64, destaque do autor), “Ao falar, sempre levo em consideração o campo aperceptivo da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação”.

E o que seriam sujeitos responsivos, conforme proposto em nosso Objetivo geral? Sujeitos responsivos estão direcionados não apenas para si mesmos, mas para os seus outros, que o constituem. Pensando na sala de aula, alunos responsivos são sujeitos que tem a mentalidade crítica de recorrer uns aos outros na partilha de informações e de conhecimento, bem como partilham do diálogo com o(a) professor(a) para potencializar o processo de aprendizagem.

Cabe enfatizar, por fim, que quando propomos uma investigação sobre a concepção de leitura em perspectiva dialógica, e como esta pode contribuir para a formação de sujeitos críticos e responsivos, estamos falando de duas categorias essenciais ao pensamento de Bakhtin: a linguagem e o sujeito. Considerar a comunicação e os sujeitos que estão envolvidos no processo de interação se torna essencial para a compreensão dos enunciados, afinal de contas, “A compreensão responsiva ativa não consiste apenas em um entendimento parcial de uma obra ou de um objeto analisado, mas sobretudo na iluminação mútua de consciências plurais, as quais, por meio do diálogo” (Santana; Marques; Silva, 2021, p. 4).

A respeito especificamente da noção de sujeito defendida por Bakhtin, assevera Santana (2018, p. 59) que

Quando o sujeito se engaja no discurso, (re) constrói sua identidade. Ele está, ao mesmo tempo em que se configura identitariamente, considerando o discurso do outro (ainda que discorde totalmente das opiniões alheias), visto que o sujeito ocupa na sociedade múltiplas identidades, pois está sempre em contato com diferentes

interlocutores. Assim, por exemplo, ora o sujeito assume a identidade de político, ora de religioso, ora de professor e assim por diante. Então, a identidade do sujeito é compreendida como uma construção socialmente organizada por meio dos discursos.

Ao considerarmos os sujeitos (o público-alvo) supostamente envolvidos nesse processo de interação, ou seja, os indivíduos que estariam no processo mútuo de interação e escuta dialógica, que são alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, torna-se primordial perceber que, desde crianças, podem ser estimuladas suas capacidades cognitivas e, conjuntamente, (re)construídas, suas identidades. A partir do instante em que se realiza a leitura do material em sala de aula de forma responsiva, o/a docente responsável precisa realizar uma comunhão entre todos os enunciados proferidos, todas as falas e valorações realizadas acerca da História infantil “Bom dia, todas as cores!”.

Seguindo essa linha de raciocínio, Sobral (2009, p. 26) defende que “as práticas supõem grupos humanos, não sujeitos isolados”, o que implica dizer que as mínimas atividades desempenhadas pelos alunos em seu exercício de leitura se concretizam por meio de diálogos entre consciências concretas.

Procedimentos metodológicos

Quanto ao tipo de pesquisa, nossa metodologia traça uma pesquisa bibliográfica. Segundo Marconi e Lakatos (1992), “A pesquisa bibliográfica é o levantamento de toda a bibliografia já publicada, em forma de livros, revistas, publicações avulsas e imprensa escrita” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 75).

Já no que diz respeito à natureza da pesquisa, propomos desenvolver um estudo qualitativo. Na percepção de Goldenberg, “A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc” (Goldenberg, 1997, p. 34).

Para composição de nosso estudo, inicialmente, pretendemos realizar pesquisas teóricas no que diz respeito às categorias relações dialógicas, interação verbal, compreensão responsiva ativa e o sujeito. Torna-se imperativo demarcar essa linha de pensamento que concebe a linguagem em perspectiva dialógica. Aqui estaremos

- constantemente em reuniões com a professora orientadora, a fim de ter os direcionamentos para a pesquisa.

Em um segundo momento, iremos destacar a importância dos Gêneros do discurso para desenvolver as competências e habilidades de leitura nos alunos. Então, será desenvolvido um capítulo pensando na concepção de gênero do discurso avinda do pensamento de Bakhtin, em diálogo com interlocutores em terreno vernáculo e internacional. Para tanto, estaremos realizando estudos e fichamentos de produções não apenas de Bakhtin com “Os gêneros do discurso” (2006 [1979]), mas também interlocutores em terreno brasileiro, como Brait (2006), Sobral (2006) e Almeida (2013).

Após essas etapas teórico-metodológicas, andentraremos na parte analítica. Aqui pretendemos analisar as relações dialógicas e a compreensão responsiva ativa em um livro infantil. Ao considerar que o público que iremos lidar será uma turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental, optamos por trabalhar com o gênero *história infantil*. Sendo assim, o *corpus* proposto para a pesquisa será a obra infantil “Bom dia, todas as cores”, de Ruth Rocha.

A história infantil traz uma história ilustrada, e convoca os alunos a estabelecerem relações entre as imagens e as palavras, como se fossem convocados a fazer interpretações em seu processo de leitura. A narrativa conta a história de um camaleão que aprende, no cotidiano, a não se importar com a opinião dos seus coleguinhas. Todas as vezes que o Camaleão se revestia de uma cor, algum colega se incomodava, e, de tanto se importar com a opinião dos outros, o camaleão mudava de cor para tentar agradar aos demais colegas. Toda essa alternância de cores o ensinou que, apesar das tentativas, ele nunca iria conseguir agradar a todos. Então, depois de um dia longo e cansativo, o aprendizado que ficou para o camaleão foi que, quem não agrada a si mesmo, não pode agradar a ninguém.

Conclusões

Realizar análises e estudos sob prisma da ADD é de extrema importância ao atuar como dispositivos de análise e interpretação da linguagem em contextos concretos de uso, ou seja, no funcionamento dela em contextos sociais reais. Sendo assim, a partir do instante em que situamos os fundamentos que norteiam a Linha Discurso e

- Sociedade, estamos nos referindo a um campo transdisciplinar, que mantém diálogos com variadas esferas e campos.

Ao propor a análise a história infantil proposta, foi possível perceber a utilização de mecanismos e estratégias de leitura em abordagem dialógica que podem contribuir para a formação de sujeitos críticos e responsivos. Entendemos, por fim, que diversas temáticas podem ser exploradas no texto, tais como a autonomia relativa, os limites nas relações interpessoais, os diálogos do cotidiano e a questão da alteridade.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima. **Linguagem e Leitura**: movimentos discursivos do leitor na construção do sentido do texto na sala de aula de 5ª série. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, PE, 2004.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola**:

experiências com formação docente. João Pessoa: Ideia editora, 2013.

ANTUNES, Irlandé. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola editorial, 2007.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da Criação Verbal**. [tradução feita a partir do russo; tradução Paulo Bezerra]. 5ª.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979].

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de estilística no ensino da língua**. Tradução, posfácio e notas de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: 34, 2013b [1934].

BAKHTIN, Mikhail M. **Teoria do romance I: a estilística**. Trad./prefácio Paulo Bezerra. São Paulo: Contexto, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra; organização da edição russa de Serguei Botcharov e Vadim Kójinov. São Paulo: Editora 34, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª edição. Editora WMF, Martins Fontes, 2006.

BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin – outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p. 9-32.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao Pensamento de Bakhtin**. 2. ed., 6ª reimpressão. - São Paul: Contexto, 2022. 160 p.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 4a ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. – 8. ed. – São Paulo: Atlas, 2017.
- ROCHA, Ruth et al. **Bom-dia, todas as cores**. Quinteto Editorial, 2013.
- SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. O princípio dialógico da linguagem e a identidade alteritária do sujeito. **Interfaces**, v. 9 n. 4, 2018, p. 50-62.
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Mercado de Letras, 2009.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 3. ed. São Paulo: Editora 34, 2021 [1929].

“ERA UMA VEZ...”: HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA LEITURA E NA PRODUÇÃO TEXTUAL

Letícia LUNGEN (FURB)¹
Adriana FISCHER (FURB)²
Sandra POTTMEIER (FURB)³

Introdução

As práticas de leitura e de escrita circunscrevem o cotidiano de muitas pessoas em diferentes esferas sociais da atividade humana. Ler uma receita para preparar um bolo, enviar uma mensagem de texto para avisar de um compromisso na escola ou no trabalho, são alguns exemplos. Tais ações afiliadas em uma perspectiva dialógica da linguagem (Geraldi, 2013[1991]; 2015a; 2015b) e dos Estudos de Letramentos (Street, 2003) concebem a leitura e a escrita como práticas sociais plurais que situam os leitores e escritores historicamente. Isto, porque “[a] língua(gem), enquanto processo de constituição da subjetividade, marca trajetórias individuais dos sujeitos que se fazem também pela língua que a compartilham” (Geraldi, 2015b, p. 123) na/pela interação social com o outro em um dado cronotopo (tempo e espaço).

Subjetividade constitutiva (Geraldi, 2015b) esta que é tecida pelos fios da história, pelas vivências e pelas experiências de vida de leitores e escritores como aqui enunciado pelos participantes da oficina em que a leitura e a escrita se tornam práticas para expressão de suas emoções. Um leitor e um escritor da/na e que faz história, a qual é contínua e descontínua, mutável, social, inacabada, inconclusa, carregada de valores e emoções como o são os jovens que desejam

¹ Psicóloga e mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Blumenau (PPGE/FURB). Bolsista da CAPES. E-mail: llungen@furb.br.

² Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente no curso de Letras e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Blumenau (PPGE/FURB). E-mail: adrfischer@furb.br.

³ Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente na Rede Pública de Santa Catarina (SED/SC) E-mail: pottmeyer@gmail.com

- ingressar na universidade e o fazem perpassados pelo contato inicial com as oficinas de apresentação dos cursos de graduação.

Neste sentido, ao lançarmos nossa discussão para habilidades socioemocionais acerca da leitura e da produção textual de jovens que participaram de um momento para escolha de um curso universitário, nos baseamos também na Psicologia, a partir dos estudos de Wallon (1977). A partir da conceituação do que são as habilidades socioemocionais, visto que a emoção é o elo entre o orgânico e o social, constituído de um instrumento de sociabilidade, conforme aponta Wallon (1977), buscamos analisar e discutir sobre e com a experiência de trabalhar as habilidades socioemocionais presentes na leitura e na produção textual compartilhadas em uma oficina realizada em um evento universitário aberto para toda a comunidade.

Metodologia

A metodologia deste relato de experiência inscreve-se em uma abordagem quali-quantitativa descritiva (Bogdan; Biklen, 1999). Foram realizadas três oficinas intituladas “Era uma vez: descobrindo habilidades socioemocionais presentes na literatura e na produção textual”, no dia 27 de setembro de 2023 durante um evento aberto a toda comunidade em uma universidade do Vale do Itajaí, Santa Catarina (SC). Participaram dessas oficinas, em média, 70 estudantes do Ensino Médio e do Novo Ensino Médio de escolas de Santa Catarina, especialmente dos municípios da região do Vale do Itajaí/SC, dentre os quais, 56 responderam às seguintes perguntas norteadoras: 1) O que você sente ao ler?; 2) Como tem sido para você a experiência de estar nesse evento hoje em uma universidade?

No evento, os estudantes do Ensino Médio têm a oportunidade de conhecer a estrutura da universidade em questão e, também, de participar das oficinas organizadas pelos cursos de graduação, intercâmbio, cursos de curta duração, dentre outras. Por meio de atividades práticas desenvolvidas, é possível vivenciar o que a instituição, o curso de interesse e a futura profissão podem oferecer. Além de conversar e tirar dúvidas com professores e acadêmicos das mais diversas áreas de atuação.

• Etapas da Oficina

A oficina que teve como título “Era uma vez: descobrindo habilidades socioemocionais presentes na leitura e na produção textual”, tinha a seguinte descrição para que o estudante pudesse optar por esta atividade: *“Das séries do momento, Spotify, reels, stories, TikTok, fanfics, livros, filmes e artigos. É possível trabalhar literatura e produção textual com todos eles. Mas quais as habilidades socioemocionais envolvidas? O que nosso modo de ler, escrever e nosso contexto tem a dizer? Venha conosco vivenciar e falar sobre quem somos no meio desses espaços de linguagens.”*

Além disto, “Era uma vez...”, que foi realizada em três horários distintos, sendo um no período matutino e dois no período vespertino, foi estruturada da seguinte maneira, a saber: apresentação dos envolvidos, textos para reflexão da temática, tempo para questionamentos e reflexão sobre as perguntas norteadoras, as quais serão apresentadas na seção de análise dos registros. Os sujeitos são nomeados pela inicial maiúscula P de participante e número sequencial do 1 ao 56.

O evento ao qual a oficina fez parte é tradicional no calendário da instituição, acontecendo todos os anos, reúne, especialmente, estudantes do Ensino Médio, mas é aberto a toda a comunidade. Cada curso de graduação da instituição oferece diversas oficinas destinadas ao público que vier a se interessar tanto pelo curso, quanto pelas temáticas propostas em cada oficina. Cada oficina teve duração de 45 minutos.

Oficina como local de reflexão, de exposição de sentimentos e de aprendizado

Tecemos esta seção sob a perspectiva enunciativa-discursiva a partir das regularidades linguísticas enunciadas pelos 56 jovens que participaram da oficina “Era uma vez...”. Tal perspectiva compreende este sujeito leitor e escritor social e historicamente constituído pelo outro. Produto e produtor nas/pelas interações sociais. Conforme discute Geraldi (2015b, p. 144), trata-se de um *sujeito datado no/pelo e a partir do* “[...] entrelaçamento entre passado, presente e futuro que se realizam concretamente num espaço historicizado pelo tempo [...]”

• e dos quais emergem emoções que reverberam o que enunciam os participantes da oficina sobre o impacto e a importância da leitura.

“A leitura para mim significa **paz**” (P1).

“Para mim, a leitura é algo **prazeroso e satisfatório**” (P2).

“Acredito que o que eu leio e o que eu ouço me tocam de maneiras diferentes dependendo do momento e da situação que estou vivendo e **das feridas que ainda estou tentando curar**” (P3).

“A leitura para mim é **uma fuga da realidade**, me transporta para outros mundos, que, algumas vezes, **me conecta com algumas das minhas vivências**” (P4).

“**Alegria**, [...]” (P17).

“Se eu tivesse que definir a leitura em apenas um sentimento, seria a **familiaridade**. Para mim, livros são como **retornar a casa em um dia cansativo procurando algo para confortar o coração. Nem sempre a única emoção presente nos livros é a felicidade, mas sempre me deixará completamente reconfortada**” (P20).

“Sinto **leveza e paz** ao ler algo que gosto. [...]” (P25).

“Ler me traz **calmaria** e o dia de hoje está sendo muito esclarecedor” (P29).

“**Empatia**, é ser outro personagem, viver outras vidas sem deixar de ser eu mesma, depois de fechar o livro” (P39).

“A leitura pode me levar para onde eu não posso ir. Pode **ser uma fuga, um lazer, um aprendizado**, tudo depende do meu querer” (P45).

“A leitura pra mim é algo muito bom, pois com ela eu consigo **esquecer um pouco da vida caótica**. [...]” (P55).

“Para mim a leitura é **refúgio e expressividade** e **me sinto livre**” (P56).

Os excertos dos sujeitos corroboram com o que reflete e refrata Perissé (2005, p. 62) sobre a nossa constituição enquanto e como leitores, uma vez que “Somos oriundos das leituras que fizemos, das experiências que já vivemos, das pessoas com quem convivemos, dos meios em que nos movemos.”. Tempos e espaços dos quais nos fizemos e refizemos ao longo de nossa existência e da nossa relação com o outro, do que ensinamos e do que aprendemos. Além disso, carregamos valores e emoções que marcaram nossa memória “afetiva” quanto ao pouco do que somos pelo outro e um pouco do que deixamos de nós nos outros.

Em consonância ao dito pelo P56 quando fala “me sinto livre”, ler frequentemente proporciona essa sensação de libertação, especialmente quando está associado a um compromisso de mudança, como evidenciado no emprego da técnica de leitura e de escrita

- expressiva em alguns casos terapêuticos ou livremente quando colocamos nossos sentimentos para fora desta forma (Lyubomirsky; Souza; Dickerhoof, 2006). Como é possível observar nos excertos apresentados acima, palavras como empatia, calma, aprendizado, refúgio, felicidade, paz, prazer e satisfação foram mencionadas ao tratar da leitura.

São “[a]s ações do outro, os dizeres do outro, prenes de sua cultura, quando confrontados com objetos e fenômenos que nos escondem as valorações que nós mesmos lhe atribuímos, mostram-nos o que não mais conseguimos enxergar [...]” (Geraldi, 2015b, p. 89). E só vamos lançar esse olhar quando somos convocados a refletir sobre si como sinalizado nos dizeres dos participantes. Ou ainda quando ao ler um livro em um momento de nossa vida, seja o conteúdo feliz ou triste, paramos para olhar o nosso eu interior e as emoções e discursos que nos constituem em diferentes esferas sociais (familiar, laboral, religiosa, midiática, dentre outras). Uma prática social que traz à tona a sensação de reconhecimento, especialmente com um personagem, contexto ou enredo, o que torna mais fácil o processo de falar do que se sente e tomar como válido.

Isso, porque compreendemos que o “[...] sentido da leitura incide sobre “o que se tem a dizer”, porque lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 171, grifos do autor) em outros lugares e outros tempos e que vão emergir outras emoções, outros ditos ou não-ditos. Ler determinado texto (livro, jornal impresso ou digital) em pé, deitado, no quarto, na rua, na escola (Chartier, 1999) nos apresenta um novo perfil de leitor e, também, de “[...] estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura [...]” (Geraldi, 2013[1991], p. 166).

Um leitor que vai buscar diferentes tipos de leitura: para informar-se, para estudar, para fruição (Perissé, 2005). Leitura essa que é apontada por Chartier (1999, p. 77) como “[...] apropriação, invenção, produção de significados [...]”. Leituras imbricadas de sentido e significados para seus leitores, porque correspondem a um contexto social e ideológico que vai ao encontro de sua constituição de letramentos manifestadas pela cultura (Street, 2003).

Ao tratar das emoções, é importante salientar que tanto a formação que valorize a abordagem socioemocional do estudante é necessária, como também o aperfeiçoamento dos docentes para que saibam incluir essa demanda dentro de seu planejamento de aula, valorizando o discurso pessoal, o contexto e as vivências trazidas pelos aprendizes. Conforme aponta Wallon (1977), é necessária uma formação psicológica do docente, ou seja, que este possa obter os conhecimentos básicos de desenvolvimento e aprendizagem de seus estudantes nessa esfera social.

Ainda, é possível ressaltar que o papel da afetividade e das emoções como um todo (raiva, alegria, tristeza) dentro da temática dos/nos processos de ensino e aprendizagem é de extrema relevância na relação dos educandos com seu meio. Inclusive, na própria teoria de Wallon alguns campos não são possíveis de separação, são indissociáveis. Como, por exemplo, a pessoa e seu contexto, notando-a de forma completa (Paula *et al.*, 2020). De acordo com as concepções de Galvão (1995), as reverberações da emoção no outro e a sua disseminação social podem ser manifestadas, tornando a afetividade, sem dúvida, um dos elementos fundamentais no processo de desenvolvimento humano.

Ou ainda, como sublinha Cosson (2014, p. 36), a prática de leitura “[...] consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores [...]” quando realizamos a leitura da palavra e a leitura do mundo (Freire, 2011[1981]) com criticidade e voz ativa (Freire, 2019[1996]). Tais práticas de leitura, que são carregadas de emoções e que caminham conosco em nossas mais diferentes trajetórias de vida. Isso, pois concordando com Chartier (1999, p. 77, acréscimos nossos) “Os gestos [de leitura] mudam segundo segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler.”.

Assim, como a escrita também se transforma, se altera, porque se trata de uma prática social. Ou seja, esta é processo sempre sendo e constituindo o *eu* e o *outro* (evidenciado a necessidade do processo de interação dos sujeitos), conforme sinalizam os participantes:

“Leitura é meu primeiro amor, não é atoa que hoje em dia **eu faço tradução voluntária na internet**” (P31).

“[...] e também **escrevo porque gostaria de ser escritor**” (P33).

“[...] Eu amo música e **criar histórias**, me trazem imersão, determinação, motivação e me fazem sentir na lua, músicas me deixam emocionada” (P46).

“[...] E ultimamente venho trabalhando em **um conto que escrevo há um ano**” (P50).

“[...] **Minha relação com a leitura e escrita é cotidiana, vai além do básico, é algo da alma**” (P51).

“A minha experiência está sendo divertida e **minha experiência com leitura e escrita é o meu hobby por escrever histórias**” (P53).

“[...] **Esse ano comecei a escrever sobre o que sinto, o que me ajudou a me entender e me aceitar**, como também **a organizar meus pensamentos**, que antes não conseguia focar direito em uma coisa” (P55).

Os enunciados apontam para textos autorais que falam sobre si, sobre o que gostam de escrever para “criar histórias”, “escrever o que sente para a ajudar a se entender ou organizar os pensamentos”, “escrever contos”, prática que remete à escrita terapêutica. A forma de se expressar por meio da escrita tem sido usada como uma técnica na qual os sujeitos são levados a registrar por escrito seus pensamentos e sentimentos sobre vários eventos, assemelhando-se à prática de manter um diário (Smyth; Pennebaker; Arigo, 2011).

Traduzir uma experiência para a linguagem é uma maneira de torná-la mais visível, mais palpável e compreensível. Tal exercício pode resultar em melhorias na memória de trabalho, ampliando a capacidade de pensar em mais do que uma coisa ao mesmo tempo. Durante esse processo, as conexões sociais também podem ser aprimoradas, já que os sujeitos refinam sua capacidade de concentração, neutralizando ideias fixas e perturbadoras, muitas vezes autocentradas, que insistem em ocupar o pensamento (Sloan; Marx; Epstein; Dobbs, 2008).

Em se pensando em processos constitutivos do sujeito na sua relação com o outro e consigo mesmo, tais experiências evidenciam para o desabafo e o emergir de emoções reprimidas que precisam ser expressas por meio da escrita. Ou ainda a valorização de um eu que se vê capaz de potencializar e desenvolver seus projetos e estratégias de dizer (Geraldí, 2013[1991]) na e pela produção textual. O que corrobora com Bakhtin (2017[1986], p. 96) ao afirmar que “[...] o fato do

● reconhecimento real da minha própria participação no existir como um evento singular [...] e vivenciada com a participação; [...]” é um ato “[...] singular e irrevogável [...]”.

Ação está impregnada de valores e emoções, porque se trata, de um lado, de um eu que ocupa um lugar no tempo e espaço que é constitutivo de saberes e de experiências e que o diferem do outro, que por sua vez, passa a constituir esse eu na/pela relação dialógica. Isto, pois “[...] eu ocupo no existir singular um lugar único, irrepitível, insubstituível e impenetrável da parte de um outro [...]” (Bakhtin, 2017[1986], p. 96). E, deste modo, compreendemos que os enunciados dos participantes da oficina subscrevem-se em produções escritas únicas, singulares de seus lugares de dizer, de constituição como escritores em diferentes esferas sociais.

O que inferimos sobre isto a partir das palavras de Bakhtin (2017[1986], p. 104, grifo do autor) que “[d]o meu lugar único, somente eu-para-mim-mesmo sou eu, enquanto todos os outros são outros para mim (no sentido emotivo-volativo do termo) [...]”. Nesta direção, ao lançarmos um olhar para a subjetividade constitutiva do sujeito nas/pelas interações sociais, estas estão imbricadas não tão somente de ideologias, mas de emoções, pois entendendo que “[...] meu ato (e o sentimento como ato) se orienta justamente sobre o que é condicionado pela unicidade e irrepitibilidade do meu lugar [...]” é aquilo que sou, que me transformo, que me constituo em dialogia com o outro (Bakhtin, 2017[1986], p. 104, grifo do autor), neste caso, partir de dos meus *projetos e estratégias de dizer* (Geraldi, 2013[1991]) na/pela escrita.

Portanto, as habilidades socioemocionais desempenham papel importante quando se aborda sobre leitura e produção textual, influenciando diretamente a compreensão e desenvolvimento dos envolvidos. Citamos como exemplo a empatia, uma habilidade socioemocional que enriquece e fornece ao leitor permissão para que se conecte emocionalmente com personagens e situações com as quais se depara dentro do mundo do livro e/ou outros gêneros textuais/discursivos.

Além disso, a autopercepção para gerenciar as próprias emoções pode influenciar a interpretação que se tem de um texto, mudando e constituindo a forma como o leitor reage diante de determinada história. A promoção das habilidades socioemocionais no

- contexto da leitura e da produção textual não apenas aprimora a competência linguística, mas também prepara os indivíduos para uma participação mais significativa na sociedade e promove o poder de seu próprio discurso e opinião.

Assim, o desenvolvimento de tais habilidades contribui para a formação de leitores mais críticos, competentes e conscientes, capazes de compreender e de comunicar-se efetivamente em diversos contextos sociais, emocionais e educacionais. Isso, porque essas habilidades são constitutivas também de práticas de letramento que envolvem a leitura, a escrita e a oralidade dos sujeitos que ao se transformarem no/pelo outro perpassados pelas emoções, transformam esse outro e o seu contexto nas/pelas relações dialógicas socioemocionais.

Considerações finais

O presente capítulo, o qual teve por objetivo analisar e discutir sobre e com a experiência de trabalhar as habilidades socioemocionais presentes na leitura e na produção textual compartilhadas em uma oficina realizada em um evento universitário aberto para a comunidade, evidenciou que tais práticas são constitutivas dos participantes, pois são perpassadas pela linguagem. Esta que é social, histórica e ideológica, assim como os sujeitos o são.

A oficina contribuiu para a reflexão acerca das práticas pedagógicas e da aproximação entre a temática da aprendizagem e da saúde mental tão necessárias no século XXI, que devem ser consideradas e precisam passar por um processo de desmistificação, para que os ambientes de aprendizagem se tornem mais humanizantes (Freire, 2019[1996]). Locais não apenas para a obtenção de conhecimento discutidos no currículo, mas também, um espaço para/de reflexão e consciência de que os sujeitos são sociais e sua interação contribui para tal. Assim, considera-se que as oficinas com essa temática oportunizam reflexões acerca da inserção das emoções e do contexto real dos estudantes no ambiente educacional, ao qual devem ser ouvidas e validadas.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do Ato Responsável**. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1999.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Moraes. São Paulo: Ed. da UNESP, 1999.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2014.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011[1981].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 62. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019[1996].
- GALVÃO, Izabel. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2013[1991].
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015a.
- GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. 2. ed. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015b.
- LYUBOMIRSKY, Sonja; SOUZA, Lorie; DICKERHOOF, Rrene. The costs and benefits of writing, talking and thinking about life's triumphs and defeats. **Journal of Personality and Social Psychology**, n. 90, v. 4 p. 692-708, 2006. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-3514.90.4.692>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- PAULA, Marlúbia Corrêa de; GUIMARÃES, Gleny Terezinha Duro; NASCIMENTO, Maria Manuel Silva; VIALI, Lorí. Contribuições de Henry Wallon: o papel da emoção na aprendizagem. **RBSE Revista Brasileira de Sociologia da Emoção**, v. 19, n. 56, p. 181-192, agosto de 2020. Disponível em: https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/18769/2/Contribuiues_de_Henry_Wallon_o_papel_da_emoo_na_aprendizagem.pdf. Acesso em: 18 nov. 2023.
- PERISSÉ, Gabriel. **Elogio da leitura**. São Paulo: Manole, 2005.
- SLOAN, Denise M; MARX, Brian P.; EPSTEIN, Eva M.; DOBBS, Jennifer L. Expressive writing buffers against maladaptive rumination. **Emotion**, n. 8, v. 2, p. 302-306, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1037/1528-3542.8.2.302>
- SMYTH, Joshua M.; PENNEBAKER, James W; ARIGO, Danielle. What are the health effects or disclosure? In: BAUM, Andrew S.; REVENSON, Tracey A.; SINGER, Jerome E. (eds.). **Handbook of Health Psychology**. 2. ed. New York:

- Psychology Press, 2011. Chapter 8, p. 131-149. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9780203804100>. Acesso em: 17 nov. 2023.
- STREET, Brian V. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre letramento e diversidade, out. 2003.
- WALLON, Henri. O orgânico e o social no homem. In: MERANI, Alberto L. (org.). **Psicologia e pedagogia: as idéias pedagógicas de Henri Wallon**. Lisboa: Notícias, 1977. p. 285-295.

UMA OBSERVAÇÃO ETNOGRÁFICA DOS CORPOS QUE CHEGAM NA ESCOLA

Letícia Aquino DA SILVA (UFMT)¹

Introdução

A observação etnográfica, de acordo com Fonseca (1999), é um importante instrumento que auxilia na compreensão intelectual do nosso mundo e que, além disso, pode ter uma utilidade na prática. Na educação, observar as formas de agir e a linguagem corporal do outro dia após dia faz parte da construção tanto do conteúdo como possibilita a escolha da maneira com que os saberes são passados. Esse entendimento contribui para o entendimento da realidade que nos cerca no ambiente escolar.

A observação registrada teve o intuito de perceber como os corpos que frequentam o ambiente escolar se comportam ao chegar na escola, que mensagem é possível perceber, pois segundo Mauss (2003) dessa observação pura e simples das técnicas do corpo, é possível identificar como o indivíduo se serve do seu corpo.

Para o sociólogo Erving Goffman (2011), as regras sociais não escritas e os rituais que acontecem nas interações sociais são elementos fundamentais para entender como as pessoas moldam suas identidades sociais, gerenciam impressões e, dessa forma, passam pelas complexidades da vida cotidiana. Esses conceitos fornecem uma lente analítica valiosa para compreender a natureza dinâmica e simbólica da interação social, e ressaltam os múltiplos sentidos da linguagem.

O corpo é um recurso dinâmico da linguagem e importante para a comunicação humana, desempenhando um papel crucial na expressão e na interpretação de mensagens. A expressão facial, gestos, postura e movimentos corporais constituem uma linguagem

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Professora de Educação Física da rede estadual de ensino. Email: leticia.aquino@edu.mt.gov.br

- própria, capaz de transmitir emoções, intenções e nuances que muitas vezes ultrapassam as limitações das palavras.

A observação descrita no presente texto teve o intuito de perceber como os corpos que frequentam o ambiente escolar se comportam ao chegar na escola e identificar a forma como o indivíduo utiliza seu corpo como linguagem para se comunicar.

Procedimentos metodológicos

O objeto de análise é composto por 35 minutos de observação da entrada dos estudantes do período matutino, de uma Escola Estadual de Mato Grosso, localizada no Jardim Paulista, região leste da cidade de Cuiabá. Os dados foram coletados na segunda semana do mês de junho de 2023 e registrados por meio de anotações.

A observação em si teve início à 06:45 e terminou às 07:25, momento esse em que os portões ainda estavam abertos recebendo os estudantes, apesar de constar no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola a tolerância de quinze minutos para o atraso.

Perfil da escola

A unidade escolar relata, em seu PPP de 2022, que atende uma grande demanda e que possui cerca de 900 estudantes matriculados nas modalidades de Ensino Fundamental e Ensino Médio. O contexto social e perfil socioeconômico desses estudantes é composto por um grupo de classe média baixa, e que procede de bairros periféricos e circunvizinhos à escola. Os arranjos familiares possuem estruturas das mais diversas formas, muitos possuem pais separados, ou são criados pelos avós, tios e irmãos, que na sua maioria possuem baixa renda salarial ou são desempregados. Tal cenário, segundo a escola, resulta em um índice de aproveitamento baixo e muitos casos de indisciplina.

A observação

A escola possui uma das laterais voltada para uma avenida movimentada, com muros altos pintados de branco e um portão de garagem sem espaços vazados (que é aberto apenas aos finais de semana para utilização da quadra esportiva). A entrada principal está

- localizada numa rua lateral de menor movimento, e é composta por dois portões. O primeiro portão possui grades vazadas fixadas em um muro baixo, e que permite ver apenas a fachada do prédio. Durante o período de observação notou-se que o mesmo ficou aberto pela metade e não havia a presença de profissionais da escola ou de estudantes. O segundo portão, que de fato permite acesso ao interior da escola, é feito de grades totalmente fechadas e possui uma porta lateral que fica aberta. Não é possível ver o interior da escola a partir desse ponto, para quem está de fora.

Nos minutos iniciais de observação, havia três profissionais da educação logo na entrada do segundo portão, eles conversavam entre si ao mesmo tempo que acompanhavam a entrada dos estudantes. Eles se portavam em pé e de forma descontraída, alguns estavam encostados nas pilastras e outros apenas com braços cruzados atrás. Todos os estudantes e profissionais que chegavam na escola, entravam imediatamente por esse segundo portão. Não havia a presença de qualquer pessoa ou grupo formado na entrada inicial, o que nos leva a perceber que a interação desses corpos acontece dentro desse espaço de acesso restrito.

A maior parte dos estudantes chegaram ao prédio escolar a pé e sozinhos, ou em poucos e pequenos grupos que andavam lado a lado e de cabeça baixa. Apenas um estudante foi acompanhado pelo pai até a entrada da escola e ambos estavam a pé, denotando que moravam pelos arredores. Também pode-se observar aqueles que chegaram por outros meios, como carro e moto, sendo que o movimento de descer do meio de transporte e entrar na escola acontecia de maneira muito rápida.

Durante o processo de entrada dos estudantes, o maior fluxo aconteceu por volta das 07:00, mesmo momento que o sino tocou. A maioria dos estudantes eram adolescentes, usavam a camisa do uniforme e entravam na escola sem cumprimentar os profissionais que estavam na porta. Interessante pontuar que se notou um padrão no penteado de alguns alunos, provavelmente proveniente de uma nova moda entre os sujeitos do mesmo ambiente. Esse padrão no penteado denota, de acordo com o Merleau-Ponty (2006), a forma como o indivíduo utiliza o corpo para expressar a forma como ele percebe o mundo, uma percepção de pertencimento a um grupo ou um movimento popular.

Pouco depois das 07:00 foram observadas quatro funcionárias varrendo a entrada do prédio, elas conversavam entre si como membros participantes de um mesmo grupo e, assim como os demais profissionais, também não interagiam com os estudantes que passavam por elas. Ao término da limpeza, elas se agruparam num canto afastado e conversaram por um tempo com as vassouras ainda na mão. Pouco tempo depois se dispersaram e adentram o prédio.

A postura das funcionárias da limpeza, em comunicarem apenas entre si e se reunir num canto para conversar, apesar de ter mais funcionários na entrada da escola e os próprios estudantes passando por ali, evidencia o que Foucault (1987) diz: “(...) o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais”. O comportamento delas revela uma posição de inferioridade, que está atrelada ao trabalho que desenvolvem, como se fizessem parte de um grupo que deve se manter fora do círculo social.

Um comportamento semelhante também pode-se observar sobre os corpos estudantis que chegam na escola numa postura de submissão e resignação entendidas e apropriadas pelos discursos difundidos no âmbito escolar, em regras que não são escritas e sim aprendidas de forma implícita pela observação e interação social. Essas regras não escritas, mas lidas pelas *performances* do corpo, são essenciais para a manutenção da ordem social e para a previsibilidade das interações (Goffman, 2011).

Considerações finais

As observações relatadas revelaram que os corpos que foram percebidos e analisados, apresentaram técnicas que são produtos do meio e que são observadas e absorvidas pelo indivíduo em sua rotina. Essas técnicas são difundidas no ambiente escolar, quase que de maneira imperceptível como forma de se obter um corpo submisso, e de acordo com a educação tradicional, só assim ele pode ser produtivo e útil, tanto no ambiente escolar quanto no ambiente de trabalho (Foucault, 1987). E ainda, Mauss (2003) ressalta que é na adolescência

- o momento decisivo em que se aprende definitivamente as técnicas do corpo que conservarão durante toda a idade adulta.

Como Merleau-Ponty (2006) argumenta que o corpo é um meio de expressão e não apenas um instrumento funcional, sendo que a linguagem corporal e a expressão física são formas de compreender o significado e a experiência, é necessário ressaltar a relevância das observações do ambiente escolar por parte daqueles que gerem o ambiente.

Dessa forma é possível entender a existência de comportamentos inadequados e, principalmente, perceber o necessário para se ter um ambiente que seja acolhedor e propício para o desenvolvimento do pensamento crítico, e da individualidade.

Referências

Escola Estadual Padre Ernesto Barreto. **Projeto Político Pedagógico [PPP]**. Cuiabá, 2022.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan-abr. 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: história da violência nas prisões**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

GOFFMAN, E. **Ritual de interação: ensaios sobre o comportamento face a face**. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

MAUSS, M. **As técnicas do corpo**. In: _____. Sociologia e antropologia. São Paulo: Cosac Naify, 2003. Parte 6, p. 399-422.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

• O PODER DA LEITURA: UMA FERRAMENTA QUE TRANSFORMA A VIDA DOS JOVENS

Juliana Tagliari MARTINELI (PUC-RS) ¹

Considerações Iniciais

Sabe-se que a leitura é um agente facilitador que incide na transformação social. Ler além de ser um modo de decodificação da palavra é um modo de decodificar o mundo, pois é através dela que se adquire conhecimento e percepção vasta do meio social, além de instigar a reflexão linguística e aprimorar habilidades de escrita. Para Ângela Kleimam (1993, p.18) “ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem no grupo social em que fomos criados.” A leitura transforma, enriquece cultural e socialmente o homem. É um modo de compreender e ser compreendido. Constitui parte fundamental do saber, serve de alicerce nas interpretações e viabiliza a compreensão do outro. É por meio do texto que se adquire posicionamentos, questiona-se, reflete-se e elabora-se conceitos e deduções.

Dessa forma, o jovem que possui domínio no mundo da leitura possui maior acervo léxico e gramatical, concedendo-lhe a vantagem de ser um facilitador no mundo da vida e no mundo do trabalho, facultando-lhe maior absorção de informações de um texto, compreendendo conceitos mais aprimorados, permanecendo atualizado no campo profissional em que atua. Além disso, este leitor tem maior habilidade de articulação de ideias precisas e persuasivas, proporcionando, assim, domínio em redigir documentos, e-mails e afins. O leitor destaca-se na solução de tomada de decisões complexas e, conseqüentemente, tornando-o mais apto para enfrentar e competir no mercado de trabalho.

Considera-se também a prática da leitura a decodificação do código escrito, a qual implica em um complexo processo na mente humana, a qual transforma os símbolos linguísticos em conceitos intelectuais. **A partir desse ponto, explorarei de modo breve o**

¹ Mestranda em Letras – Linguística na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com bolsa Capes. jutagliari2017@gmail.com

- **processo de ocorrência da leitura na mente humana.** Primeiramente, o signo é percebido através do olho, que captura uma grande quantidade de raios de uma fonte de luz, atingindo o signo que deles reflete uma parte em todas as direções. É na pupila que ocorre a penetração da luz. O cristalino está conectado com os receptores nervosos, que ligam o nervo óptico a uma região lateral do cérebro, onde novas conexões nervosas saem em direção ao córtex.

O processamento das informações, portanto, inicia no campo visual e passa quimicamente para o nervoso. São atividades realizadas por meio de circuitos nervosos, constituídos por dezenas de bilhões de células nervosas – os neurônios. Os neurônios transmitem entre as células informações através de impulsos nervosos. A essas informações realizadas entre as células é dado o nome de sinapse. A porção externa do cérebro é composta de camada cinzenta chamada de córtex cerebral. O córtex cerebral contém bilhões de neurônios organizados em circuitos cerebrais complexos que se encarregam das funções: linguagem, memória, planejamento de ações, raciocínio crítico. Portanto, o entendimento do significado das palavras e frases contribui para a compreensão ideológica do texto, tais processos são fundamentais para a construção do conhecimento, estabelecendo conexões com o mundo exterior, e, assim, surgem novas interpretações, vozes dialógicas, uma vez que o discurso que emana da obra é um elo na cadeia discursiva.

Ler para quê?

A leitura liberta, ela exerce um impacto transformador na vida do jovem. Denota emoção, proporciona um estado de espírito intenso ao leitor, submergindo nas linhas do texto. É a partir da emoção que o texto ganha nova ressignificação, pois impacta na esfera emocional e subjetiva do leitor. O livro é arte, é fantasia, desperta oportunidade para devaneios, é a possibilidade de uma segunda vida. Um universo fictício se abre e transcende à realidade; é como se o leitor fizesse questão de acreditar que a história é real, por mais que saiba que é fantasiosa. Quando o livro é narrado em primeira pessoa, sobretudo, propicia o surgimento do personagem protagonista assumindo o papel de narrador, outorgando à história a sensação de realidade, perpassando no leitor um processo de inconsciência e ausência de

- reflexão, pois este texto é *sentido*; é passível de refletir e refratar a experiência subjetiva do leitor.

O texto tem a capacidade de envolver o leitor na multiplicidade dos sentidos, é dirigido não mais pelo escritor/narrador, mas pelo eu/texto. Tamanho é o domínio que o texto exerce no leitor que ele passa a acreditar que a narrativa foi escrita exclusivamente para ele. O livro é afetivo e tem a capacidade de despertar experiências individuais, pois cada leitor tem a habilidade de retratar um mesmo livro de forma única e individual. O leitor reage e interpreta de acordo com suas vivências e vozes internas. A leitura tem a função duplicada: ora acalenta corações juvenis irrequietos, ora instiga novos cenários nas mentes aflitas dos jovens, fornecendo suporte para o bem-estar, segurança e reconstrução do indivíduo.

Igualmente, leitura e escrita estão intrinsecamente conectadas. A leitura é um dos meios pelo qual se forjam escritores. Esse percurso literário do indivíduo tem início na condição de leitor, processo esse fundamental para a expansão da habilidade e capacitação do escritor desenvolver-se na tessitura de narrativas. O indivíduo antes de se tornar um escritor é por natureza um leitor voraz. Destaca Michele Petit (2019) que é no estágio inicial do leitor que o jovem se identifica com os diferentes gêneros, assimila narrativas e constrói diferentes inspirações para a sua identidade literária.

Outro enfoque, sugere a leitura como proposta que defende o leitor interagindo nos diversos contextos culturais, possibilitando o desenvolvimento de empatia/alteridade no enunciado comunicativo entre o *eu-outro*. A antropóloga Michele Petit defende a ideia de que o leitor é trabalhado a partir do texto, sofre a influência das vozes nele contida. Entregando-se ao imaginário, ao lúdico, o leitor permite-se deixar levar pela fantasia. Michele Petit (2009) também argumenta que os leitores experimentam uma espécie de trabalho psíquico, no qual a leitura permite a resolução de conflitos internos, experiências emocionalmente conturbadas.

O leitor não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, ele reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformado: encontra algo que não esperava e não sabe nunca onde isso poderá levá-lo (Petit, 2009, p.28).

Em um tom quase de conversa, assim como a linguagem, o livro é ideológico e dialógico, permite a interação do leitor e o texto. Ao livro é dado o poder de refletir e refratar a pluralidade de diversas vozes sociais, associadas a inúmeras situações de vida narradas na obra de ficção. Na obra é possível interpretar, descrever, inspirar, sanar conflitos coletivos e individuais e, ainda, permitir que ideologias sejam afloradas mediante os discursos. Os livros são apinhados de discursos complexos, mas em razão de representar a realidade social, tornam-se simples e interagem com a realidade concreta, com o diálogo do cotidiano do adolescente. É nos livros que os jovens leem suas histórias contadas de maneira indireta, pois têm a capacidade de retratar a inconclusividade do leitor e torná-lo um ser conclusivo/seguro. Ao ler um livro, lê-se sua própria história, suas expectativas, medos, sonhos. O jovem é leitor de si mesmo, leitor do seu mundo, leitor da vida, leitor do outro. São representações de respostas às incertezas e angústias da vida que ressoam no interior do jovem e, assim, acarretando confiança ao leitor. O texto ganha um novo ressignificado para o leitor e com isso surge a necessidade de explorá-lo e consumi-lo.

Jano Bifronte (do latim *Janus*) é uma figura mitológica romana que possui duas faces, viradas em direções opostas, as quais simbolizam passado e futuro, dualidade, mudança e transição. São duas faces apontando para lados opostos, representando passado e futuro em um mesmo indivíduo. Em se tratando de leitura, pode-se inferir que a divindade representa a cisão entre o mundo da realidade experiencial e o mundo da ficção. Apontam para lados antagônicos, mas, quando unidas, ambas as expressões convergem para um único lado na busca de soluções para as dificuldades racionais do jovem. De modo análogo a Jano Bifronte, a leitura, representa acesso, mudança e aprendizado, transita por diversas ideologias e perspectivas, expandindo o horizonte e tornando o leitor um pensador crítico. A leitura permite a reflexão entre o passado e o futuro, ou seja, que olhemos para o passado enquanto aprendizado e olhemos para o futuro como perspectiva. O ato de ler é um Jano Bifronte, um olhar para as experiências pessoais do leitor e o outro olhar para as histórias narradas. Esse processo ocorre na leitura a partir conexão entre texto e leitor e causa efeito no leitor. Considera-se um duplo olhar, o sujeito-leitor não se desvincula da vida concreta, mas encontra no livro uma

• parte integrante desta vida refletindo para ambos os lados e incorporando em uma única unidade primordial para dar respostas a situações vividas. Logo, é atentar para a realidade e para o mundo das possibilidades é resultado do que a leitura pode despertar no leitor. É através dela que existe a possibilidade de o sujeito encontrar recursos para as demandas diárias.

Outra função do texto literário é a de mediar mundo da cultura (teoria/abstração) e o mundo da vida (vivências/experiências), pois tem a capacidade de unificar o ato da cultura e as vivências da vida do jovem. A leitura torna o jovem responsável por seus atos, assumindo seu comprometimento no sentido ético e real: “sem a procura de um alibi para os seus atos, sem desculpas” (Bakhtin, 2010, p.18), tornando um eu singular e responsável em relação ao outro. O eu único existe e tem compromisso e comprometimento com o outro já que ambos ocupam o mesmo lugar no ambiente social. A leitura se insere como um ato bidirecional no indivíduo, na tentativa de compreender o outro de acordo com suas perspectivas. Na interação dialógica, o livro permite que o leitor desenvolva a empatia e a identificação com o *eu-para-mim* (como eu me vejo), com *eu-para-o-outro* (como o outro me vê) e do *outro-para-mim* (como eu vejo o outro). Esse estado de alteridade possibilita um ato de construção do desenvolvimento social humano, além de formar estratégias de transmissão de conhecimento apreendido para gerações futuras, adquiridas por intermédio do livro.

A especificidade do texto literário oferece a concreta possibilidade de evidenciar ao máximo os valores relacionados com a alteridade do eu, o eu aberto ao outro, mais do que com a identidade fechada. No discurso literário, a palavra se apresenta como internamente dialógica (Bakhtin, 2019, p.77).

Através da compreensão ativa responsiva, o indivíduo se posiciona nos atos (agir) e atos de fala, tornando-se um ser único, ativo, singular e responsável na interatividade ético-social. Por compreensão responsiva, entende-se o ouvinte que está inserido no processo dialógico e que a ele é dada a possibilidade de concordar ou discordar (total ou parcialmente) do enunciado proferido pelo outro. O ouvinte é quem fica na posição de compreensão responsiva. Nesse processo, ora o ouvinte é falante (consequentemente será um sujeito ativo) ora o falante é ouvinte e se encontrará em uma posição de

- sujeito responsivo no processo dialógico. Essa compreensão responsiva pode se dar ou não. Quando ela ocorre, pode ser de duas maneiras: fala real, a chamada fala em voz alta, carregada de entonação, ou na segunda maneira, podendo resultar em atitudes – na forma de aceitação, orientações, modos de pensar e agir. Provavelmente, é nessa última modalidade de compreensão responsiva que se encaixa a leitura. O jovem, a partir da leitura, quando essa é destinada para sanar suas interrogações, modifica o comportamento, cura as inquietações, adota atitudes. Ou seja, diante da leitura, ele se torna um sujeito compreensivo responsivo. Pela leitura, alcança a compreensão aprofundada e significativa do conteúdo, entendimentos que podem se dar na forma de mudança comportamental, repentina ou tardiamente e, ainda, em maior ou menor grau. O leitor assume a autoria e a responsabilidade pelos seus discursos, que entram em consonância com os atos vividos, um ser envolvido com o outro, que se constitui em razão do outro na busca do equilíbrio nas relações discursivas com a coletividade. Pensar a leitura e a formação de leitores é pensar em desenvolver cidadãos reflexivos e responsáveis pelos seus atos.

Considerações finais

Pensar em leitura vai além de decodificar palavras de um texto; é pensar em formar leitores conscientes, leitores da vida, leitores dos outros. A leitura proporciona estado de espírito intenso no leitor, suas emoções afloram, pois possibilita o despertar de novos sentimentos, alegrias, tristezas, reflexões, empatia, entre outros.

A partir dessas emoções afloradas, o leitor é leitor de si mesmo, lê-se a partir do seu interior, à medida que ele joga suas expectativas e angústias. Lê-se para sanar dúvidas, medos, inquietações nos jovens. A prática da leitura exerce uma função essencial na capacidade de refletir o passado e despontar o futuro; estabelecendo um elo valioso entre esses dois tempos. Quando o leitor se embrenha em um livro, a ele é permitido o confronto entre passado e presente, oferecendo a notável capacidade de projetar os pensamentos e emoções para o presente/futuro. Nessa perspectiva, portanto a leitura prepara o jovem para os possíveis desafios, incitando-o a compreender o mundo e auxiliando-o a construir um

- futuro mais promissor, capacitando-o a navegar de forma consciente nos desafios impostos pela contemporaneidade com sapiência, discernimento e ética.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. **O homem ao espelho**: apontamentos dos anos de 1940. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. 2. ed. Tradutor: Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2020. 9ª edição – Ed. Pontes
- BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.
- COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. São Paulo: Global, 2018.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1990.
- KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2000.
- LERNER, Délia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Art. Med, 2002. Tradução de Ernani Rosa.
- PAMUK, Orhan. **O romancista ingênuo e o sentimental**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Tradução de Hildegard Feist.
- PEREIRA, Vera Wannmacher. **Aprendizado da leitura: ciências e literatura no fio da história**. Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. 2. ed. São Paulo: 34 Ltda, 2009.
- PETIT, Michèle. **Ler o mundo: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2019. 208 p.
- PETIT, Michèle. **A arte de ler: ou como resistir à adversidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 2021.
- COSENZA, M. Ramon; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

• UM ESTUDO SOBRE O AGIR DOCENTE NA PRÁTICA DE ORIENTAÇÃO ACADÊMICA DE TCC EM FÓRUM VIRTUAL

Denize de Oliveira ARAÚJO (PROLING/UFPB)¹

Introdução

Independentemente da modalidade, é inegável o fato de que a intervenção do professor orientador é o fio condutor na construção do TCC, implicando ações para indicar referências de leitura, para guiar como escrever, para regular comportamentos, para incentivar os alunos e que envolve, por outro lado, uma atitude responsiva destes, decorrente das “interloquções frequentes com o orientador que lhes permitem desenvolver uma postura mais crítica sobre o seu processo formativo” (Dias; Pereira, 2015, p. 96). Nessa relação, o orientador é o sujeito experiente e o aluno é o sujeito iniciante. Entram em jogo a preocupação não apenas com a estrutura e conteúdo do TCC, mas também com os aspectos relacionados ao contexto de produção e circulação, assim como os efeitos de sentidos pretendidos e produzidos.

Em razão de atuar como professora do curso de Licenciatura em Letras na modalidade a distância ofertado pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) e de compartilhar com alguns colegas os desafios implicados na orientação do TCC à distância, tendo em vista que o contato com o aluno não é presencial, mas se realiza por meio do *Moodle*, plataforma utilizada na instituição como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), a motivação para esta pesquisa surgiu a partir da observação das interações verificadas nos fóruns de orientação, criados no curso, como uma forma de possibilitar e facilitar o contato entre os participantes, professor orientador e aluno, que se engajam para o compartilhamento e construção de conhecimento, com vistas à produção do TCC que, no caso da referida instituição, deve ser um artigo científico.

Podemos dizer que a orientação acadêmica em um fórum

¹ Doutoranda em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (PROLING); E-mail: araujo.denize@gmail.com

virtual para a construção de um texto acadêmico, tal como o TCC, configura-se como uma das novas formas de agir do professor, em que se faz presente o uso de tecnologias. Sobre esse aspecto, reportamo-nos a Bronckart que concebe o *agir* como “qualquer forma de intervenção orientada no mundo” (2006, p. 212), implicando os motivos e intenções de um ser em particular, tais como foram interiorizados por ele. No que diz respeito ao trabalho do professor, esse agir decorre das opções teórico-metodológicas e técnico-instrumentais que vão guiar a prática docente.

Nesse sentido, objetivamos analisar os aspectos linguístico-discursivos que caracterizam o agir docente na condução da pesquisa na orientação acadêmica em fórum virtual. Entendemos que a produção do TCC não apenas tem uma relevância decisiva na vida acadêmica do aluno, mas também traz desafios para a prática docente. Compreender como a orientação se configura no contexto da EaD nos traz dados relevantes sobre essa prática docente que tende a influenciar não apenas a construção de sentidos, mas também as formas de pensar e de agir sobre os textos no contexto educacional atual. Dessa forma, buscamos atender a uma das preocupações fundamentais do ISD que diz respeito à análise das mediações formativas que visa à reprodução das representações coletivas e o desenvolvimento de pessoas como organismos pensantes e conscientes. Nessa perspectiva, esse estudo pode contribuir para uma melhor compreensão de como se configuram as condutas do professor na atividade de orientação do TCC na EAD.

Os Tipos de Agir à Luz dos Pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo

Acreditamos que a condução da pesquisa nos fóruns virtuais na forma de postagens do professor, enquanto textos produzidos em situação de trabalho, estão configuradas as suas ações, estas, por sua vez, não apenas delineadas pelos papéis a ele atribuídos, mas também pelas subjetividades como um reflexo das experiências vividas ao longo de sua vida acadêmica e profissional no tocante à pesquisa.

Retomamos aqui os tipos de agir apresentados por Lousada, Abreu-Tardelli e Mazzillo (2007), ao retomarem os agires identificados por Bulea e Fristalon (2004). Esses agires retomados pelas autoras

decorrem da análise de textos produzidos pelos próprios trabalhadores sobre o seu trabalho. Elas propõem uma nomenclatura e classificação dos tipos de agir, também verificada em Abreu-Tardelli (2006), com as quais concordamos por serem aplicáveis à análise de outros textos e tipos de agir. Por esse motivo, também as consideraremos em nossa análise dos dados. Nos dados das autoras, cada um dos registros do agir encontrado e dos mecanismos linguísticos neles mobilizados apresenta elementos organizadores que os distinguem entre si, *agir-situado*, *agir-canônico*, *agir-evento passado* e *agir-experiência*. Para o objetivo de nosso estudo, destacamos o primeiro tipo de agir, o qual explicamos, mais detalhadamente, a seguir.

O *agir-situado*, sendo contextualizado na proximidade do espaço-tempo com a situação presente, coloca em cena os elementos que antecedem o agir e os elementos do agir que está para acontecer. Conforme Abreu-Tardelli (2006), esse agir vai aparecer “na forma como os elementos de um todo complexo se apresentam, uma cadeia de temporalidade (agora, antes, nesse momento), de objetos (instrumentos, provas, material didático) e uma apreensão do espaço em relação aos objetos mobilizados” (p. 61). A exemplo de nossos dados, inicialmente é o projeto de pesquisa o objeto que mobiliza o agir do professor: ter sido solicitado para falar sobre ele (um agir que está para acontecer) e verificar se o que vem antes desse objeto (elementos que antecedem o agir) pode ajudar a levar a compreensão dele. Quanto aos mecanismos linguísticos, o *agir-situado* é registrado tomando como referência os parâmetros físicos da situação de ação linguageira em andamento. O agente aparece sempre implicado e é manifestado por pronome pessoal, a exemplo de “eu”, fundamentalmente um marcador de identidade. A designação das tarefas, ou de um “fazer geral”, é materializada pelo uso dos tempos verbais do presente, do futuro e do pretérito perfeito. O tempo presente também “é utilizado para designar os atos, gestos e os recursos do agente ou os elementos contextuais ligados ao aluno”. (Lousada; Abreu-Tardelli; Mazzillo, 2007, p. 245). Além dessas constatações, Abreu-Tardelli (2006) assinala a presença de um número significativo de relações predicativas modalizadas, com maior frequência das *deônticas*, *apreciativas* e *pragmáticas*.

As funções das modalizações enquanto unidades linguísticas

• são responsáveis pelos comentários e avaliações, traduzidos sob a forma de julgamentos, opiniões, sentimentos sobre alguns dos elementos do conteúdo temático enunciado. As *deônticas* são da ordem do direito, da obrigação social, dos valores e das normas, logo, das regras do mundo social. As modalizações *apreciativas*, ao se relacionarem ao mundo subjetivo, dizem respeito às avaliações e julgamentos do conteúdo a partir de pontos de vista que têm como fonte a voz do autor. São marcadas por advérbios ou orações adverbiais e verbos que expressam o sentir. As modalizações *pragmáticas*, por sua vez, são da ordem das capacidades, intenções e vontade atribuídas ao agente, podendo contribuir para a explicitação de alguns aspectos de sua responsabilidade sobre o conteúdo temático.

O agir-situado na relação de proximidade tempo-espaco que se estabelece na interação nos fóruns virtuais parece colocar em jogo uma “interface dinâmica”, como vimos, entre as propriedades dos agentes e as propriedades do conteúdo e das condições do seu agir. Dessas condições em ambiente virtual, especificamente nos fóruns de orientação, as características do agir-situado parecem ter seu registro em um gênero que, enquanto ferramenta pedagógica (Dionísio; Fischer, 2010), mobiliza recursos que ratificam um de seus objetivos, que é o de viabilizar o debate ou discussão em torno de temas específicos, colocando os participantes e os objetos em um espaço e momento para interação virtual entre professor e aluno, considerando os parâmetros físicos da situação de ação linguageira em andamento.

No próximo tópico, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos que nos guiaram na busca por uma melhor compreensão do agir linguageiro dos professores na prática de orientação acadêmica.

Contextualizando a pesquisa

No contexto do curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa na modalidade a distância, *locus* de nossa investigação, a coordenação do curso começou a organizar uma sala destinada às orientações no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) do curso, denominada “Sala de apoio ao TCC”, com vistas a um melhor gerenciamento e acompanhamento da atividade de orientação

• pelos professores orientadores na plataforma. Para isso, a ferramenta *fórum de discussão* foi utilizada como o meio mais viável para proporcionar a interação entre o professor orientador e o aluno. Além disso, é uma sala aberta ao acesso de todos os professores e alunos. Sendo assim, a pesquisadora, pertencente ao corpo docente do curso, embora não seja participante da pesquisa, entrou na sala de orientação com o seu *login* para ter acesso aos fóruns de orientação².

São nesses espaços virtuais onde cada aluno recebe as orientações do seu professor orientador para a construção do seu trabalho. Baseando-se em Wallace (1999), Marcuschi (p. 31-32, 2010[2009]) considera os “fóruns de discussão assíncronos” como *ambientes* ou *entornos virtuais* em que os gêneros se situam. Neles, forma-se um ambiente para discussão de temas específicos” e, portanto, as “relações são continuadas e movidas por interesses comuns”, ambientes, portanto, distintos de outros gêneros por abrigar e, por vezes, condicionar a inserção de vários gêneros. No caso de nosso objeto de estudo, essa discussão se dá em torno do tema TCC em construção e a interação ali verificada se dá em função desse objetivo, qual seja a finalização do trabalho.

Logo, o contexto descrito permite-nos estudá-lo à luz do ISD, segundo o qual as formas do agir humano devem ser compreendidas sob o ângulo das atividades coletivas, que “organizam as interações dos indivíduos com o meio ambiente (...) com um ou com vários indivíduos singulares” (Bronckart, 2006, p.138) e são planejadas, reguladas e avaliadas socialmente por meio das atividades de linguagem.

Uma Análise do Agir Docente dos Professores Orientadores Nas Postagens dos Fóruns

Analisar o conteúdo temático das intervenções dos professores orientadores sob a forma de postagens nos fóruns de orientação pode nos fornecer indícios dos traços dinâmicos disponíveis nos recursos do indivíduo, motivos e intenções, de como compreende a atividade de orientar um TCC, como fazer isso e os papéis aí implicados, ou seja, das representações declarativas mobilizadas e

² Os professores orientadores participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

semiotizadas sobre os mundos social, objetivo e subjetivo (Bronckart, 2003) nas intervenções verbais daí decorrentes nos tipos de agir verificados na prática de orientação acadêmica do TCC. Desse modo, analisar também os mecanismos enunciativos pode nos ajudar a desvelar alguns aspectos do conteúdo temático, no que concerne às instâncias responsáveis pelo dito no texto e as vozes aí expressadas e que traduzem as diversas “avaliações” do professor sobre esse conteúdo.

Apresentamos, na sequência, uma postagem de cada professor na condução da pesquisa em seus respectivos fóruns, momento em que se inicia o processo de orientação a partir das suas intervenções sobre o projeto de pesquisa enviado pelo aluno, pois entendemos que há nelas representações ou pré-construídos (Bronckart, 2003) sobre a atividade de orientação acadêmica, enquanto prática discursiva situada. Assim, elas são acionadas pelo professor por meio de determinados segmentos textuais que podem nos levar a conhecê-las e, mesmo que tenham uma reorganização singular, resultante das experiências de cada um, a atividade de linguagem aí empreendida nos dará indícios de como cada um se situa e situa o outro quanto aos parâmetros socio subjetivos da atividade de orientação acadêmica. Passemos, na sequência, à análise das postagens (P) selecionadas dos fóruns³ para o objetivo aqui proposto.

P1: FLT1 (Nadja)⁴

Xxxxx!

Estava analisando seu tema e lembrei que tenho um livro sobre a obra lobatiana que pode ajudar na fundamentação e análise dos textos. Vou encaminhar uma breve introdução sobre a obra e depois vou digitalizar e encaminhar os capítulos que possam te interessar. Qualquer dúvida estou à disposição.

Forte abraço!!

P2: FLT2 (Laura)

Olá, Xxxxx.Tudo joia?

Li seu texto e tenho algumas dúvidas, que se encontram em forma de comentários no arquivo que posto aqui novamente. Mas em primeiríssimo lugar, preciso saber o seguinte: trata-se de um relato de uma atividade que você realizou em 2015? Se sim, você deseja fazer outra reflexão além

³ Utilizamos as notações FLT e FLG para fóruns de literatura e fóruns de linguística, respectivamente.

⁴ Para preservar a identidade dos professores, os nomes escolhidos são fictícios.

da referente à experiência realizada? Ou seja, você entrevistou apenas uma professora mesmo e, por isso, deseja se manter apenas na reflexão sobre essa experiência com essa professora e essa turma?

Veja, por favor, os comentários que envio no arquivo e me responda. Fico no aguardo.

Abração.

P3: FLG3 (Tânia)

Xxxxxx, estou enviando link de alguns textos.

Dê uma olhada e veja se tem alguma ideia para o seu TCC. Vamos definir esse tema o mais rápido possível. Enquanto não definir, você não vai conseguir avançar.

Os textos que você achar mais compatíveis com o que você quer pesquisar, salve.

Quando for lendo, já vá fazendo anotações, para não perder tempo.

Aguardo retorno. Abraços.

FLG4 (Saulo)

Oi, Xxxxxx.

Os objetivos ficaram bons. Sugiro que altere o último para "Propor um modelo de avaliação oral baseado nas máximas conversacionais".

Agora é o momento de aprofundar as leituras. Elabore fichamentos básicos dos textos e poste aqui. Em seguida, comece a estruturar as seções.

Percebemos uma densidade de recorrência de elementos do discurso interativo que marcam o caráter conjunto-implicado desse tipo de discurso (Bronckart, 2003) nessas postagens dos professores após a leitura do projeto dos alunos, tais como o uso de saudação seguida do nome do interlocutor direto da interação, elementos exofóricos, como em FLT1, “Estava analisando seu tema”, FLT2, “Li seu texto”, FLG3 “veja se tem alguma ideia para o seu TCC”, além do uso de frases interrogativas direcionadas ao aluno, tal como o faz Laura (FLT2), “trata-se de um relato de uma atividade que você realizou em 2015? Se sim, você deseja fazer outra reflexão além da referente à experiência realizada? Ou seja, você entrevistou apenas uma professora mesmo e, por isso, deseja se manter apenas na reflexão sobre essa experiência com essa professora e essa turma?”. As questões levantadas pela professora são mais pontuais, o que nos parece ser decorrente do fato de o texto do aluno estar confuso em relação à pesquisa que se delineia, justificando a referência exofórica aos elementos “relato de uma atividade” e “essa experiência” (FLT2) no

• fórum como elementos acessíveis ao interlocutor do diálogo, corroborando a ideia desse gênero como ferramenta pedagógica, enquanto texto que medeia o processo de ensino e aprendizagem.

O direcionamento de perguntas ao aluno parece estabelecer, de fato, uma relação de maior proximidade entre o orientador e o orientando, em que o primeiro assume a condição de mediador no processo de construção do conhecimento, pois o que está em jogo não é a avaliação do que o aluno posta, como acontece nos fóruns de avaliação (Bezerra, 2011), mas sim o texto do aluno em construção e anexado ao fórum, como demonstra Laura (FLT2), ao dizer *“Li seu texto e tenho algumas dúvidas, que se encontram em forma de comentários no arquivo que posto aqui novamente”*. Vemos, na sequência de perguntas de Laura ao aluno, como a professora conduz o aluno na reflexão sobre o que realmente pretende fazer em sua pesquisa, colaborando com o processo de constituição do sujeito pesquisador.

Nesse agir-situado, em que são designadas as tarefas a serem realizadas pelo orientando em sua pesquisa, o uso de frases imperativas caracteriza sobremaneira o caráter injuntivo desse tipo de agir, (FLT2) *“Veja, por favor, os comentários que envio no arquivo e me responda”*, (FLG3) *“Dê uma olhada e veja se tem alguma ideia para o seu TCC”*, *“salve”*, *“já vá fazendo anotações”*, (FLG4) *“Elabore fichamentos básicos dos textos e poste aqui. Em seguida, comece a estruturas [sic] as seções”*. Vemos, nessas falas, como os professores, apesar de co-colaboradores, assumem sua posição hierárquica no processo por meio das formas injuntivas para as ações que o aluno deve realizar antes mesmo da elaboração da fundamentação teórica, ou seja, a seleção e leitura de variados textos sobre o tema a ser abordado, assim como as anotações e fichamentos, que visam sobretudo a busca por fontes bibliográficas que apresentem informações relevantes para o tema proposto no projeto.

Trata-se de uma situação de ação de linguagem em que os fatos são dados como acessíveis ao mundo ordinário dos protagonistas da interação, e o uso dos tempos verbais do presente, *“tenho”*, *“posto”*, *“preciso saber”*, *“envio”*, *“sugiro”*, do pretérito perfeito, *“lembrei”*, *“já destaquei”*, *“Li”* e futuro, *“vou encaminhar”*, colocam em cena elementos que antecedem o agir e os elementos do agir que estão para acontecer, como também ocorre em *“preciso saber”*, *“me responda”* e *“vamos definir”*. Vemos aqui, no que diz respeito aos

- mecanismos de responsabilização enunciativa, a voz de um autor empírico, marcado por um “eu”, que se faz presente nessas formas verbais, em que a imagem que o agente dá de si ao agir marca todo o texto, ou seja, do papel do orientador que lê o trabalho do aluno, que dá sugestão, que indica e envia fontes bibliográficas e/ou que convoca o aluno a assumir uma posição autoral no percurso da pesquisa.

O uso de expressões adverbiais temporais nas postagens dos professores como Nadja (FLT1-Co8) “*Pesquise um pouco mais*”, Laura (FLG2-Co2) “*em primeiríssimo lugar*”, Tânia (FLG3-Co2) “*o mais rápido possível. Enquanto não definir, você não vai conseguir avançar*”, “*Quando for lendo*” e Saulo (FLG4-Co3) “*Agora*”, “*Em seguida*”, marcam o caráter conjunto-implicado do mundo discursivo interativo que, nesses segmentos, são acionados pelos professores para o cumprimento de etapas que são requeridas em trabalho de pesquisa. De acordo com Motta-Roth e Hedges (2010, p.51), a atividade de pesquisa é uma das atividades humanas que requerem mais planejamento e, sendo assim, “*dependem de uma série de passos a serem desenvolvidos em uma ordem preferível, envolvendo determinados objetos e pessoas*”. As expressões adverbiais usadas pelos professores orientam o pesquisador iniciante sobre os passos a serem seguidos e revelam o seu conhecimento de que, nesse processo, o cumprimento de etapas é decisivo para a continuidade da pesquisa, o que envolve a definição do tema investigado, o aprofundamento de leituras para a fundamentação teórica, a elaboração de fichamentos e anotações e a organização prévia em seções que vai corresponder à estrutura esperada de um artigo científico.

O conteúdo temático nesses excertos e a configuração textual verificados neles evidenciam o conhecimento de um agente-produtor que dispõe de conhecimentos relacionados à atividade de pesquisa e a sua situação de ação, logo é a voz do social do professor pesquisador que comenta e avalia o fazer científico do aluno e que intervém na escrita dos textos dos alunos, a fim de inseri-los nessa cultura acadêmica. Parece-nos que a prática de orientar um TCC pelo professor o conduz a acionar não apenas suas experiências anteriores de orientação acadêmica (Santos; Maffei, 2010), mas também de como proceder na atividade de pesquisa, tendo em vista os conhecimentos validados pelo coletivo. A atuação didática do professor é a do expert, o que nos remete à ideia já apontada por Pereira (2013, p.118) “que

• todo e qualquer conhecimento humano, independentemente do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo se encontre, é um produto social que se desenvolve historicamente”. Sendo assim, “o processo de comunicação é resultante da natureza da atividade social”.

Podemos dizer que, nos excertos analisados, o agir comunicativo dos professores valida os conhecimentos dos mundos objetivo e sociossubjetivo envolvidos na prática de orientação acadêmica.

Considerações finais

Dada a diversidade de atividades acadêmicas desenvolvidas pelo professor no contexto de ensino superior, propusemos, em nossa investigação, voltar o nosso olhar para uma prática bastante específica, a orientação acadêmica do TCC em fóruns virtuais, na tentativa de trazer possíveis contribuições para a compreensão dessa prática ainda pouco investigada.

Podemos perceber a apropriação de aspectos dos pré-construídos que concernem à atividade de orientação e ao gênero textual em evidência pelo professor, de modo que suas ações vão ser fundamentais para a reprodução dessa aquisição inspirada e motivada por suas experiências anteriores, constatações estas que nos remetem à ideia de mediação vigotskiana, em que o professor, ao assumir o papel de orientador, ora marca sua posição hierarquicamente superior em relação ao aluno, ora faz uso de perguntas ou sugestões que modalizam o conteúdo temático, como se intentasse amenizar a relação hierárquica em relação ao aluno e, ao mesmo tempo, demonstrasse respeito ao projeto de dizer do aluno, reafirmando, assim, o papel de autoria que este deve ter em relação ao seu texto.

A partir da investigação aqui engendrada, podemos dizer que a orientação acadêmica, enquanto uma prática de letramento, constituiu-se em um lugar de negociação e transformação, em que se pôde verificar que, embora seja uma prática marcada por uma posição hierárquica entre o pesquisador experiente e o pesquisador em formação, o respeito ao projeto de dizer do aluno se faz presente ao longo desse processo, no qual as ações do professor orientador são concebidas como possibilitadoras e promotoras protagonismo do aluno na escrita acadêmica.

Referências

ABREU-TARDELLI, Lília Santos.

trabalhodoprofessor@chateducacional.com.br Aportes para compreender o trabalho do professor iniciante em EAD. Tese (Doutorado em Linguística). São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2006.

BEZERRA, Benedito Gomes. Usos da linguagem em fóruns de EaD. Recife, **Investigações**, v. 24, n. 2, p. 11-33, jul. 2011.

BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (Orgs.). Apresentação. In.: **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2012.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 2003[1999].

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

BRONCKART, Jean-Paul. **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

BULEA, E.; FRISTALON, I. Agir, agentivité et temporalité dans les entretiens sur le travail infirmier. In.: BRONCKART, Jean Paul (ed). **Agir et discours em situation de travail**. Genève: Université de Genève. (Cahiers de la section des sciences de l'éducation, n° 103, pp. 213-262, 2004.)

DIONIÍSIO, M. de L.; FISCHER, A. Literacia(s) no ensino superior: configurações em práticas de investigação. **Atas do Congresso Ibérico "Ensino Superior em Mudança: Tensões e Possibilidades"**. Braga: CIEd, 2010. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10582>. Acesso em: 22 maio. 2023.

FERREIRA, Anise de Abreu Gonçalves D'Orange. Considerações sobre o contexto do trabalho docente com tecnologias digitais. In.: MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane Gouvêa; FERREIRA, Anise D'Orange Ferreira. (Orgs.). **O professor e seu trabalho: a linguagem revelando práticas docentes**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

LOUSADA, Eliane Gouvêa; ABREU-TARDELLI, Lília Santos; MAZZILO, Tânia. O trabalho do professor: revelações possíveis pela análise do agir representado nos textos. In.: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

MOTTA-ROTH, Desirée; HENDGES, Graciela Rabuske. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

PÉREZ, Mariana. **Com a palavra o professor: vozes e representações docentes à luz do interacionismo sociodiscursivo**. São Paulo: Mercado de Letras, 2014.

SANTOS, Kátia Regina; MAFFEI, Willer Soares. Aprendendo a orientar. In.: SCHNETZLER, Roseli Pacheco; OLIVEIRA, Cleiton de (Orgs.). **Orientadores em**

- **foco:** o processo da orientação de teses e dissertações em educação. Brasília: Líber LivroEditora, 2010.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

OS MODOS DE ESCREVER RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DE PRÁTICAS DE EXTENSÃO: DO ENUNCIADO AO PROCESSO DE DIALOGIA COM A COMUNIDADE – PARA ALÉM DAS FRONTEIRAS DA UNIVERSIDADE

Robson Figueiredo BRITO (PUC Minas)¹
Newton Maia da SILVA JÚNIOR (PUC Minas)²

Introdução

Este capítulo evidencia reflexões advindas de uma atividade de pesquisa, leitura e escrita desenvolvida no Ateliê Escrita de Pesquisa, do Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI) da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas (Proex). Essa ação de pesquisar e ler possibilitou-nos flagrar que os modos de escrever Relatos de experiência ainda estão predominantemente vinculados ao processo de pesquisar.

Decorrente de novas apostas analíticas para repensar o que seja um relato de experiência que contemple atividades e práticas extensionistas, buscamos avançar em nossa investigação e, por essa razão, construímos dois movimentos:

a) o primeiro foi de identificar na literatura de pesquisa e de extensão como se dá o modo de escrever relatos de experiência, tanto do ponto de vista composicional quanto do ponto de vista do estilo de relatar, sob o enquadre de Bakhtin (2011);

b) o segundo foi propor um novo modo de escrever esse gênero textual/discursivo – Relato de experiência – baseado nos conceitos de interação discursiva e de vivências do nós (Volóchinov, 2017), para contemplar o sentido da Extensão: produção de novos

¹ Doutor em Linguística e Língua Portuguesa, Professor Adjunto II, Coordenador do Setor de Publicações Acadêmicas e fundador do Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI), da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas; Departamento de Filosofia IFT da PUC Minas. E-mail: robsonpucminas@gmail.com

²Bacharel em Filosofia pela PUC Minas em 2023; Graduando em Teologia pela PUC Minas; estudante extensionista do Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI). E-mail: newton.ccde@gmail.com

• conhecimentos articulados ao ensino e à pesquisa resultado do diálogo entre múltiplos saberes e linguagens e, dessa forma, promover a multiplicação do conhecimento na sociedade.

A Extensão, enquanto um dos pilares fundamentais da Universidade, pode desempenhar um papel crucial na articulação de práticas investigativas, vivências e atividades em programas e projetos³ entre a Universidade e a comunidade.

O registro das práticas investigativas derivadas dessas vivências e atividades extensionistas fornece um panorama abrangente das ações empreendidas, revelando-se como condição essencial para a compreensão dos posicionamentos discursivos de alunos, professores e demais agentes das comunidades envolvidas nesse trabalho colaborativo.

Esse modo de registro permite-nos apreender a riqueza das interações sociais, bem como identificar as competências sociointeracionais que podem ser desenvolvidas por esses atores sociais, contribuindo assim para a promoção da pluralidade das linguagens educacionais.

O Ateliê de Escrita funciona no âmbito do LEPPPAI como um dispositivo que pode funcionar como estratégia de investigação, pesquisa e formação dos estudantes extensionistas, para contribuir com o seu aprendizado em direção aos possíveis saberes demandados no campo dos Letramentos Acadêmicos, práticas sociais situadas de escrita próprias da vida universitária.

Ao operar como uma ferramenta multifuncional, o Ateliê não apenas aprofunda a compreensão dos participantes sobre os processos acadêmicos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cruciais no contexto universitário, promovendo uma formação mais abrangente e alinhada às demandas contemporâneas, o que toca na questão do aprendizado da escrita acadêmica, que “[...] requer o trabalho de discursivizar os objetos de conhecimento e/ou de textualizá-los, numa postura que implica conferir a eles sentidos em relação à disciplina, aos referenciais

³ De acordo com as diretrizes da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas, **Programas** são conjuntos de projetos de extensão de caráter orgânico-institucional, com clareza de diretrizes e orientados a um objetivo comum em ação de médio e longo prazos; **Projetos** são a ação processual e contínua de caráter educativo, social, científico ou tecnológico com objetivo específico a curto e médio prazo (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, [2023]).

- teóricos e ao domínio institucional que o demanda” (Rodrigues; Silva, 2020, p. 11).

Uma Discussão Teórica

Considerando especialmente as atividades e práticas extensionistas e da composição do gênero textual Relato de experiência, nosso objetivo é avançar na pesquisa desse gênero textual, explorando suas particularidades e adaptando a análise para refletir as nuances inerentes às práticas extensionistas.

Sob o enquadre bakhtiniano, especificamente em *Estética da criação verbal* (Bakhtin, 2011), encontramos uma consideração que mostra o modo como se dá o emprego da língua em forma de enunciados, tanto orais quanto escritos, concretos e únicos, e como são pronunciados por integrantes dos mais diversos campos da atividade humana. Isso se dá sob a forma de ato de enunciar, de exprimir, de transmitir pensamentos e sentimentos em palavras.

É preciso ressaltar que Bakhtin (2011) não faz distinção entre enunciação e enunciado para referir-se ao ato de produzir discursos, orais ou escritos, como dos discursos da cultura ou do romance que foram publicizados e ou assimilados por uma dada sociedade. O autor aponta que existem três elementos que estão articulados e são igualmente determinados pela especificidade do campo comunicacional na produção do discurso, que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. Bakhtin (2011) pondera que cada enunciado particular é individual, mas lembra que cada campo de utilização da língua ordena/arranja os seus tipos estáveis de enunciados que passam a ser denominados de gêneros do discurso.

Há uma diversidade e uma riqueza de gêneros do discurso, uma vez que as atividades humanas são múltiplas e, em cada campo dessa atividade, o repertório de gêneros cresce e diferencia enquanto se amplifica e se torna complexo em um dado cenário, considera o autor (Bakhtin, 2011).

Bakhtin (2011) destaca uma característica particular dos gêneros textuais e discursivos (orais e escritos) que entendemos ser importante para a análise e, por esse motivo, queremos evidenciá-la, a heterogeneidade, relacionada com o tema, a situação e a composição

• dos participantes no discurso, no qual inclui os diálogos de réplica ligados ao cotidiano, porque tem um papel preponderante na compreensão dos gêneros discursivos, por exemplo: os relatos do dia a dia, a carta, os ligados ao comando militar lacônico (ordem desdobrada e detalhada), adstritos aos documentos militares; aos do universo diversificado das manifestações publicitárias e também os relacionados às formas de manifestações científicas e a todos os gêneros literários – do provérbio ao romance (Brito, 2016).

Quando se pensa em “Relatos de experiência”, pode-se cair no engano de que se trata de uma tarefa simples, sem método e cujo objetivo é apenas transmitir alguma experiência vivida de modo narrativo, como em uma escrita de um diário pessoal.

Outra tendência que pode propiciar equívocos na construção desses relatos é a oscilação entre o subjetivismo e um objetivismo⁴ que negligencia os atores envolvidos porque, sob a perspectiva bakhtiniana, “a expressão do enunciado, em maior ou menor grau, responde, isto é, exprime a relação do falante com os enunciados do outro, e não só com os objetos de seu enunciado” (Bakhtin, 2011, p. 298).

É inegável que é impossível se desvincular totalmente de quem se é ao redigir algo e, de certa forma, toda expressão escrita ou falada reflete a subjetividade na escrita de textos, pois “[...] todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau [...]” (Bakhtin, 2011, p. 272); “todo texto tem um sujeito, um autor (o falante ou quem escreve)” (Bakhtin, 2011, p. 308). Entretanto, ao analisar esse gênero textual sob a perspectiva acadêmica, é fundamental empregar métodos que permitam uma abordagem dialógico-discursiva para evitar simplificações excessivas e para promover uma análise mais enriquecedora e fundamentada.

Para enriquecer nossa reflexão, é essencial ressaltar, inicialmente, que a maneira de discursivizar e textualizar, à luz do Círculo de Bakhtin⁵ e, mais especificamente, considerando o enunciado como a unidade fundamental da comunicação discursiva,

⁴ Referimo-nos ao que Volóchinov (2017) enuncia sobre as duas tendências do pensamento filosófico-linguístico: o subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato.

⁵ Referimo-nos às reuniões de trabalhos, pesquisa e estudos sobre a língua(gem) desenvolvidos pelo grupo de intelectuais russos que, desde a segunda década do século passado, discutiam, debatiam, escreviam a respeito da concepção dialógica da linguagem.

tem como base a afirmação de Bakhtin (2011, p. 274): “o discurso só pode existir na forma de enunciações concretas de determinados sujeitos falantes, sujeitos do discurso”. Com essa premissa, podemos avançar em nossa análise, incorporando as nuances inerentes às enunciações concretas para uma compreensão mais profunda do modo como podemos e devemos construir um relato de experiência em atividades da Extensão.

Os relatos de experiência desempenham um papel significativo em várias esferas⁶, incluindo educação, saúde, pesquisa científica, negócios, entre outros. São gêneros textuais e discursivos apropriados para a disseminação do conhecimento (singularmente na extensão), possibilitando que outros aprendam por meio das experiências compartilhadas e identifiquem boas práticas a serem conhecidas e adotadas.

Para uma compreensão mais aprofundada do papel significativo desempenhado por esse gênero textual e discursivo conhecido como relato de experiência, é crucial percorrer os conceitos do Círculo de Bakhtin sobre o discurso. Nesse contexto, torna-se necessário poder reconhecer as dinâmicas internas e externas presentes na língua(gem), conforme destacado por Brait (2018). A perspectiva bakhtiniana enfatiza as relações dialógicas como o cerne do texto/discurso, cujas marcas e pistas enunciativas determinam a constituição heterogênea do gênero. Essas características não apenas delineiam a forma composicional do texto, como evidenciam os sujeitos envolvidos e suas interações discursivas aí instaladas. Destacamos que, no gênero discursivo, o agir humano é carregado pela ideologia e se substancializa certa posição ideológica (Bakhtin, 2015).

O sujeito é sempre um ser de ação que toma posição e se encontra em constante interação com o outro, presente no discurso e no dialogismo. A argumentação do pensador russo é tomada por nós como uma pista para que possamos apreender em nossa pesquisa como os sujeitos vão se posicionando e movimentando dialogicamente em seus discursos. Isso é feito por meio da multiplicidade das vozes sociais, deixando evidenciar vozes-outras que se assomam no seu dizer, uma vez que toda palavra é um produto de

⁶ Recomendamos a leitura do conceito-chave de Esfera e campo sistematizado por Grillo (2018).

- um diálogo travado e estimado na interação comunicativa (Brito, 2019).

Nas trilhas de outro pensador do Círculo de Bakhtin, especificamente, em Volóchinov (2017), o sujeito e sua subjetividade são concebidos a partir da interlocução entre pelo menos duas pessoas, constituindo-se o modo de interação verbal e social que se sustenta na bivocalidade da palavra.

A característica bivocal da palavra permite-nos apreender a constituição do sujeito, sendo que ela “é a ponte que liga o eu ao outro” (Volóchinov, 2017 p. 205). Percebemos que, para o pensador, a alteridade é constitutiva da subjetividade, uma vez que, quando o eu se pronuncia, não está só – ele se irrompe com e pelo outro.

O autor, mais adiante em seu trabalho, marca que o sujeito tem uma consciência individual, mas que, na situação de interação discursiva, “[...] a palavra como signo é tomada pelo falante da reserva social de signos disponíveis; a própria constituição individual desse signo social em um enunciado concreto é determinada integralmente pelas relações sociais” (Volóchinov, 2017, p. 206). Assim podemos perceber que a formação da consciência individual é produzida com base nos processos interacionais que acontecem interindividualmente a partir das representações semiotizadas do mundo.

Uma referência a uma característica que move o sujeito quando ocupa a posição de falante, uma vez que traz, no processo de enunciar, o seu auditório social estável, que é acionado na ocasião em que entabula um diálogo com outro sujeito ou mesmo com um interlocutor representado. Assim, são formados seus argumentos, avaliações e motivos interiores para responder aos ditos que vêm do outro na ação dialógica, argumenta Volóchinov (2017).

Para esse pensador integrante do Círculo de Bakhtin, outro elemento característico do processo de enunciar pode ser percebido no fato de que “a situação social mais próxima e o ambiente social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, dentro, a estrutura do enunciado” (Volóchinov, 2017, p. 207).

No pensamento de Volóchinov (2017), depreendemos a formação social do enunciado, juntamente com a ativa participação dos sujeitos no intrincado processo da interação discursiva. Essa dinâmica imprime uma direção social à experiência, moldando a relação entre falante e ouvinte, que inevitavelmente respondem

• valorativamente ao ato discursivo. A explicação reside na ideia de que “o enunciado, em sua totalidade, é um produto intrinsecamente ligado à interação social, tanto em contextos imediatos, determinados pela situação de fala, quanto em esferas mais distantes, delineadas pelo conjunto global de condições da comunidade falante” (Volóchinov, 2017, p. 216).

Por seu lado, Bakhtin (2011) argumenta a partir da noção de que não existe um falante adâmico, mas as palavras podem equiparar a qualquer sujeito falante, englobando seus juízos de valor e/ou juízos dos outros que entram na interação discursiva, ou seja, o sujeito que fala luta com os recursos linguísticos o tempo todo. Por essa razão, “[...] o enunciado pode refletir de modo muito acentuado a influência do destinatário e sua atitude responsiva antecipada” (Bakhtin, 2011, p. 306).

A partir da discussão, expandimos nossa compreensão para abarcar a complexidade da posição enunciativa do sujeito do discurso. Nesse contexto, o pensador russo prossegue em sua argumentação, destacando que a escolha dos recursos linguísticos pelo falante está conectada à sua capacidade de antecipar possíveis réplicas. Dessa maneira, compreendemos que a dinâmica da dialogia se manifesta na estruturação dos enunciados. É nesse contexto que o falante adota uma postura em relação ao seu discurso, construindo o que Bakhtin (2011) denomina de posição enunciativa. Essa noção emerge como uma peça fundamental, especialmente ao considerarmos a elaboração de relatos de experiência que descrevem práticas e vivências em atividades, programas e projetos de extensão.

O Relato de Experiência da Pesquisa Para o Relato Extensionista

Aprofundando nossas reflexões por meio de participação no Ateliê Escrita de Pesquisa, uma iniciativa promovida pelo Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI) da Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas (Proex), percebemos que as abordagens para elaboração de relatos de experiência ainda mantêm uma forte conexão com o processo de pesquisa.

Durante o processo de trocas de experiências com os professores consultores que dialogaram com o LEPPAI em 2023⁷, recebemos uma tarefa de pesquisar e depois recolher material teórico sobre a estrutura do relato de experiência em sites de Universidades (regulamentação e ou diretrizes) e ou aulas dadas por professores (canal do Youtube) a respeito da construção desse tipo de gênero textual.

O que encontramos nesse processo de pesquisar a respeito do que é o relato de experiência foram as orientações acerca da elaboração dos relatos que, em sua grande parte, são variações da estrutura da ABNT, cujo foco é a descrição da estrutura textual composta de introdução, metodologia, discussão, conclusão, referências. Nessas orientações não encontramos algo mais específico para o relato de experiência em Extensão, o que condiz com a afirmação de Ferreira (2017, p. 1): “O relato é um gênero comumente solicitado em disciplinas, estágios, programas e revistas científicas, todavia, há pouco material teórico-metodológico que subsidie alunos e professores em suas produções”.

Notamos que geralmente as orientações para a elaboração dos relatos de experiência estão mais limitadas ao ato de registrar práticas de pesquisa, o que pode ser explicado por Fiad e Silva (2009, p. 123), quando afirmam que “a Universidade comumente valoriza e promove, entre os estudantes, a escrita entendida como crítica, objetiva, impessoal e rigorosa”.

No contexto de sua pesquisa sobre *Escrita na formação docente*: relatos de estágio, essas autoras deixam entrever que há uma escrita mais voltada para a pesquisa, a leitura de textos argumentativos, de dissertações, e a produção de textos volta-se para a elaboração de gêneros como resumo, fichamento, resenha, etc. (Fiad; Silva, 2009). Nesse sentido, em suas práticas docentes, elas começam a notar um movimento em prol da escrita de narrativas que destacam a percepção do autor e suas experiências, um fenômeno que começa a ganhar espaço de modo expressivo no âmbito acadêmico, especialmente no campo da Educação.

⁷ Na organização desse Laboratório, no segundo semestre de 2023, contamos com a participação de treze professores doutores e mestres consultores provenientes de seis Universidades brasileiras que trocaram conosco experiências sobre extensão e letramentos acadêmicos, inclusive discussões sobre escrita acadêmica.

Os relatos de experiência, quando enfatizam apenas o processo de pesquisa, correm o risco de não conectar em sua narrativa as práticas pedagógicas, as práticas investigativas e até as práticas de pesquisa com as atividades de extensão, deixando de lado a possibilidade de uma integração sinérgica entre o ensino, a extensão, e a pesquisa, o que pode coincidir com o pensamento expresso no trabalho de Fiad e Silva (2009, p. 131), quando chegam a uma contestação significativa e importante: “Lembramos, primeiramente, que a escrita de relato como um gênero acadêmico não é uma prática frequente, o que provoca algum estranhamento por parte dos que o escrevem”.

No entanto, é importante ampliar essa perspectiva, reconhecendo a necessidade de incorporar elementos contextuais e práticos que transcendem as fronteiras do ambiente de pesquisa, enriquecendo assim a narrativa e sua relevância para aumentar o processo de divulgação dos produtos da esfera universitária. Dessa forma, rearranjar a abordagem dos relatos de experiência implica não apenas uma ampliação conceitual, mas também a descrição de práticas concretas de integração do tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), contribuindo para uma formação alinhada com as necessidades contemporâneas.

O relato de Experiência em Extensão

O que caracteriza um relato de experiência que descreve práticas de extensão é a capacidade de apresentar ao interlocutor as vivências coletivas⁸, os processos dialógico-discursivos⁹ com a

⁸ Vivências coletivas aqui entendidas como **vivências do nós** em Volóchinov (2017, p. 369), que está definido como “o polo oposto à ‘vivência do eu’, caracterizado por graus variados de orientação social da consciência, ou seja, [...] ela é diferenciada. “[...] Quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior. Existem diferentes graus da ‘vivência do nós’ e suas formas ideológicas podem se manifestar de vários modos” (Volóchinov, 2017, p. 208-209).

⁹ Destacamos um elemento crucial na abordagem de Volóchinov (2017, p. 218-219) sobre os processos dialógico-discursivos ao nos apresentar a interação discursiva: “A realidade efetiva da linguagem não é o sistema abstrato de formas linguísticas nem o enunciado monológico isolado, tampouco o ato psicofisiológico de sua realização, mas o acontecimento social da interação discursiva que ocorre por meio de um ou de vários enunciados. [...] o diálogo, no sentido estrito da palavra, é somente uma das formas da interação discursiva, apesar de ser a mais importante. No entanto, o diálogo pode ser compreendido de modo mais amplo não apenas como a comunicação direta em voz alta entre pessoas face a face, mas como qualquer comunicação

- comunidade, englobando todos os atores sociais envolvidos, e a coparticipação ativa na transformação dos cenários sociais. Em essência, esse gênero busca não apenas relatar eventos e ações, mas também transmitir de maneira vívida e reflexiva as experiências compartilhadas, as interações enriquecedoras com a comunidade e o impacto conjunto na mudança e melhoria dos contextos sociais.

O relato de experiência em um programa de extensão demanda uma abordagem mais abrangente, pois pode englobar não apenas projetos de extensão bem como iniciativas de natureza orgânico-institucional, uma vez que um projeto se configura como “um conjunto de ações processuais contínuas, permeadas por características educativas, sociais, culturais, artísticas ou tecnológicas” (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, [2023]).

Essas ações de extensão nas duas modalidades de extensão (programas e projetos) devem apresentar objetivos definidos, ter atores sociais específicos e refletir a diversidade de atividades e a natureza contínua e propositiva das diferentes práticas de extensão, proporcionando uma visão integrada das contribuições para a comunidade e para o desenvolvimento institucional.

Outro aspecto fundamental a ser cuidadosamente considerado no relato de experiência é a noção de posição enunciativa, termo cunhado no Círculo de Bakhtin. Essa concepção pode ser entendida em relação à ideia de posição enunciativa, para a qual buscamos referência em Sobral (2009, 2017). Em concordância com o autor, destacamos que a expressão do sujeito é sempre uma manifestação intrínseca de seu próprio discurso. Por isso, ancorada no pensamento do círculo bakhtiniano, a concepção é arquitetada como “posições que cada locutor assume à sua maneira, isto é, segundo as relações enunciativas que mantém com seu interlocutor, relações que, embora sejam parte de uma prática social, não anulam a especificidade de cada sujeito individual que dela participa [...]” (Sobral, 2011, p. 40).

A categoria de posição enunciativa explanada por Sobral (2017, p. 24) nos permite identificar que “[...] quando diz algo, o sujeito sempre diz *de uma dada maneira dirigindo-se a alguém* [...]”. Em outro trabalho sobre o tema de posição enunciativa, *Dialogização enunciativa*

discursiva, independentemente do tipo. Um livro, ou seja, um discurso verbal impresso também é um elemento da comunicação discursiva”.

• e *paisagens do sujeito*, Dahlet (2005, p. 57) argumenta que “[...] todo locutor deve incluir em seu projeto de ação uma previsão possível de seu interlocutor e adaptar constantemente seus meios às reações percebidas do outro”.

A categoria de posição enunciativa está interligada aos processos dialógicos da língua(gem), que, por sua vez, promovem uma interação entre os sujeitos que dela se apoderam para semioticamente interpretar o mundo e a realidade. Tudo isso está no cerne do pensamento teórico-filosófico e linguístico do Círculo de Bakhtin, que conceitualiza a linguagem como um produto social oriundo das práticas discursivas produzidas entre nós. Enquanto sujeitos, utilizamos a linguagem para estabelecer interações linguísticas e discursivas com e no mundo (Brito, 2019).

O relato de experiência sobre práticas e vivências extensionistas pode e deve evidenciar os posicionamentos discursivos e identitários dos autores envolvidos no trabalho de extensão. Além disso, ele pode revelar as interações discursivas estabelecidas com os membros do grupo, da comunidade, das empresas, das organizações não governamentais que colaboraram ativamente nessas práticas.

Esse documento reflexivo, que deve ser uma característica primordial do relato de experiência em Extensão, não apenas destaca os posicionamentos discursivos e identitários dos autores comprometidos com esse trabalho, mas pode lançar luz sobre as interações discursivas que se desdobraram entre os protagonistas do projeto e os diversos membros envolvidos, sejam eles do grupo, da comunidade, de empresas ou organizações não governamentais. Dessa forma, o relato registra a experiência, e tece um texto/discurso vivo carregado de interações significativas e, por fim, pode mostrar impactos colaborativos do trabalho da e com a Extensão Universitária.

Considerações finais

Os modos de escrever relatos de experiência oriundos de práticas de extensão universitária devem destacar a dinâmica intrínseca entre as atividades e ações características desse pilar fundamental presente na Educação Superior e o processo contínuo de dialogia com a comunidade. Em vez de descrever uma mera exposição cronológica de eventos, o relato de experiência, quando orientado por

- práticas de extensão, precisa assumir uma função catalisadora, promovendo uma conexão significativa entre a práxis dos estudantes, professores extensionistas e o campo extensional.

A escrita, nesse contexto, não precisa se limitar à narrativa isolada; ela pode ser um meio de diálogo enriquecedor com características de objetividade sem deixar de lado o jogo interlocutivo que se descortina nesse campo que são as práticas extensionais. Por isso, as referências ao(s) autor(es), as formas subjetivas de significar as percepções dos fatos e o que ocorre durante o trabalho com e na extensão devem ser enunciados.

Nessa escrita de relato de experiência extensionista é crucial reconhecer que as formas subjetivas de relatar as vivências nesse trabalho terão que se apoiar numa reflexão teórico-metodológica que possa sustentar e ancorar todo o processo de escrever dialogicamente sobre esse acontecimento dentro e fora da Universidade. A integração de uma base teórica sólida não apenas valida as posições subjetivas apresentadas, mas também enriquece a compreensão do(s) interlocutor(es) sobre a relevância das interações discursivas entre o campo universitário, aqui representado pela Extensão e os diversos campos comunitários.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução Paulo Bezerra, São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2018. p. 9-31.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Posicionamentos discursivos e identitários de sujeitos universitários em experiência de letramento acadêmico em um curso de Direito**. 2019. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2019.
- BRITO, Robson Figueiredo. **Um estudo da construção de posicionamentos identitários assumidos por estudantes pibidianos em relatos orais sobre a temática do tornar-se professor**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) Programa de Pós-graduação em Letras, PUC Minas, Belo Horizonte, 2016.
- DAHLET, Patrick. Dialogização enunciativa e paisagens do sujeito. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas:

- Editora da Unicamp, 2005. p. 55-84. GRILLO, Sheila V. de Camargo. Esfera e campo. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2018. p.133-160. FERREIRA, Elisa Cristina Amorim. **Escrita na universidade**: apontamentos sobre o gênero relato. Campina Grande, PB, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/sinalge/2017/TRABALHO_EV066_MD1_SA11_ID380_12032017021557.pdf. Acesso em: 19 dez. 2023. FIAD, Raquel Salek; SILVA, Lillian Lopes Martin da. Escrita na formação docente: relatos de estágio. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 31, n. 2, p. 123-131, 2009.
- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Proex – **Modalidades**. Belo Horizonte, [2023]. Disponível em: <https://proex.pucminas.br/modalidades/>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Inácio; SILVA, Jane Quintiliano. Apresentação. In: RODRIGUES, Daniella Lopes Dias Ignácio; SILVA, Jane Quintiliano Guimarães (org.). **Estudos aplicados à prática da escrita acadêmica**: colocando a mão na massa. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020. p. 9-19. (Práticas discursivas em letramento acadêmico: questões em estudo: volume III). [recurso eletrônico].
- SOBRAL, Adail. **Do dialogismo ao gênero**: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin. Campinas: Mercado das Letras, 2009.
- SOBRAL, Adail. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2017. p. 11-36. SOBRAL, Adail. Gêneros discursivos, posição enunciativa e dilemas da transposição didática: novas reflexões. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 37-45, jan./mar. 2011.
- VOLÓCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem. Tradução Sheila Grilo e Ekaterina Vólkova Américo, São Paulo: Editora 34, 2017.

FNDE E SUA RELAÇÃO COM O PLANO DE AÇÃO ARTICULADA E O PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO

Bruna Safira Araújo COSTA (UFPA) ¹

Introdução

No atual momento global contemporâneo, a educação vem sendo uma ferramenta significativa para os países alcançarem melhores indicadores socioeconômicos e ambientais. No Japão, a educação se tornou prioridade, especialmente no pós-segunda guerra mundial, onde o sistema educativo foi reformado e representa base de crescimento e de prosperidade do país.

No Brasil a educação é regulamentada pelo Governo Federal, através do Ministério da Educação, que define os princípios norteadores para organizar as políticas e programas educacionais. Os governos locais são responsáveis por estabelecerem programas educacionais estaduais e seguir as orientações, a partir do uso de financiamentos disponibilizados pelo Governo Federal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, em seu art. 4º, também reforça que o ensino deve atender a padrões mínimos de qualidade de ensino, constituído por insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem (Brasil, 1996).

Todavia, a educação brasileira vem apresentando dificuldade para colocar em prática o art. 206 da CF/1988, qual determina, como primícias fundamentais do ensino público, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; garantia de padrão de qualidade; gratuidade do ensino público; e valorização dos profissionais da educação, com base no piso salarial nacional, planos de carreira e ingresso na profissão via concurso público (Núñez Novo, 2002).

Diante do explanado, o objetivo deste artigo é analisar a relação entre Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Plano de Ação Articulada (PAA) e o Plano de

¹Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação – PPGED - Universidade Federal do Pará. *Email- profissionaldaeducacao30@gmail.com

• Desenvolvimento da Educação (PDE), observando seus impactos na qualidade do ensino público, restringindo-nos a educação básica.

Para alcançar a proposta deste artigo, adotou-se a metodologia da pesquisa bibliográfica, no sentido de fundamentar, definir e explicar as categorias centrais aqui discutidas: o FNDE, o PAA e o PDE. Formalmente, a pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos já publicados, com foco nas várias contribuições científicas. O fundo dessa pesquisa é “contribuir com subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica” (Bocato, 2006, p. 266).

A exploração das publicações foi realizada, segundo a perspectiva de Minayo (2004), que prescreve três tipos de aferições no material bibliográfico: a) descrição, em forma de texto/redação e de maneira sistematizada; b) leitura para se entender em que circunstância o lúdico se desenvolve na educação infantil; e c) análise, que exige certa *expertise* e ponto de vista crítico da pesquisadora para contribuir com as discussões dos resultados da pesquisa.

Fundamentação Teórica

Fundo Nacional De Desenvolvimento Da Educação – FNDE

Este estudo aborda e defende que os fatores que condicionam o ensino público de qualidade (igualdade de condições para acesso e permanência na escola; adequada infraestrutura; padrão no atendimento; continuação do ensino gratuito; adequado rendimento escolar dos alunos; valorização dos profissionais da educação, com base no piso salarial nacional e planos de carreira) passa necessariamente pelo fomento do Plano de Ação Articulada (PAA) e do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), por meio do FNDE, pois este fundo, grosso modo, visa prestar assistência técnica, financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade para todos, com compromisso, ética, transparência, inclusão social e excelência na gestão.

Outra principal fonte de recursos financeiros do FNDE é o Salário Educação (SE), uma contribuição social destinada ao

- financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública. A base do SE é a folha de pagamento das empresas para a previdência social, cuja contribuição é de 2,5% do total de remunerações pagas aos segurados no INSS (Núñez novo, 2002). Portanto, a educação conta com quatro fontes de recursos para a MDE, visando melhorar a qualidade de ensino e a equidade de sua oferta, configurada na função supletiva e redistributiva da União, estados e municípios.

Quanto aos tipos de repasses, o FNDE conta com três tipos de transferências de recursos: as transferências diretas, transferências voluntárias e as transferências de produtos, como ocorre com o Programa Nacional do Livro Didático e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Cruz, 2009). Estas transferências estão vinculadas constitucionalmente aos municípios, provenientes das receitas próprias que, somadas às receitas das transferências da União e dos estados, compõem os recursos para financiar a educação municipal.

Para compor as informações para o BIM-educativo, o FNDE lançou um questionário online para levantar dados e conhecer a realidade dos entes federativos, de forma adotar estratégias para implementar projetos e obras escolares, a partir da percepção de técnicos e profissionais da educação (Haddad, 2008; Cruz, 2009). Portanto, a MDE passa pela lógica do BIM, onde leva em conta todo o ciclo de vida do ensino, por estágio da creche, ensino infantil, fundamental até ao ensino médio, com vista a garantir e manter financiamento de todo esse processo.

Desta forma, os recursos do FNDE financiam a implementação de vários programas e projetos educacionais e, dentre estes, destacamos uma amostra:

- Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Programa Nacional de Alimentação Escolar para Creche (PNAC), assim como alimentação escolar para toda a educação básica.
- Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE) e Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE), voltados para os alunos residentes em áreas rurais.

- Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE), que disponibiliza serviços oftalmológicos, com distribuição de óculos para alunos com problemas visuais.
- Programa Apoio Sistema de Ensino para Atendimento a Educação de Jovens e Adultos que, reiniciado em 2001, visa compensar a exclusão da educação de Jovens e Adultos.
- Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), que disponibiliza obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa.
- Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), que visa a melhoria da infraestrutura física e pedagógica da escola.

O FNDE, portanto, tem como premissa central prestar assistência técnica e financeira para executar estes e outros programas e projetos educacionais para MDE, na perspectiva de uma educação de qualidade e abrangente a todos. Para tanto, este fundo está ancorado em uma Visão de ser referência na implementação de políticas públicas; cujo valor significa compromisso com a educação, geridos por uma gestão marcada pela ética, transparência e inclusão social.

Plano de Ação Articulada – PAA

O financiamento da educação brasileira, como visto, ocorre por meio do sistema de vinculação de recursos, tendo como estratégia de alocação e aplicação dos recursos o PAA e o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE. No entanto, por hora, vamos dissertar sobre o PAA no contexto do FNDE.

O PAA surgiu em substituição dos Planos de Trabalhos Anuais, em 2007, e significa uma estratégia de assistência técnica e financeira, fundamentada, a partir do Plano de Metas ‘Compromisso Todos pela Educação’ (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007). A premissa do PAA é orientar o PDE (objeto do próximo item), oferecendo diagnóstico e planejamento de política educacional aos entes federados (Distrito Federal, estados e municípios), concebido para estruturar e gerenciar metas definidas de forma estratégica, voltado para a construção de um sistema nacional de ensino (Brasil, 2010).

Não obstante a essa interferência, o PAA se configura em uma estratégia para o planejamento plurianual das políticas de educação, em que os entes elaboram plano de trabalho, a fim de desenvolver ações que contribuam para a ampliação da oferta, permanência e melhoria das condições escolares e, conseqüentemente, para o aprimoramento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) de suas redes públicas de ensino (Haddad, 2008).

Ou seja, o PAA estabelece novos parâmetros e práticas de planejamento e gestão para os sistemas e redes de ensino. Este processo ocorre quando:

Ao elaborar este documento, a Gestão deve fazer um diagnóstico da sua rede de ensino, a partir de dados fornecidos pela Secretaria de educação e, em seguida, devem ser elencadas ações de assistência técnica ou financeira para um período plurianual que podem ser de responsabilidade do próprio ente federativo. Esse novo arranjo político institucional da atuação do MEC se complementa com o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que avalia a melhoria da qualidade da educação básica (Sousa, 2010, p. 79).

Pelo que se apura, podemos considerar que a gestão escolar deve atuar em consonância entre o PAA e os indicadores do Ideb, uma condição para as transferências voluntárias da União aos demais entes, onde ambos devem aderir ao Compromisso Todos pela Educação. Nesse sentido, “a elaboração do PAA busca o cumprimento de 28 diretrizes desse Compromisso e, assim, tentar alcançar as metas definidas por meio do Ideb” (Sousa, 2010, p. 83).

Nesse sentido, o PAA é elaborado, contemplando a gestão escolar, formação de recursos humanos (docência e serviço e apoio), infraestrutura e recursos pedagógicos (Brasil, 2010). Estes diagnósticos setoriais são emitidos ao governo federal, visando fomentar as ações educacionais, propostas pelos órgãos educacionais estaduais e municipais, a partir da assistência técnica e investimentos, vinculados aos recursos para MDE, por meio de repasses do FNDE.

Essas transferências voluntárias e assistência técnica são realizadas por intermédio do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação para atender demandas por recursos técnicos, financeiros e pedagógicos, assim como busca identificar medidas para solução dos problemas de

- execução das ações. O atendimento dessa necessidade passa por três estágios, os quais compõem o PAA, das quais se destacam:

Etapa Preparatória e Diagnóstico da situação educacional, Etapa de Planejamento e análise técnica. Concluída a etapa do diagnóstico da situação educacional, o ente, por meio do SIMEC, elabora o seu Plano de Ações Articuladas e o apresenta ao FNDE e ao MEC para ser avaliado (Brasil, 2010, p. 2).

A partir do ano de 2016, a elaboração do PAA passou ter orientação do Plano Nacional de Educação, por ser o principal ponto de convergência das políticas públicas educacionais, com vigência até o ano de 2024. Nesse aspecto, as diretrizes, metas e estratégias do PAA canalizam esforços dos estados, municípios e da sociedade civil, no sentido de consolidar o sistema educacional com maior abrangência de acesso ao ensino de qualidade.

Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE

O PDE tem a orientação do PAA, o qual disponibiliza diagnóstico e planejamento das necessidades educacionais dos entes federados para compor a política para a educação, onde estão definidas as metas a serem alcançadas. Nesse sentido, o PDE opera dentro de uma concepção de educação ancorada no ‘processo dialético’ e que se manifesta na socialização e individualização da pessoa, ou seja, essa estratégia do PDE visa a construção da autonomia, na perspectiva de formar indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa diante do mundo em que vivencia (Brasil, 2005).

O fundo do PDE é corrigir e superar lacunas que emperram o ensino de qualidade, por meio de uma visão sistêmica da educação. Para tanto, este plano se constitui em mais de 40 programas, com vista a cumprir a sua finalidade pelo qual foi instituído, de maneira articulados com os respectivos pressupostos do PAA e do FNDE, visando atender um objetivo em comum: o funcionamento do ensino público de qualidade e com maior abrangência social. Dentre estes programas, destaca-se e define-se apenas uma amostra, a qual expressa o FNDE, o PAA e o PDE, como se discute a seguir.

A Formação e valorização do corpo docente é um compromisso da União para o sistema público de educação básica, tendo como fomento à Universidade Aberta do Brasil – UAB e o suporte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Trata-se de dois mecanismos institucionais voltados para alterar o quadro da formação de professores, com vista a estabelecer relação positiva e permanente entre a educação básica e a educação superior (BRASIL,2005).

A realização destes dois objetivos são indícios de maior qualificação dos recursos humanos docentes, assim como oportuniza a formação de novos profissionais da educação. Contudo, quem ganha com essa política afirmativa são os alunos, a educação, a sociedade e o país, como efeito do FNDE.

Nesse processo de qualificação e formação de professores, o PIBID assume importante papel, ao ofertar bolsas de iniciação à docência aos licenciados de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que se comprometam com o exercício do magistério na rede pública, uma vez graduados, notadamente na área de física, química, biologia e matemática. Nesse esforço, a CAPES também contribui na formação de pessoal de nível superior para a educação, promovendo a formação inicial e continuada, capacitando para o magistério (Brasil, 2007).

Ao lado da política de qualificação do corpo docente, compõe também o PDE o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - Fundeb (que substituiu o Fundef) e o programa de Valorização dos Profissionais da Educação, por meio do salário-educação. O Fundeb é um fundo de natureza contábil voltado para o financiamento da educação pública, por meio da Emenda Constitucional nº 108, regulamentada pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020). Ou seja, o FNDE tem como principal órgão gestor o Fundeb e tem a finalidade de:

Dar apoio técnico aos Estados, Distrito Federal, Municípios, conselhos e instâncias de controle; realizar capacitação dos membros dos conselhos; Divulgar orientações e dados; realizar estudos técnicos com vistas ao valor referencial anual por aluno que assegure qualidade do ensino; monitorar a aplicação de recursos (Brasil, 2020, p. 9).

Importa destacar aqui que por traz desses apoios, está a preocupação em se alcançar um ensino de qualidade e uma escola abrangente socialmente. Dois indicadores corroboram essa afirmativa: (a) o repasse da união, via Fundeb, elevou-se de R\$ 500 milhões para R\$ 5 bilhões de investimento/ano na educação básica; e (b) representa um fundo sistemático, por abranger toda a educação básica, e não apenas para o ensino fundamental, como era concebido pelo Fundef. O mais importante é que foram incorporados três elementos inovadores no Fundeb (Brasil, 2020), a saber:

- a) a diferenciação dos coeficientes de remuneração das matrículas não se dá apenas por etapa e modalidade da educação básica, mas também pela extensão do turno, visto que a escola de tempo integral recebe 25% a mais de um aluno matriculado apenas em um turno;
- b) a creche conveniada foi contemplada para efeito de repartição dos recursos do Fundo;
- c) a atenção à educação infantil passou ser complementada pelo Pro-Infância, cujo programa financia a expansão da rede física de atendimento da educação infantil pública.

Ainda assim, pode-se considerar que o Fundeb representou avanços (em relação ao Fundef), ao agregar novos recursos financeiros, técnicos e humanos, com impactos na qualidade e abrangência do ensino público. Por exemplo, fazendo aqui um recorte na questão da remuneração do corpo docente, os entes federados devem implantar Planos de Carreira e remuneração dos profissionais da educação básica, visando: (a) a remuneração condigna dos profissionais na educação; (b) integração entre o trabalho individual e a proposta pedagógica da escola; e (c) a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem (Brasil, 2007).

Outra mudança que o PDE trouxe foi a forma de avaliação da educação básica, como um dos parâmetros de seu financiamento. Como critérios de avaliação, são levados em conta a aquisição de competências e habilidades dos alunos e a estrutura da instituição para a oferta de ensino de qualidade. Isso era realizado, até o ano de 2005, pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que acompanhava o desempenho dos alunos e estabelecia correlações

estatísticas entre esse desempenho e um conjunto de variáveis apuradas pelo questionário.

A novidade com o IDEB é que o foco da avaliação passou ser o aluno, com a finalidade de medir a qualidade do aprendizado, com vista a estabelecer metas para a melhoria da qualidade do ensino, sendo que a escola deixou de ser alvo de mensuração. O pano de fundo do Ideb, como indicador de avaliação, é identificar as redes e as escolas públicas mais frágeis do país, na perspectiva de uma contrapartida da União, com transferências de recursos voluntárias, configurados nas premissas do PDE e do FNDE. Ou seja, o Ideb significa um instrumento para atender as escolas, ou sistema de ensino, que estejam com indicadores de ensino abaixo da média nacional, com a finalidade de superar lacunas e/ou barreiras que emperram a qualidade do ensino público, a partir de alcance de metas pré-estabelecidas.

Essa dificuldade do FNDE em financiar a educação abre margem para a inserção de recursos de organismos internacionais, como já colocado, ou permite o ingresso do setor privado para compor o orçamento para a educação. Tanto que pesquisa de Ball (2009) mostra que, no atual momento contemporâneo e global, a educação é vista como uma oportunidade de negócios para o ramo empresarial, com o argumento de que as políticas educacionais devem ser articuladas à competitividade econômica, colocando o ensino público na lógica mercantil neoliberal. A parceria público-privado, ou a privatização do ensino, é uma das táticas para o ingresso da iniciativa privada na educação, interferindo nas políticas do FNDE e seus planos para desenvolver uma educação de qualidade.

Para tentar extrair alguns fatores elementares entre o FNDE, o PAA e o PDE, teceu-se um quadro com os Principais fundamentos destes eixos temáticos (Quadro 1).

Quadro 1. Principais fundamentos das categorias pesquisadas

Eixos Temáticos	Principais fundamentos		
	FNDE	PAR	P D E
	transferir recursos financeiros e prestar assistência	Planejar a educação por um período de quatro anos. É um	Melhorar a Educação Básica, cujas ações e

Objetivo	técnica aos estados, municípios e ao DF para garantir a educação de qualidade	plano estratégico plurianual e multidimensional que visa a conversão das ações do MEC.	incidem nos vários setores da educação e seus diversos níveis de ensino.
Missão	prestar assistência técnica e financeira e executar ações que contribuam para uma educação de qualidade a todos;	monitorar e controlar as atividades que não fazem parte da rotina operacional, como as ações para corrigir os problemas que emperram a educação.	Como ferramenta de gestão, busca auxiliar a escola a realizar melhor o seu trabalho pedagógico, com vista atingir metas e objetivos.
Visão	ser referência na implementação de políticas públicas.	visa ao cumprimento das metas do Compromisso Todos pela Educação, sendo base para o termo de convênio ou cooperação firmado entre o MEC e o ente apoiado.	Se manifesta no processo de planejamento estratégico, cuja meta maior é melhorar a qualidade do ensino.
Valores	compromisso com a educação; ética e transparência; excelência na gestão; acessibilidade e inclusão social; responsabilidade ambiental; inovação e empreendedorismo.	Expressa num planejamento multidimensional da política de educação, indicando as ações dos entes para alcançar determinados fins para compor o PDE.	Visa alcançar princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de articular a qualidade na educação, território e desenvolvimento geográfico dos entes.
Metas	Trabalhar e avaliar os indicadores da educação, decorrentes das metas adotadas. Estas são em dois	Trabalhar para elevar os indicadores educacionais, como fruto da melhora no ensino público.	Valorizar o corpo de profissionais da educação, visando alcançar a isonomia salarial, compatíveis com as

	grupos: metas institucionais e metas estruturantes, alinhadas ao FNDE.		modalidades de ensino, incluindo os planos de carreiras e formação inicial e continuada, etc.
Metodologia	Adota o BIM (<i>Building Information Modeling</i>), um modelo de Informação da Construção Civil, que incorpora toda informação útil de um projeto. O FNDE constrói informações por meio de questionário online sobre a realidade da educação.	Alcança seus objetivos por meio de diagnóstico da realidade educacional, considerando 4 dimensões: Gestão Educacional; qualificação docente e do pessoal de Apoio; Práticas Pedagógicas; Infraestrutura e Recursos Pedagógicos.	Desenvolve-se a partir de seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social

Fonte: Da autora deste artigo.

Este quadro, portanto, ilustra muito bem três importantes instrumentos institucionais, voltados para manter e elevar a qualidade da educação, com maior abrangência de alunos matriculados na rede pública de ensino básico. Os objetivos destas instancias são distintas, indo desde a transferência de recursos financeiros e prestar assistência técnica aos estados, municípios e ao DF para garantir a educação de qualidade (FNDE), passando pelo auxílio para colocar em prática o Planejamento da educação por dado período, de modo a refletir as ações do Ministério da Educação (PAA), e Melhorar a Educação Básica, cujas ações e incidem nos vários setores da educação e seus diversos níveis de ensino (PDE).

Brand (2013) investigou o Papel do Fundeb na educação pública de um município do norte do Rio Grande do Sul e seus impactos na qualidade do ensino, considerando a valorização dos profissionais da educação, como objeto de seu trabalho dissertativo. Este mestrando concluiu que não houve significativas alterações na política salarial dos professores, como também não ocorreram avanços considerável, quanto à qualidade educacional, medida por meio do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Leite e colaboradores (2017) avaliaram o impacto do FNDE sobre o desempenho dos alunos da rede pública do estado do Amazonas, especificamente na disciplina de matemática. Os resultados dessa investigação revelaram que o Fundeb não possui efeito sobre a proficiência em matemática, sugerindo que o montante de recursos não seja algo determinante para elevar a qualidade da educação pública.

Silveira e colaboradores (2017) avaliaram também o efeito do Fundeb sobre o desempenho escolar, sob três óticas de interferência neste processo: (a) valorização da remuneração dos professores; (b) profissionais mais bem qualificados; e (c) investimentos em infraestrutura para propiciar melhores condições de oferta do ensino. Os resultados desse estudo mostraram que a implementação deste Fundo foi de efetiva importância para melhorar o desempenho escolar e a valorização salarial dos professores.

Conclusão

A proposta do presente artigo foi analisar a relação entre Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o Plano de Ação Articulada (PAA) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), observando seus impactos na qualidade do ensino público, restringindo-nos a educação básica.

O Resultado dessa pesquisa revela que a relação entre o FNDE, o PAA e o PDE, centrada no Fundeb, são de descompasso entre o financiamento e os planos, quanto ao objetivo comum de elevar a qualidade do ensino público e com maior inclusão escolar. A explicação mais alusiva pode estar na fragilidade dos próprios fundamentos dessas três instâncias e, por isso, não conseguem alcançar a meta em comum de elevar o nível da educação pública.

Esses indicativos permitem concluir este artigo que: a pouca articulação entre fundo e seus planos, não permite que o FNDE cumpra o propósito de elevar a qualidade do ensino público e, muito menos, contribui para minimizar as desigualdades socio regionais e municipais, como prega o 'Compromisso Todos pela Educação'.

A explicação mais alusiva para isso é a fragilidade do próprio FNDE, as interferências dos organismos internacionais e do segmento empresarial no financiamento da educação, pois os objetivos

- econômicos destes são distintos do interesse público, inferindo no repasse da massa de recursos financeiros para investir na educação.

Referências

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Ação articulada**. 2010. Disponível em: www.gov.br. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. 2005. Disponível em: [livro MIOLO.indd \(mec.gov.br\)](http://livro.MIOLO.indd(mec.gov.br)). Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil. 2007. Disponível em: [Universidade Aberta do Brasil \(UAB\) - Ministério da Educação \(mec.gov.br\)](http://Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Ministério da Educação (mec.gov.br)). Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **O Fundeb**. 2020. Disponível em: Sobre o Fundeb - Portal do FNDE. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. O direito à educação na Constituição de 1988. Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: O direito à educação na Constituição de 1988 - Jus.com.br | Jus Navigandi. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programas do FNDE**. 2005. Disponível em: [Programas - Português \(Brasil\) \(www.gov.br\)](http://Programas - Português (Brasil) (www.gov.br)). Acesso em: 10 ago. 2022.

BRAND, Paulo Rogério. **Papel do Fundeb na educação pública de um município do norte do RS: impactos na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação**. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2013. Disponível em: [1729 \(uri.br\)](http://1729.uri.br). Acesso em: 05 ago. 2022. 05 ago. 2022.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008 (Série Documental – Textos para Discussão). Disponível em: [TD_30_PDE_semapresentação_atualizado_regina_corrigidoLei_PDF.pmd \(mre.gov.br\)](http://TD_30_PDE_semapresentação_atualizado_regina_corrigidoLei_PDF.pmd(mre.gov.br)). Acesso em: 05 ago. 2022.

Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (Inep). **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)**. 2020. Disponível em: Objetivos de

- Desenvolvimento Sustentável (ODS) — Inep (www.gov.br). Acesso em: 05 ago. 2022.
LEITE, Felipe Diniz et al. Avaliação do efeito do Fundeb sobre a proficiência em matemática dos alunos do ensino médio no estado do Amazonas. **Revista de Estudos Sociais**, Cuiabá, v. 9, n. 19, p. 1-17, 2017. Disponível em: Avaliação do efeito do Fundeb sobre a proficiência em matemática dos alunos do ensino médio no estado do Amazonas | Revista de Estudos Sociais (ufmt.br). Acesso em: 05 ago. 2022.
MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf. Acesso em: 05 ago. 2022.
NÚÑEZ NOVO, Benigno. **Financiamento da educação: gestão, transparência e controle social dos recursos**. 2002. Disponível em: financiamento da Educação: Gestão, Transparência E Controle Social Dos Recursos (Uol.Com.Br). Acesso em: 05 ago. 2022.
Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA). **Como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina**. 2019. Disponível em: Pisa: como o desempenho do Brasil no exame se compara ao de outros países da América Latina - BBC News Brasil. Acesso em: 05 ago. 2022.
SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: a03n16.pdf (scielo.br). Acesso em: 05 ago. 2022

O (DES)HABITAR DE SI

Carlos Alberto CASALINHO (UEMG)¹

Introdução

Este trabalho pretende analisar a fala da população em situação de rua, abrigada em instituições que buscam apoiar e, pelo menos em tese, reintroduzir essa parcela da sociedade, ao convívio social. Em suas falas irrompe a memória de tempos outros e para análise dessas irrupções partimos do pressuposto de que a memória não é um arquivo já posto em pastas guardadas em estantes, mas algo que se (des)organiza na narrativa, constituindo-se no próprio dizer e para alguns na escrita, por imagens e fragmentos discursivos que, selecionados inconscientemente por um eu-narrador que os (re)significa a cada narrativa e que ao se dizer, realiza gestos de leitura, lendo a si mesmo e ao outro, espelho seu.

O (des)habitar de si

Volvendo o nosso olhar à contemporaneidade encontramos, com frequência, a prática de encaminhar aqueles que fazem da rua a sua moradia, aos albergues ou casas de passagem, como solução para os problemas criados pela população em situação de rua, denominação politicamente correta daqueles que se tornam o espelho daquilo que ninguém quer ser: um excluído do sistema; sistema que exclui aquilo que se torna diferente e, por conseguinte, ruim, uma vez que não contribuem para a afirmação da ordem social estabelecida.

O conceito de população em situação de rua, nada mais é do que um deslizamento sofrido pela expressão ‘morador de rua’, justificado pela afirmação de que ninguém mora na rua; sim, se pensarmos que pontes, marquises, jardins, reentrâncias de prédios públicos não possam ser designados por espaço de rua, pois é, comumente nesses lugares que “mora” a população em situação de rua.

Vejamos: a Política Nacional para a População em Situação de

¹ Carlos Alberto Casalinho. Doutor em Linguística Aplicada pela UNICAMP. Professor de Educação Superior na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) Unidade Poços de Caldas. Departamento de Educação e Ciências Humanas. E-mail: carlos.casalinho@uemg.br

- Rua, por meio do decreto nº 7.053 de 23 de dezembro de 2009, define essa população como um grupo heterogêneo que tem como marca a pobreza extrema, os vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a inexistência de moradia regular, utilizando logradouros públicos e áreas degradadas como espaço de moradia e de sustento, de forma temporária ou permanente, bem como instituições públicas de suporte e proteção social.

O conceito já posto é envolvido por muitos preconceitos e, muitas vezes, esse sujeito assume, de forma extremamente rígida, o estigma lançado sobre ele; são vistos como pessoas que fogem do trabalho, preferindo a marginalidade à responsabilidade e, sentindo-se fracassados, vivendo em grupos, sem proteção, entregam-se à embriaguez, às drogas, à mendicância, a exposição à criminalidade e à violência. É notório que o preconceito que os recobre é um fator recorrente no dia a dia de uma pessoa em situação de rua, pois a sociedade reproduz a ideia de que estes são culpados pela própria condição, não havendo possibilidade de mudança de vida; e, assim cobre-os com um véu de invisibilidade.

Encaminhar para um abrigo sob a alegação de ser uma forma de garantir a segurança desse grupo social, aponta também para o fato de podermos entender esse encaminhamento como uma forma de garantir a segurança da própria sociedade. Assim, a prática de retirar moradores da rua passa a ser compreendida como uma tecnologia de poder, uma vez que o morador é visto em situação de perigo, da mesma forma que são perigosos para a sociedade. Tal ideia cristaliza a existência do que Foucault (2014: p.45) conceitua como dispositivo.

(...) conjunto decididamente heterogêneo, que comporta discursos, Instituições, arranjos arquitetônicos, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, em resumo: do dito, tanto quanto do não dito, eis os elementos do dispositivo. O dispositivo propriamente é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos.

Nos abrigos, suas vidas conjuntas decididamente marcadas por regras, disciplina, controle de corpos, determinações jurídicas, políticas públicas, diagnósticos psicológicos. A estratégia de convencimento para fazê-los permanecer no abrigo, ancora-se no argumento de que este será um local bom e especial, onde serão

- acolhidos e atendidos como seres humanos que são. Assim, por meio da disciplina, criando uma ilusão de igualdade, seus corpos são adestrados a permanecer no abrigo.

Porém, estar abrigado, coloca-os em condição de equilibristas, destituídos de suas próprias referências, em um processo de (des)habitação de si, seus corpos tornam-se como massas que não conseguem mais se deslocar. Parecem estar esmagados por forças implacáveis, contra as quais desistiram de lutar e que se materializam nas vozes que os comandam.

Nesse ambiente cheio de regras, com horário para acordar, comer, sair, chegar e tomar banho e, no caso do não cumprimento das normas prescritas, a punição ocorre por meio de impedimentos, da refeição tardia, da limpeza forçada, da retirada das atividades de lazer, além da humilhação e exposição frente ao grupo; procedimentos, estes, que funcionam, sempre, como um dispositivo da tecnologia de poder que, na experiência de abrigo, revela-se no uso de instrumentos que ampliam-se por toda a extensão dos corpos dos moradores.

Remetemo-nos, aqui, à afirmação de Foucault (1986 p. 153) que “a disciplina fabrica indivíduos, ela é a técnica específica de um poder que torna os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício.”

Ao serem abordados para falarem de si mesmos fabricam, muitas vezes, relatos protetores, desinvestidos de si mesmos, atrás dos quais se escondem e se perdem. Precisam inventar a própria vida, a liberdade da rua, os territórios provisórios, as relações de afeto com os pares, com os funcionários e até mesmo com os voluntários que trabalham no abrigo. Uns não dizem muita coisa, outros se perdem num turbilhão de palavras, muitas vezes desconexas, oscilando entre a simpatia invasiva e o humor agressivo. Com uns e outros, a referência ao corpo e ao seu cheiro permeiam o discurso em sua dispersão de sentidos.

Ver o corpo dos sujeitos quando chegam ao abrigo ou à casa de passagem é ver as mãos cobertas de sujeira, as unhas compridas, quebradas ou ulceradas, o que pressagia a higiene do resto do corpo. Chegam ao abrigo e são obrigados a tomar banho, o que muitos detestam. Questionam, discutem, mas se não tomarem banho, não há comida.

- RD1 (abrigado - pegando uma toalha, diz entre risos) *então me dá um “presto-barba”...²*

O contato com os corpos estende-se ao contato através das palavras. As línguas se soltam e surgem informações impensáveis em outras circunstâncias. Lembranças que não se conectam com outras representações, no caso, a expressão “presto barba” se conecta a outras representações, permanecendo como que encapsulada; roupa limpa, dentes escovados, cabelos penteados e cortados, toda a higiene social e familiar encontra-se dentro de um aparelho para barbear.

RD2 (voluntária do abrigo) *vamos seu “Zé” // vamos cortar essas unhas / vamos cuidar desses calos // deixar os pés limpinhos // não é bom ficar cheirosinho?*

RD3 (abrigado) *isso é bão / vai miorá a dor nus pés // se bem que o cheirinho afasta os bandido...*

“A vida é um bouquet composto por infinitas combinações de notas aromáticas”, diz Cristiane Abud ao final da apresentação de seu livro (ABUD, 2009: pág.9). O olfato pode afastar e atrair; a respiração implica em sensações olfativas involuntárias. Suskind em seu livro “O Perfume” afirma que:

(...) o aroma é um irmão da respiração. Como esta, ele penetra nas pessoas, Elas não podem escapar-lhe caso queiram viver. E bem para dentro delas é que vai o aroma, diretamente para o coração , distinguindo lá entre atração e menosprezo , nojo e prazer, amor e ódio.

A fala do morador “cheirinho afasta” aponta para uma possível delimitação de espaço, criando uma fronteira invisível, mantida por esse invólucro corporal, o Eu-pele (Anzieu, 1995) que carrega consigo. Podemos pensar o cheiro que emana dos corpos como uma possível barreira olfativa que marca seu território através da repulsa que provoca. Um cheiro que mantém os outros à distância, que os dissuade de penetrar no espaço corporal do outro.

Remetendo-se ao mundo animal, Abud (2009) verifica que eles, os animais, também são afetados pelos odores. Marcam seu

² Utilizamos RD, significando RECORTE DISCURSIVO, quando apresentamos falas daqueles que vivem no abrigo, sejam abrigados, funcionários ou voluntários.

- território por meio do cheiro: ratos molham as patas na própria urina marcando o solo onde pisam; texugo, arrasta seu ânus pelo chão de marcando-o com seu cheiro. Gambás usam o próprio odor como defesa. Borboletas, focas e morcegos afastam-se de seus territórios em busca de alimentos e, ao retornarem distinguem seus filhotes através do cheiro.

“Ficar cheirosinho” e “o cheirinho afasta” entre um e outro, os odores novos bons e prazerosos acabam sendo abafados pelo fedor. Fedor considerado pelo abrigado forma de estabelecer certa segurança. Também a memória tem seu odor, quantas vezes lembramo-nos de algum cheiro que nos remete ao passado. Ao tomar banho e ser cuidado, tenta afastar o mau cheiro da memória, cheiro que prende o corpo ao sofrimento que não passa. Cristaliza-se o sofrimento, cristaliza-se o fedor.

A representação de limpeza como característica das “pessoas de bem”, em oposição à sujeira e o fedor como marca característica das pessoas que são consideradas como ruins, reforça a exclusão do morador. Sujeito que resiste através de seu próprio corpo.

RD4 (abrigado ao falar das pessoas que passam por ele) *uns dizem que to fidido / mas eu num tô // eles tapam u nariz e viram a cara // mais eu tô limpinho quem eles...*

Não sentem mais a si mesmos, estão como que anestesiados pelo próprio cheiro, em um estado de denegação de seu próprio corpo. É como se um perfume mórbido se incrustasse nas roupas, um cheiro que penetra, que “cola” em todo seu corpo; pode ser um tipo de fedor institucional que, ocupando um determinado espaço, transforma tudo que o cerca em objeto de repulsa.

Os corpos dos moradores são o primeiro desafio às configurações de sentido, às representações que surgem quando se fala em população em situação de rua. São como uma marca indelével que o abrigo quer eliminar a qualquer preço. O abrigo, albergue ou casa de passagem, esse serviço emergencial prestado aos que estão na rua, torna-se como um registro colado nos corpos dos moradores, fazendo com que sua condição de abrigado permaneça em sua memória. O corpo vai tomando a cara da instituição, pois as relações de poder que ali existem não só tentam transformar, mas produzem

- sujeitos, adequando-os à sociedade, perpetuando suas dificuldades sociais.

Esse biopoder pensado por Foucault (1976) como uma lógica de poder que se desenvolveu a partir do século XVIII, coloca o corpo como fundamental para o processo de governamentalidade. Dominando o corpo, domina-se o sujeito. Busca-se trabalhar a memória discursiva para que, o estar no abrigo, albergue ou casa de passagem, evoque outros tempos em que o sujeito tinha uma casa, comida, cama, como qualquer “homem de bem”. Evoca-se a memória discursiva que se instala como uma tecnologia de poder.

Sob o olhar de Pêcheux (1999:p.56) a memória é marcada por contradições, espaços em que a lógica aparente da língua se esvai, surge marcada por conflitos e discursos outros.

A certeza que aparece, em todo caso, n o fim desse debate é que a memória não poderia ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço um espaço móvel de divisões de disjunções, de deslocamentos e retomadas, de conflitos...

Esse pensamento nos remete também às imagens de Derrida sobre a desconstrução do dentro e do fora, externo e interno e às metáforas do caroço e da casca, uma vez que todos, dentro e fora, o caroço e a casca, todos se unem e significam o mesmo, o igual, a ideia de contiguidade (Derrida, 2002; p.52-54). Ainda pode-se trazer a colocação de Derrida sobre o manto do rei, pois ao vermos o manto estamos vendo o próprio rei. O manto torna-se o eu-pele do próprio rei. Para os abrigados, o odor, ou os odores, a própria falta de higiene corporal surge como um invólucro da pele, do corpo desses sujeitos que, em sua nova vida, a de abrigados, deixam de habitar a si mesmos, à semelhança do caroço e da casca, ao mesmo tempo em que (des)habitam de si, procuram habitar um novo corpo, e nesse entremeio, este espaço fluido, uma espécie de hífen que, ao mesmo tempo une e separa, entre habitar e não habitar permanecem nas teias de invisibilidade social.

No abrigo, mascara-se a síndrome de autoexclusão (Joseph, 2007) - síndrome que acompanha a ruptura com os parentes e os amigos e um fechamento sobre si mesmo: a errância em uma fuga

- permanente, a impossibilidade de habitar e a negligência de seu corpo, a perda de respeito por si mesmo e da vergonha perante o outro – e os sujeitos, desestimulados por esse sentimento de estarem privados do controle de sua situação, permanecem, cada vez mais, dentro de uma (des)habitação de si.

Referências

- ABUD, Cristiane Curi. **Dores e odores: distúrbios e destinos do olfato**. São Paulo: Via Lettera, 2009.
- ANZIEU, D. **O eu-pele**. Trad. Zakie Yazigi e Rizkallah Rosaly Nahfez. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2018.
- BRASIL. Decreto Presidencial nº 7053, de 23/12/2009. **Intitui a Política Nacional para a População em Situação de Rua e seu Comitê Intersectorial de Acompanhamento e Monitoramento**. Diário Oficial da União 2009; 24 dez. Brasília: DOU, 2009.
- DEJOURS, Christophe. **O corpo entre a biologia e a psicanáise**. Trad. Dóris Vasconcellos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- DERRIDA, Jacques. **O monolingüismo do outro**. Trad. Isabella Vernica. Porto: Campos das Letras, 2001.
- DERRIDA, Jacques. **Torre de Babel**. Trad. Junia Barreto. Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: História da violência nas prisões**. Trad. Raquel Ramallete. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004 [1975].
- FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**. Curso no Collège de France (1975-1976)) São Paulo, SP : Martins Fontes, Coleção Tópicos, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade**. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro :Forense Universitária, Ditos e Escritos 9, 2014.
- JOSEPH, I. “Intermittence et réciprocité. La folie comme pathologie de l’interaction” In “L’athlete moral et l’enquêteur modeste” Paris, Economica, 2007 In CEFAL, D. Provações Corporais: uma etnografia fenomenológica entre moradores de rua de Paris. São Paulo, SP: Rev. Lua Nova no. 79, 2010. P. 71-110
- SUSKIND, Patrick. **O Perfume**. Trad. Flávio R. Kothe. São Paulo: Record, [1985].

O PROJETO A HORA DO CONTO EM LIVES: LITERATURA E ACESSIBILIDADE NO PERÍODO DO ISOLAMENTO SOCIAL

Alessandra Campos LIMA (UFG) ¹

Táisa A. Carvalho SALES (UFG) ²

Introdução

O projeto *A Hora do Conto* surgiu no ano de 2012, a partir de uma professora de literatura e de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais, doravante libras, com a intenção de promover o contato com o texto e incentivar a produção escrita de estudantes surdos, graduandos do curso de Licenciatura em Letras: Libras da Universidade Federal de Goiás - UFG. Desta forma, o projeto ocorria com encontros semanais, às terças-feiras, em um horário que permitia que os alunos do curso pudessem participar e, em seguida, se dirigir para a aula. Era aberto à comunidade e, sendo assim, além daqueles ligados à universidade, pessoas que tinham algum contato com os surdos, como familiares e profissionais, vinham prestigiar os encontros.

Nas reuniões eram apresentados contos de fadas, inicialmente, dos irmãos Grimm, em português e em libras, além de ilustrações em telão. Em seguida, um debate era promovido entre os presentes, tendo como agente desencadeador algum assunto suscitado do texto apresentado relacionado, especialmente, às vivências e experiências dos alunos surdos. Após quatro anos desenvolvendo os encontros, o projeto concorreu e ganhou um prêmio por meio da lei de incentivo à cultura do estado de Goiás e do governo federal. O valor recebido permitiu a criação de uma biblioteca virtual com doze contos dos irmãos Grimm disponíveis em português oral, escrito e em libras, a Bibliolibras³. A biblioteca é de livre acesso, podendo ser utilizada por qualquer pessoa que tenha internet disponível.

¹ Mestre em Letras e Linguística; Universidade Federal de Goiás - UFG. alessandracampos@ufg.br.

² Mestre em Letras; Universidade Federal de Goiás - UFG. carvalhotaisa@yahoo.com.br

³ Possível conferir pelo site: [<http://www.bibliolibras.com.br/>](http://www.bibliolibras.com.br/).

Com o passar dos anos o projeto assumiu outro formato, trazendo lendas indígenas, contos afro-brasileiros, histórias do folclore brasileiro e demais contos solicitados pelos próprios estudantes que frequentavam os encontros. Além da professora e da intérprete, os próprios alunos tinham a oportunidade de contar as histórias, lendo o texto, ou fazendo a interpretação para a libras, permitindo, assim, a participação direta no desenvolvimento dos trabalhos. No ano de 2019 o projeto concorreu e ganhou mais um prêmio vinculado à lei de incentivo à cultura. A proposta inicial era desenvolver *A Hora do Conto* itinerante, nas escolas públicas de determinadas regiões da cidade de Goiânia. Logo em seguida, o mundo todo foi atingido pela pandemia da Covid-19, obrigando a população a um tempo indeterminado de isolamento. Com a impossibilidade de desenvolver a versão original, as participantes do projeto foram obrigadas a adaptar os encontros. Neste contexto surgiu a ideia de realizar *lives*, por meio das quais entrariam virtualmente nas casas das pessoas, sem oferecer o risco de contágio eminente na época. Sobre esta experiência as autoras deste artigo pretendem relatar.

A importância da literatura para formação do homem: entretenimento e sanidade mental

Quando falamos em acessibilidade para os surdos na literatura, não estamos pontuando a legenda, a atuação do tradutor/intérprete da língua de sinais e o uso de imagens. Quer dizer, sim! Pontuamos tudo isso com extrema importância! Mas o que queremos dizer é algo mais profundo. É proporcionar com que o surdo mergulhe no universo do imaginário. E isso não é fácil, não porque os surdos não têm capacidade intelectual, pelo contrário, lhe dê asas e vejam voar!

Mas pensemos! Você nasce numa família, seja ela da forma que você imaginar, e lá estão as pessoas falando com você todos os dias, em todos os momentos, mas você não entende absolutamente N-A-D-A. Estão falando em uma língua que você não compreende. Você vai crescendo, se desenvolvendo e copiando o que os outros fazem e pela repetição de todo dia o cotidiano já não é nenhum bicho de sete cabeças. No entanto, sem saber o porquê ou para que cada ação é feita, desenvolvida, realizada.

Antes de ter contato com a língua de sinais o surdo se depara com poucos recursos simbólicos para interagir com o meio. Devido a sua impossibilidade de se apropriar da língua materna – a língua oral – e de não ter contato com a língua de sinais, desenvolve os sinais caseiros que, conforme já estudamos, são limitados e particulares de cada meio familiar. Os sinais caseiros aliados à percepção visual tornam-se a única forma de se relacionar com situações, conceitos e pessoas. Essa relação, em geral, é pobre devido aos poucos recursos que o surdo tem para desenvolvê-la. (Dalcin, 2009, p. 36).

De repente, aparecem as consultas, os estímulos auditivos, uso de aparelho, implantes, leitura labial para que você aprenda a língua que usam na sua casa, afinal todos usam essa língua para se comunicar. Como vai viver sem sabê-la, não é? As informações e conhecimentos adquiridos até então são mínimos, dá pro gasto para sobreviver em um mundo cheio, absolutamente mágico de tantas informações e aprendizagem. Sabe aquela fase em que as crianças começam a falar e querem repetir tudo que você fala, montam frases, querem saber o porquê, tudo isso é ignorado para a criança surda, pois ninguém consegue se comunicar com ela. Então, a nossa primeira luta é que a criança surda possa ser ensinada na sua L1 desde o nascimento, para que nenhuma fase seja pulada ou ignorada.

O bilinguismo tem como pressuposto básico que o surdo deve ser bilíngue, ou seja, deve adquirir como língua materna a língua de sinais, que é considerada a língua natural dos surdos, e como segunda língua, a língua oficial de seu país. (Goldfeld, 1997, p.42).

Ou seja, o mundo do imaginário para o surdo só acontecerá a partir do momento que ele crescer tendo contato com a leitura de histórias, ver histórias, pessoas que contem histórias, da mesma forma que acontecem com as crianças ouvintes. Lemos histórias, contamos histórias, os desenhos animados, os filmes de super-heróis, precisam ser levados ao alcance da criança surda. Segundo Afrânio Coutinho, a “literatura é, assim, a vida, parte da vida, não se admitindo possa haver conflito entre uma e outra” (Coutinho, S/N, *apud* Cereja, 1995, p. 32). Através das obras literárias, tomamos contato com a vida, nas suas verdades eternas, comuns a todos os homens e lugares.

Antonio Candido identifica três funções exercidas pela literatura: a função psicológica, a formadora e a social. A função

psicológica desperta no homem a necessidade de fantasiar. A função formadora estimula o desenvolvimento educacional e a formação do homem. Enquanto a função social leva o indivíduo à sua identificação com o ambiente vivenciado na obra literária. Em “A literatura e a formação do homem”, Candido afirma que:

A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial. [...] ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela. [...] Dado que a literatura ensina na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta. E a sociedade não pode senão escolher o que em cada momento lhe parece adaptado aos seus fins, pois mesmo as obras consideradas indispensáveis para a formação do moço trazem frequentemente aquilo que as convenções desejariam banir. É um dos meios que o jovem entra em contato com realidades que se tenciona escamotear-lhe. (Candido, 2002, p. 83 e 84).

Por isto, a importância da literatura no meio familiar. Ouvir histórias, contadas e recontadas pelos avós e pelos pais, estimula a formação da criança, enquanto sujeito social. Além de reforçar os laços familiares, deixando boas coisas gravadas na memória.

Atualmente a Literatura surda é muito comentada. Muitas publicações como adaptações e traduções já foram realizadas, mas ainda é um arsenal pequeno. Mesmo assim muito produtivo para esse objetivo de estimular o imaginário a criatividade da criança surda. Também servem de apoio aos professores no ensino de L1 e L2.

A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. (Karnopp, 2010, p. 171).

O enfoque da Literatura Surda seria a transmissão da língua, da cultura, o conhecimento da história de outras pessoas surdas, as informações na própria língua, conforme Karnopp e Machado (2006, p. 3) explicam:

A literatura surda está relacionada com a cultura surda. A literatura da cultura surda, contada na língua de sinais de determinada comunidade linguística, é constituída pelas histórias produzidas em língua de sinais

pelas pessoas surdas, pelas histórias de vida que são frequentemente relatadas, pelos contos, pelas lendas, fábulas, piadas, poemas sinalizados, anedotas, jogos de linguagem e muito mais. O material, em geral, reconta a experiência das pessoas surdas, no que diz respeito, direta ou indiretamente, à relação entre as pessoas surdas e ouvintes, que são narradas como relações conflituosas, benevolentes, de aceitação ou de opressão do surdo. (Karnopp; Machado, 2006, p. 3).

Nesse sentido, a Literatura Surda, além de ser uma forma de expressão, coopera para que as pessoas ouvintes conheçam os pontos de vista, as experiências, percalços e conquistas das pessoas surdas.

A história do projeto *a hora do conto*

O projeto de extensão *A Hora do Conto* foi formalizado no segundo semestre do ano de 2012 para dar continuidade às atividades realizadas de forma experimental durante as aulas de literatura. A ideia surgiu quando a professora da referida disciplina percebeu que os alunos surdos tinham dificuldade em relatar textos temporalmente, e concluiu que o contato com histórias poderia sanar esta condição. De fato, as pessoas surdas, em geral, não têm acesso a narrativas, como as crianças ouvintes podem ter, seja através dos familiares ou das mídias sociais, justamente porque essas narrativas são veiculadas na língua oral. Sendo assim, as pessoas surdas reconhecem ilustrações ou alguns fragmentos de histórias, mas não a sua totalidade.

A Hora do Conto foi registrada como projeto de extensão na Pró-Reitoria de Extensão e Cultura - PROEC, órgão que faz parte da UFG, e era apresentado regularmente, todas as terças-feiras, no Miniauditório da Faculdade de Letras. O projeto contava com a presença de alunos surdos e ouvintes dos cursos de Licenciatura em Letras: Libras e Bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português. Tinha a participação, também, de alunos ouvintes de outros cursos e de pessoas que não eram vinculadas formalmente à universidade, como familiares de surdos e profissionais que tinham algum envolvimento com eles.

Nos encontros, os contos dos irmãos Grimm, narrados simultaneamente em português e em libras. Essas narrativas eram acompanhadas de projeções de imagens, com o objetivo de apresentar objetos, espaços e hábitos culturais possivelmente

• desconhecidos dos alunos surdos, contribuindo, assim, para ampliar o léxico da libras e os conhecimentos gerais dos alunos, estimulando férteis discussões após as apresentações. Os debates promovidos entre os presentes tinham como agente desencadeador algum assunto suscitado do texto apresentado relacionado, especialmente, às vivências e experiências dos alunos surdos.

Ao longo dos anos o projeto foi desenvolvido de maneira ininterrupta, dispondo da participação de outros professores e intérpretes de libras. Outro formato também foi inserido, trazendo lendas indígenas, contos do folclore brasileiro, contos afro-brasileiros e outros, sugeridos pelos alunos que prestigiavam os encontros. O objetivo foi o de motivar uma participação mais ativa aos alunos presentes, além de oferecer personagens e contextos mais próximos da realidade desses estudantes. Outra prática inserida nos encontros foi a possibilidade de os estudantes estruturarem as histórias para serem contadas por eles mesmos, em português ou em libras, ou prepararem a sua tradução antecipadamente. Com esta oportunidade os alunos experienciavam outras atividades exigidas previamente, na organização do evento, fazendo com que eles amadurecessem aspectos profissionais requeridos nas áreas da licenciatura e do bacharelado.

No ano de 2015 o projeto concorreu e ganhou um prêmio, ofertado pelo edital 09/2015 vinculado à lei de incentivo à cultura do estado de Goiás e do governo Federal. O prêmio possibilitou, no ano de 2016, a filmagem e edição de doze contos dos irmãos Grimm, que compuseram uma biblioteca virtual bilíngue, criada também com os recursos deste mesmo prêmio, com histórias infantis e juvenis disponíveis em português oral e escrito e libras, a Bibliolibras, no ano de 2017. A biblioteca oferece acesso livre a qualquer pessoa que disponha de internet, e alcança tanto o público ouvinte, quanto os públicos surdo e também cego.

Os anos se passaram e, em 2018, novamente o projeto se inscreveu em mais um edital de fomento à literatura 10/2018, oferecido pela lei de incentivo à cultura do estado de Goiás e do governo Federal, sendo um dos contemplados pelo prêmio. Desta vez, o objetivo era realizar *A Hora do Conto* itinerante, levando histórias em português e libras a escolas públicas de algumas regiões da cidade de Goiânia. Após a entrega do prêmio, pouco depois, notícias se espalhavam sobre uma

• nova doença, assustando a todos. Era a Covid-19, que fez com que, no ano de 2020, as pessoas fossem obrigadas a se isolarem socialmente, por tempo indeterminado. Desta forma, o objetivo inicial do projeto ficou impossibilitado de ser realizado, e a equipe se viu compelida a reestruturar as atividades. A *Hora do Conto* itinerante se transformou em *lives*, uma maneira de chegar até as casas das pessoas sem colocar ninguém em risco.

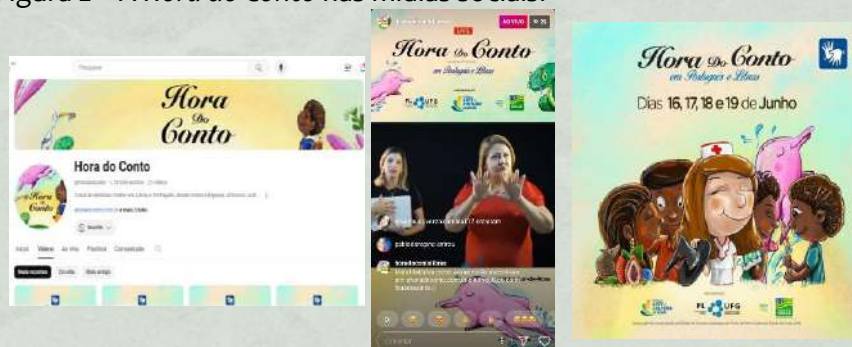


Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Figura 1 – Foto com a equipe da *Hora do Conto*, reforçando a orientação dada à época, “fique em casa”.

O prêmio foi direcionado para o aluguel de um estúdio, para onde a equipe que integrava o projeto se direcionava, com todos os cuidados exigidos à época, como o uso de máscaras e do álcool gel. Estabelecemos que somente a equipe diretamente envolvida com os trabalhos estariam presentes, somando cinco pessoas. Além disso, a equipe mantinha distanciamento estratégico, no momento de contar as histórias, pois, para isso, as máscaras eram retiradas. Assim, a equipe contou diversas histórias, como a lenda indígena A História de um Homem Muito Sovina; adaptações de contos consagrados, como a Pretinha de Neve e os Sete Gigantes; contos adaptados para a cultura surda, como O Boto Cor-de-rosa surdo e histórias de domínio público, como Doutora Saladina, Bruxa para Todos os Males. O público alcançado era composto prioritariamente de alunos surdos e ouvintes e pessoas cujas famílias eram integradas também por crianças e adolescentes. Houve também um investimento em perfis nas redes sociais, como o *Facebook*, o *Instagram*, um canal no *Youtube* e uma página na internet.

Figura 2 – A Hora do Conto nas mídias sociais.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Duas professoras fluentes em libras e uma intérprete de libras estavam envolvidas com a contação das histórias, de modo que elas podiam trocar os papéis entre si, ora narrando os contos, ora trabalhando na interpretação deles. Além disso, os alunos que participavam da *Hora do Conto* na Faculdade de Letras, acostumados a apresentar e interpretar histórias, enviavam mensagens às professoras, solicitando participar do evento. Este momento se constituiu em uma situação tocante e conflituosa. Tocante porque o momento inspirava receio, quando se tratava de ajuntamento e, mesmo assim, esses alunos se mostravam desejosos de participar. Conflituoso porque a equipe se sentiu motivada com o desejo manifestado pelos alunos, mas, bastante preocupada com o quesito saúde. Por fim, depois de muitas discussões, foi decidido que apenas três alunos apresentariam as histórias, em dias separados, dois do curso de Licenciatura em Letras: Libras e uma do curso de Bacharelado em Tradução e Interpretação em Libras/Português. Após a participação dos alunos, eles receberam um valor simbólico, como incentivo. As *lives* foram realizadas durante um período de duas semanas, e, ao todo, foram apresentadas oito histórias.

Figura 3 – alunos que participaram das lives da Hora do Conto.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Com o desenvolvimento desse projeto, esperava-se despertar o interesse de nossos alunos, surdos e ouvintes, com pouca ou nenhuma experiência de leitura, pelas disciplinas da *Área de Literatura*. Os participantes não eram avaliados, mas instados a participar das discussões sobre o conto apresentado no encontro, narrando suas impressões pessoais. Além do objetivo geral de formar leitores, o projeto *Hora do conto* pretendia auxiliar alunos do Curso de Letras-Libras, surdos e ouvintes, que tivessem tido dificuldades de ler, compreender e reproduzir narrativas, a superar essas dificuldades; propiciar aos alunos que participassem do projeto, contato direto com a grande [melhor não adjetivar] herança cultural do Ocidente, representada pela literatura de tradição oral; conduzir esses alunos a atitudes reflexivas, diante das muitas possibilidades de leitura que as narrativas literárias oferecem ao fruidor.

Os objetivos iniciais do projeto *Hora do Conto*, de divulgar e valorizar a Língua Brasileira de Sinais, logo foram ampliados, pois boa parte de seu público, na Faculdade de Letras, comparecia aos encontros para aprender novos sinais ou desenvolver técnicas de contar histórias em Libras. Sob a coordenação da Professora Alessandra Campos, a *Hora do conto*, alçou novos voos. Lendas brasileiras e contos literários foram acrescentados ao repertório. Os encontros passaram a ser transmitidos ao vivo pelo *Facebook* e o projeto “*A hora do conto: histórias em Libras*”, coordenado por Alessandra Campos e Mariá Rezende, foi premiado em um edital do Fundo de Cultura do estado de Goiás.

- Figura 4 – Equipe e ambiente de trabalho.



Fonte: arquivo pessoal das autoras.

Considerações

Com a pandemia da Covid-19, o objetivo inicial do projeto, que era o de levar a *Hora do Conto* a escolas públicas de algumas regiões da cidade de Goiânia, teve que ser reestruturado. A equipe que compunha *A Hora do Conto* optou por fazer lives para apresentar as histórias e chegar nas casas das pessoas sem oferecer risco. As histórias foram assistidas por pessoas do estado de Goiás e também de outros estados, como Amazonas, Minas Gerais e Paraná. Dois autores de livros, um de obras infantojuvenis, e outra, de adaptação para a cultura surda, participaram como espectadores e contadores de história. Três alunos, dois do curso de Licenciatura em Letras: Libras e uma do curso de Bacharelado em Letras: Tradução e Interpretação em Libras/Português participaram, contando história em libras.

Além do objetivo inicial, de aproximar os estudantes surdos do texto escrito, as professoras responsáveis pelo projeto recebiam relatos de alunos que queriam aprender ou aprimorar os conhecimentos na Libras, iam aos encontros para alcançar este propósito. A exposição direta à libras de maneira contextualizada fornecia elementos que favoreciam o aprendizado da língua de maneira prazerosa e eficiente. Desta maneira, as professoras observaram que o projeto podia contribuir em outros aspectos inicialmente não contemplados, como a formação dos licenciandos e bacharelados, assim como o aperfeiçoamento da língua e a ampliação da visão de mundo, por meio das discussões promovidas ao final da contação de histórias.

Em geral, as pessoas surdas não têm acesso a narrativas contadas pelos pais ou avós, ou assistidas pela televisão ou mídias sociais, justamente porque essas histórias são veiculadas oralmente. Desta forma, elas observam as ilustrações das histórias, mas as informações orais que complementam os acontecimentos não alcançam as pessoas surdas. Assim, muitos dos alunos surdos que frequentavam o projeto relatavam que foram conhecer as histórias na íntegra por meio da *Hora do Conto*. Da mesma maneira, filhos ouvintes de pais surdos não conheciam os contos apresentados nos encontros, justamente porque seus pais, surdos, não tiveram acesso a eles. Esses filhos, ouvintes, também tomaram conhecimento de narrativas tradicionais, entre outras, por causa das atividades desenvolvidas no projeto. Além disso, as mães surdas que prestigiavam as atividades desenvolvidas se sentiam motivadas a contar as mesmas histórias aos seus filhos, surdos ou ouvintes. Sendo assim, o projeto ultrapassou os limites da universidade e adentrou nos lares das pessoas que se envolveram com a programação desenvolvida.

Referências

- CANDIDO, A. A literatura e a formação do homem. In: CANDIDO, Antonio. **Textos de intervenção**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2002, p. 77-93.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.
- CASCUDO, L. da C. **Literatura oral no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Global, 2006.
- CRISTIANO, A. O congresso de Milão. In: **Libras**. Disponível em: <<https://www.libras.com.br/congresso-de-milao>>. Acesso em: 28 set. 2022.
- COELHO, M. do C. P. A História de um Homem muito Sovina. In: **As Narrações da Cultura Indígena da Amazônia**: lendas e histórias. 223 p. Tese de Doutorado. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.
- COELHO, M. do C. P. O Boto Cor-de-rosa. In: **As Narrações da Cultura Indígena da Amazônia**: lendas e histórias. 223 p. Tese de Doutorado. Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2003.
- DALCIN, G. **Psicologia da Educação de surdos**. Apostila do curso em Letras Libras em modalidade a distância. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9184>>. Acesso em: 21 ago. 2021.

- FILHO, R. **Pretinha de Neve e os Sete Gigantes**. São Paulo: Paulinas, 2013.
- GOLDFELD, M. **A criança surda** – linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista. 2.ed. São Paulo: Plexus, 1997. Disponível em: <<https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/9184>>. Acesso em: 22 fev. 2022.
- KARNOPP, L. B. **Literatura Surda**. Florianópolis: CCE: UFSC, 2008.
- LOPES, Teresa. Doutora Saladina, bruxa para todos os males. In: LOPES, T. **Histórias que acabam aqui**: contos para a infância. Santa Maria, RS: Edições ArcosOnline, 2005, p. 16-21.
- SALES, T. A. C. (org.). **Onze histórias e um segredo**: desvendando as lendas amazônicas. Manaus, AM: Dalmir Pacheco de Souza, 2016.

• **A PESQUISA NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DA SEDUC/CE PARA O NÚCLEO DE TRABALHO, PESQUISA E DEMAIS PRÁTICAS SOCIAIS (NTP/DPS)**

Roberto Claudio Bento DA SILVA (UERN)¹
Francisca Barbosa VASCONCELOS (SEDUC-CE)²
Sabrina Bento PEREIRA (SEDUC-CE)³

Introdução

O Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Demais Práticas Sociais (NTPDPS), desempenha um papel central no currículo do ensino médio em tempo integral, com base nos Modelos Curriculares para o Ensino Médio e Ensino Médio Integrado (UNESCO, 2011) e nos princípios metodológicos do Programa com Domínio Digital (CDD) do Instituto Aliança (IA). Essa unidade curricular tem como principal objetivo estimular novas abordagens pedagógicas na escola, a partir de realização de atividades de pesquisa, promovendo a participação ativa dos estudantes na resolução de questões sociais, dentro e fora da escola. Para isso, as atividades previstas no componente envolvem a construção do projeto de vida do aluno e o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Nesse contexto, faz-se necessário destacar a importância das habilidades socioemocionais no ambiente escolar, como indicado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no artigo 35-A, §7º: "Os currículos do ensino médio devem considerar a formação integral do aluno, adotando um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais" (Brasil, 1996).

Como princípio educativo, a pesquisa é uma atividade intelectual inserida no contexto social. Nessa perspectiva, a pesquisa

¹ Doutor em Letras. Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc). E-mail: roberto.silva6@prof.ce.gov.br

² Graduada em Letras. Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc). E-mail: francisca.vasconcelos10@prof.ce.gov.br

³ Graduada em Matemática. Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc). E-mail: sabrina.pereira1@prof.ce.gov.br

- como princípio pedagógico abrange os processos de ensino e aprendizagem e a investigação como prática de criação e desejo de conhecimento, realizando descobertas e podendo ser democrática, diversificada e plural.

Outro ponto em destaque é o papel do docente, como tem sido a prática e a condução desses projetos em sala de aula pelos professores da rede. É indispensável a formação continuada desses profissionais para atuarem no desenvolvimento de pesquisas no Ensino Médio, tendo em vista a lacuna deixada pelo ensino superior no processo de formação docente no que se refere ao desenvolvimento das habilidades de pesquisas pelos futuros professores.

Tomando como base o estudo realizado, este trabalho tem como objetivo refletir sobre as condições em que a unidade curricular foi implementada nas EMTIs, considerando, para tanto, a preparação docente para trabalhar com esse componente e as orientações emanadas da Secretaria de Educação para a organização para o desenvolvimento dessa unidade curricular na escola.

Para tanto, o trabalho foi organizado em cinco seções. A primeira se refere a esta breve introdução do tema seguida pela “pesquisa no Ensino Médio” em que trazemos a visão dos documentos oficiais sobre essa metodologia de trabalho na Educação Básica. Na terceira seção discutimos a proposta da Secretaria da Educação do Ceará a partir do Documento Curricular Referencial do Ceará (2021) que é uma tradução da BNCC para as escolas cearenses.

Na quarta seção, discutimos a unidade curricular NTP/DPS a partir das orientações para lotação de professores e de uma análise da vivência dentro das escolas de ensino médio em tempo integral traçando um paralelo com as ideias defendidas pelos documentos oficiais e por autores que se debruçam sobre esse assunto. E por fim, apresentamos as considerações finais nas quais construímos algumas sugestões direcionadas aos órgãos centrais em nível de Estado, visando a real implementação da pesquisa como princípio pedagógico e integrador no Ensino Médio.

A Pesquisa no Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), logo em seu Art. 1º, afirma que a educação abrange os

• processos formativos e se desenvolve, dentre outros espaços, nas instituições de ensino e pesquisa. No Art. 3º, essa mesma Lei aponta a liberdade para pesquisar como um dos princípios basilares do ensino. E no que se refere ao direito à educação, o Art. 4º defende o acesso aos níveis mais elevados do ensino e da pesquisa como uma evidência do direito a ser garantido aos jovens pelo Estado brasileiro.

A LDBEN compreende a pesquisa como inerente ao processo formativo dos jovens ao definir, logo em seu Art. 1º, as instituições de pesquisa como um dos espaços responsáveis pelo desenvolvimento da educação dos jovens. Essa importância da pesquisa para o processo educacional é fortalecida no Art. 3º quando ela é vista como um dos princípios que devem estar presentes nas atividades de ensino. E na sequência, Art. 4º, o acesso à pesquisa é visto pela Lei como um direito a ser garantido ao aluno como evidência do cumprimento da Lei.

Mais à frente, no Artigo 26, ao tratar da definição dos currículos do ensino médio, a LDBEN sugere que, a critério dos sistemas de ensino, projetos de pesquisa possam ser incluídos como estratégia de integralização do currículo. Isso é possível dada a abrangência que a pesquisa pode ter no currículo dessa etapa da educação básica, uma vez que, a atividade de elaboração de projeto de pesquisa requer aprofundamento em temas variados tanto por professores quanto por alunos. Além disso, a produção dos relatórios da pesquisa representa uma oportunidade ímpar de integralização curricular, uma vez que para isso, a depender da pesquisa, são necessários conhecimentos de diferentes áreas do conhecimento.

O Art. 35 trata especificamente do Ensino Médio e deixa mais uma vez latente a importância que as atividades de pesquisa representam para essa etapa de ensino ao prever o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico como uma das finalidades da última etapa da Educação Básica. Essa visão da Lei é complementada pelo princípio apontado no Inc. IV ao estabelecer que o ensino médio deve proporcionar ao aluno a “compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.” (Brasil, 1996).

Percebe-se, assim, que a prescrição legal, ao considerar a necessidade de relacionar os aspectos teóricos e práticos como estratégia para o desenvolvimento do ensino, deixa latente a

• importância que a pesquisa representa para a materialização dessa ideia, uma vez que essa junção é característica das atividades de pesquisa em que se busca, a partir de uma situação empírica, refletir teoricamente sobre essa situação com o objetivo de intervir na realidade para melhorá-la.

Esse ponto de vista legal é reforçado, ainda, no Art. 35, §8º e Incs. I e II que defendem os conteúdos, metodologias e formas de avaliação praticadas na escola ocorram de forma a articular conceitos teóricos e práticos a fim de que os alunos dominem os conhecimentos que presidem a produção moderna e sejam capazes de utilizar as mais diversas formas de linguagem contemporânea para possibilitar a convivência e atuação na sociedade visando o bem comum.

A pesquisa, portanto, contribui para a transformação das relações entre professores e alunos no processo de construção do conhecimento uma vez que o professor, mesmo quando experiente, “terá que se colocar em situação de aprendiz e buscar, junto com os alunos, as respostas para as questões suscitadas. Seu papel de orientador de pesquisas e de aprendizagem sobreleva, assim, o de mero transmissor de conteúdos” - DCNEB (Brasil, 2013. p. 111). Assim, essas relações se mostram mais dialógicas e construtivas, uma vez que proporcionam ao docente a percepção de que ele está no mesmo caminho que o aluno, apenas em posição diferente no processo de construção do conhecimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNEB) de 2013 já previam que a ampliação da jornada escolar para o tempo integral poderia ser feita mediante o desenvolvimento de um conjunto de atividades, dentre essas, a pesquisa científica, como estratégia de integração curricular e de construção de sentido para as atividades desenvolvidas pelos estudantes, tendo em vista que vão desenvolver pesquisas sobre a sua própria vida, seja na escola, seja no bairro onde moram ou até mesmo sobre questões sociais mais amplas. Esses alunos, muitas vezes, não conseguem perceber sentido em atividades realizadas na escola. (Brasil, 2013. p. 139)

Ao discutir a pesquisa como princípio pedagógico, as DCNEB levam em consideração o advento da sociedade da informação que acelerou a produção e circulação de conhecimento em uma velocidade muito superior à capacidade do ser humano de acompanhar as

- inovações em uma determinada área de conhecimento. Esse posicionamento fica claro no documento referido quando afirma que:

O impacto das novas tecnologias sobre as escolas afeta tanto os meios a serem utilizados nas instituições educativas, quanto os elementos do processo educativo, tais como a valorização da ideia de instituição escolar como centro de conhecimento; a transformação das infraestruturas; as modificações dos papéis do professor e do aluno; a influência sobre os modelos de organização e gestão; o surgimento de novas figuras e instituições no contexto educativo; e a influência sobre metodologias, estratégias e instrumentos de avaliação (Brasil, 2013, p. 163).

Nesse contexto, observa-se que a escola precisa se reinventar, uma vez que, diante do aumento exponencial na produção e circulação de conhecimento, ela deixou de ser o único espaço de geração e apropriação de conhecimentos. Diante disso, o papel da escola precisa conhecer o aluno, saber do conhecimento que ele já traz quando chega à escola, e atuar no sentido de sistematizar esses conhecimentos que o aluno traz consigo, diferenciando a informação do conhecimento e estabelecendo valores que devem ser construídos e cultivados pelos jovens.

Para isso, a escola precisa ser capaz de desenvolver atividades que contribuam para a sistematização das informações produzidas pela sociedade do conhecimento para que o aluno desenvolva habilidades para a realização de determinadas tarefas tanto na escola quanto na sua vida particular, desenvolvendo assim a habilidade de aprender a aprender para que continue aprendendo ao longo da vida. E para que o aluno possa desenvolver essa habilidade, é necessário que os professores adotem um novo comportamento no trabalho com o conhecimento, passando de meros transmissores para mediadores e facilitadores da aquisição do conhecimento, colocando em prática, portanto, a pesquisa como princípio pedagógico.

A pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento das habilidades necessárias aos jovens que estão imersos na sociedade da informação por representar uma estratégia de aprendizado contínuo ao longo da vida. Essa necessidade é apontada pela DCNEB (2013) ao afirmar que:

Uma consequência imediata da sociedade da informação é que a sobrevivência nesse ambiente requer aprendizado contínuo ao longo da vida. Esse novo modo de ser requer que o aluno, para além de adquirir determinadas informações e desenvolver habilidades para realizar determinadas tarefas, deve aprender a aprender para continuar aprendendo.

Daí a necessidade da construção de um novo perfil docente que atue no processo de orientação e mediação da relação do aluno com o conhecimento, com vista a desenvolver atitudes de inquietação dos jovens com a realidade que os cerca e, ao mesmo tempo, prepará-los para, através da pesquisa, buscar explicações e soluções para os problemas enfrentados, desenvolvendo, assim, as habilidades de aprendizagem contínua ao longo da vida.

Por outro lado, o desenvolvimento das habilidades de pesquisa pelos alunos requer, de um lado, um professor preparado, que compreenda os passos a serem seguidos no desenvolvimento de estudos mais aprofundados sobre um determinado assunto. E de outro, um aluno sensível aos problemas que estão presentes o seu cotidiano, uma vez que a atitude de pesquisador deve partir da identificação de um problema para o qual o sujeito gostaria de encontrar uma solução plausível.

Nesse sentido, é válido reportar, mais uma vez ao que nos diz as DCNEB (2013, p. 164)

Muito além do conhecimento e da utilização de equipamentos e materiais, a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Além de defender a pesquisa como princípio pedagógico que pode contribuir para que os alunos desenvolvam as habilidades necessárias ao aprendizado contínuo ao longo da vida, as DCNEB (2013) defendem que se as pesquisas estiverem voltadas à produção de conhecimentos necessários para que o aluno atue positivamente na sociedade, elas terão maior relevância tanto para o estudante pesquisador quanto para a comunidade em que o aluno reside, tendo

• em vista sua atuação ética e social na busca de melhores condições de vida para a coletividade por meio da busca do bem comum.

A pesquisa vista como princípio organizador da prática pedagógica também é defendida nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM, 2108, p. 15), em seu Art. 27 ao reconhecer “A pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos” como princípio orientador e como forma de organização dessa etapa da educação básica. Além disso, esse mesmo documento orienta que o a proposta pedagógica da escola deva considerar a “problematização como instrumento de incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo”, além de outras orientações que encontram embasamento nas atividades de pesquisa tais como:

- III. Aprendizagem como processo de apropriação significativa dos conhecimentos, superando a aprendizagem limitada à memorização;
- IV. Valorização da leitura e da produção escrita em todos os campos do saber; articulação entre teoria e prática, vinculando o trabalho intelectual às atividades práticas ou experimentais;
- IX. Capacidade permanente de aprender a aprender, desenvolvendo a autonomia dos estudantes;
- XXI. Participação social e protagonismo dos estudantes, como agentes de transformação de suas unidades de ensino e de suas comunidades.

Essas orientações fortalecem a adoção da pesquisa como princípio pedagógico e devem orientar a organização do trabalho docente com vista a desenvolver no aluno a capacidade de aprender continuamente, seja na escola, seja na sociedade em que vive, buscando soluções que visem facilitar a vida coletivamente.

Nessa mesma linha, a Base Nacional Comum Curricular par o Ensino Médio (BNCC, 2017), sugere que as escolas organizem atividades alinhadas aos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo. Dentre essas, o documento sugere a criação de núcleo de estudos com a finalidade de desenvolver estudos e pesquisas, promover debates sobre um determinado tema de interesse dos estudantes e disseminar conhecimentos por meio de eventos tais como seminários, palestras, encontros, colóquios, publicações, dentre outros.

Para tanto, esse documento defende a adoção da pesquisa nas práticas pedagógicas e em cada unidade curricular e ao mesmo tempo

- promover a integração entre os componentes através de atividades colaborativas que envolvem os conhecimentos das mais diversas áreas como necessárias à interpretação dos fenômenos que integram os objetos de pesquisa. Para isso, a BNCC defende que:

Dando continuidade à perspectiva investigativa e de abstração adotada no ensino fundamental, a pesquisa e a produção colaborativa precisam ser o modo privilegiado de tratar os conhecimentos e discursos abordados no ensino médio. Particularmente na área de linguagens e suas tecnologias, mais do que uma investigação centrada no desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas. (Brasil, 2018, p.477-8).

Observa-se que a BNCC defende a realização de atividades de pesquisa de forma integrada no ensino médio, envolvendo os mais diversos componentes curriculares, tendo em vista que a compreensão de uma determinada situação envolve conhecimentos de mais de uma área de conhecimento. Essa integração é fundamental, também, para que o aluno possa produzir mais de uma resposta para um mesmo problema, desenvolvendo, portanto, uma visão sistêmica acerca do objeto de estudo como condição para soluções mais adequadas a problemas que requerem soluções por parte da sociedade.

Nessa perspectiva, a BNCC estabelece o Campo das Práticas de Estudo e Pesquisa que perpassa todos os demais campos de atuação do sujeito e tem como objetivo a abordagem dos conteúdos por meio de atividades de pesquisa como princípio pedagógico. E para isso esse documento defende a necessidade de integração docente com o objetivo de desenvolver as atividades coletivamente em que o mesmo objeto pode ser abordado a partir de perspectivas distintas.

Dando continuidade à perspectiva investigativa e de abstração adotada no Ensino Fundamental, a pesquisa e a produção colaborativa precisam ser o modo privilegiado de tratar os conhecimentos e discursos abordados no Ensino Médio. Particularmente na área de Linguagens e suas Tecnologias, mais do que uma investigação centrada no

desvendamento dos sistemas de signos em si, trata-se de assegurar um conjunto de iniciativas para qualificar as intervenções por meio das práticas de linguagem. A produção de respostas diversas para o mesmo problema, a relação entre as soluções propostas e a diversidade de contextos e a compreensão dos valores éticos e estéticos que permeiam essas decisões devem se tornar foco das atividades pedagógicas. (Brasil, 2018, p. 33)

A pesquisa na BNCC está presente em todos os componentes curriculares e deve ser abordada de forma colaborativa pelos docentes das diversas áreas, como estratégia para que o aluno desenvolva as habilidades de olhar um mesmo objeto por prismas diferentes, superando, assim, a visão fragmentada de determinado objeto de estudo.

Para tanto, faz-se necessário que o professor possua habilidades para o trabalho com a pesquisa como condição para a construção de uma nova relação com o saber tanto, por ele próprio, quanto pelos alunos. Isso contribuirá para que o aluno desenvolva as habilidades de problematizar a realidade na qual está imerso, formular hipóteses para a solução de problemas do seu meio, seja capaz de analisar dados que subsidiam a aprendizagem e desenvolvam o letramento científico como princípio pedagógico, colocando-se como protagonista no processo de construção do conhecimento como previsto no Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), e será explorado com mais detalhe na seção seguinte.

A proposta da Seduc

A Secretaria da Educação Básica do Ceará (Seduc) elaborou o seu Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC (2021) que tem como objetivo orientar as escolas na elaboração e adequação de seus currículos. Para isso, com o objetivo a promoção de uma educação de qualidade e equidade, a Seduc fundamentou-se na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (1996), nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (2017), nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (1997) e na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018).

O DCRC (2021) aborda a pesquisa a partir de duas perspectivas: primeiro, como “princípio pedagógico integrador” e, segundo, como

“princípio pedagógico”. No primeiro caso, espera-se que a pesquisa no ensino médio seja encarada como uma ação integrada de todas as áreas de conhecimento que devem favorecer um olhar plural sobre um mesmo objeto de investigação.

No entanto, essa posição não fica clara no texto (Item 8.3.4), o qual defende outras ideias, como por exemplo, a necessidade de superar o entendimento de que fazer ciência é uma ação que só ocorre na universidade; de que a postura do professor pesquisador contribui para que ele mude a visão que tem do aluno e do processo de construção do conhecimento, além de remeter à abordagem que a BNCC faz do tema.

Assim, o DCRC indica que “a pesquisa busca a construção do conhecimento, através de um procedimento sistemático, para explicar e compreender os fatos cotidianos que estão inseridos em um determinado contexto socioambiental, histórico, econômico e ético” (Ceará, 2021, p. 191), e recorre à competência geral de número 2 da BNCC (Ceará, idem.) para sugerir que essa tarefa se desenvolva “com base nos conhecimentos das diferentes áreas”. Mas não deixa claro como esse conceito de “princípio integrador” deva ocorrer na prática, deixando para o leitor/professor a tarefa de pensar em como operacionalizar esse conceito na prática docente.

No segundo caso, (item 8.4.9) a pesquisa é vista como um princípio pedagógico que desenvolve a autoridade intelectual do aluno, promove a aprendizagem e deve abordar problemas presentes na comunidade escolar (Ceará, 2021). Nesse caso, há duas questões a serem colocadas: a primeira se refere às habilidades de leitura dos alunos que chegam ao ensino médio: muitos desses alunos chegam sem as competências mais básicas de leitura, situação que dificulta e até impede a realização de pesquisas nessa etapa de ensino uma vez que os professores terão como tarefa desenvolver tais habilidades nos estudantes.

Como segundo problema, apesar de o documento sugerir a pesquisa como princípio pedagógico, ele se limita a abordagem a partir dos componentes curriculares da área das ciências humanas: Filosofia, História e Geografia. E como espaço de desenvolvimento das pesquisas na escola, o documento sugere a biblioteca e o centro de multimídias, muito embora essa atividade tenha a sala de aula e a integração professor aluno como condições essenciais para sua

- concretização, além de outros espaços, como o laboratório de informática e o laboratório de ciências.

O documento afirma, ainda, que “o professor das humanas que atua na Educação Básica no estado do Ceará deve se ver como um pesquisador e tomar a sua realidade escolar, nas suas diversas facetas, como objeto de pesquisa”. (Ceará, 2021, p. 270). Devemos acrescentar a essa visão do DCRC a necessidade de que os demais professores tenham esse perfil de pesquisador e atuem de forma integrada no ambiente escolar como autores e colaboradores dessas práticas, a fim de construir a cultura da pesquisa na escola já a partir do Ensino Médio.

Como estratégia de promoção da pesquisa no ambiente escolar, a Seduc, em parceria com o Instituto Aliança, vem implementando, nas escolas, desde 2012, o componente de Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Demais Práticas Sociais (NTP/DPS), que será abordado na seção seguinte.

O Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Demais Práticas Sociais

O Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Demais Práticas Sociais (NTPPS) foi construído como proposta de reorganização curricular inspirada nos Protótipos Curriculares da Unesco e vem sendo implementada no currículo das escolas de ensino médio do Estado do Ceará desde o ano de 2012. (Ceará, 2021).

Para a implementação no cotidiano das escolas, essa unidade curricular teve seu percurso elaborado pela Seduc em parceria com o Instituto Aliança e envolve temáticas que fazem parte do cotidiano da escola tais como: “projeto de vida, identidade pessoal, social, profissional e acadêmica; as diversas saúdes; ética e cidadania, entre outras”. (Ceará, 2021, p. 31).

A Secretaria da Educação sugere que essa unidade curricular seja desenvolvida através das metodologias ativas além de outras estratégias metodológicas que possam ser adotadas pelas escolas através de seus projetos pedagógicos. Assim, a sugestão da Seduc é que na primeira série a escola seja o *lócus* de investigação dos projetos desenvolvidos pelos estudantes.

Essa orientação é positiva por possibilitar os estudos de temas do cotidiano dos alunos, favorecendo uma reflexão a partir das observações sobre situações reais e concretas que eles vivenciam no

ambiente escolar. Nesse sentido, é possível desenvolver projetos voltados para a reflexão sobre as relações que se estabelecem no interior da escola, sobre problemas que os alunos vivenciam na escola e para os quais gostariam de encontrar solução, sobre a organização do trabalho pedagógico, sobre a atuação dos organismos colegiados dentre outros temas que podem contribuir enormemente para a melhoria do clima e do ambiente escolar e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade da educação. Além disso, esse trabalho favorece o desenvolvimento da autonomia dos alunos, das habilidades de pesquisas e das competências necessárias para compreender e intervir positivamente na sociedade em que está inserido.

Essa visão do componente de núcleo está alinhada com o que prevê o Art. 35 da LDB (Brasil, 1996), nos Inc. I a IV ao determinar que

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Essa previsão legal expressa na LDB (Brasil, 1996) ancora o projeto pedagógico da escola que deve perceber na proposta pedagógica baseada na pesquisa a estratégia para alcançar as finalidades previstas para o Ensino Médio. Para isso, A BNCC (Brasil, 2018) um conjunto de dez competências que têm como objetivo concretizar as prescrições legais previstas na LDB. Dentre essas competências, percebemos que as competências VI e X se alinham a esse projeto educacional maior:

VI. Trabalho e projeto de vida valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais, apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

X. **Responsabilidade e cidadania** Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. *Grifos no original.* (Brasil, 2018).

Esses objetivos previstos para serem alcançados no ensino médio dialogam com os problemas sociais e ambientais com os quais convivemos no cotidiano e que requerem ação local como estratégia para uma mudança mais ampla. E essa estratégia adotada pela Seduc em parceria com o Instituto Aliança de partir de uma abordagem local e mais concreta com o objetivo de construir uma mudança global contribui para que os alunos da primeira série que ainda não possuem habilidades de abstração desenvolvidas, contribuem para que eles compreendam como as situações, fenômenos e os contextos em que eles ocorrem.

Para a segunda série, a proposta da Seduc prevê como tema a comunidade. Esse tema desperta a necessidade de o aluno perceber as relações sociais que se estabelecem no cotidiano, compreendendo que as pessoas que convivem em uma determinada comunidade compartilham valores, culturas, costumes etc. mas cada pessoa tem interesses e personalidades diferentes. E é a partir dessas diferenças que os alunos precisam compreender a comunidade e atuarem nela com o propósito de melhorar as condições de vida de forma coletiva.

Assim, compreender o conceito de relações e como elas se dão do dia a dia, considerando os aspectos convergentes e divergentes de uma comunidade contribuirá para a formação de um sujeito autônomo, crítico, criativo e preparado para conviver em sociedade, respeitando as relações pessoais, sociais, profissionais dentre outras que se estabelecem no meio social, conforme previsto nos documentos que orientam a ação educativa, como LDB, BNCC, DCRC, Projeto Pedagógico, dentre outros.

A temática sugerida para a terceira série, por sua vez, está relacionada com o mundo do trabalho. Assim, as pesquisas desenvolvidas nessa última etapa do ensino médio visam concretizar o que está previsto nos documentos já referidos como a LDB, Art. 35. Inc. II (Brasil, 1996); e a competência VI da BNCC (Brasil, 2018).

É fato que os avanços tecnológicos aceleram as mudanças na sociedade nos seus mais diversos setores, principalmente nas relações de trabalho, de foram que os estudantes que hoje ingressam no ensino

• médio estão se preparando para profissões que ainda vão surgir no mercado de trabalho ou até mesmo para profissões que já existem, mas que passarão por profundas modificações em um curto espaço de tempo.

Diante dessa realidade, a adoção da pesquisa como princípio pedagógico capaz de promover a integração dos saberes trabalhados na escola a fim de compreender um objeto de estudo na sua inteireza e nas relações que esses objeto estabelece com outros, considerando sua importância e funcionalidade para a vida em sociedade se mostra como uma importante iniciativa da escola para que o aluno desenvolva a capacidade de aprender a aprender, demonstrando curiosidade e autonomia como fatores necessário à construção do conhecimento.

No que se refere à prática dentro das escolas, observam-se alguns problemas com os quais a escola convive e precisa resolver para que tenha a condição mínima de trabalhar essa unidade curricular e, conseqüentemente, contribuir para que os alunos desenvolvam as habilidades previstas a partir da adoção da pesquisa como princípio pedagógico.

Esses problemas estão relacionados aos alunos, aos professores e à escola. Quanto aos alunos, esses problemas são observados ao chegarem ao ensino médio sem que tenham desenvolvidas as competências básicas previstas para o ensino fundamental. Em diagnóstico realizado pela escola no início do Ensino Médio são constatadas dificuldades básicas de grande parcela dos alunos em relação às habilidades de leitura, escrita e cálculo.

Essa realidade interfere no projeto da escola e, especialmente, no desenvolvimento de atividades de pesquisa, uma vez que os professores precisam recompor as aprendizagens visando o desenvolvimento das habilidades necessárias ao prosseguimento dos estudos em nível médio. Dentre esses estudos, estão as atividades de pesquisa que não têm como serem desenvolvidas sem que os alunos dominem as competências básicas de leitura e escrita.

Em relação aos professores, os problemas percebidos envolvem a falta de formação visando, efetivamente, sua preparação para o trabalho com a pesquisa desenvolvida componente de NTP/DPS no ensino médio. Vale salientar que há formações realizadas pelo Centro de Educação a Distância (CED), mas que, de acordo com os

- professores, não tem sido eficaz nesse processo de preparação dos professores.

A falta de preparação para trabalhar a pesquisa com os alunos tem contribuído para que haja resistência dos docentes em serem lotados com esse componente. Fato é que, na grande maioria dos casos, esse componente é ministrado por professores contratados temporariamente, uma vez que, conforme as orientações da Seduc, os efetivos têm prioridade no processo de lotação e acabam não aceitando trabalhar esse componente, alegando, principalmente, a falta de preparação para tanto.

Essa situação faz com que as escolas lotem professores contratados temporariamente para trabalhar a pesquisa no ensino médio e esses acabam não desenvolvendo um bom trabalho, também por falta de formação. Essa realidade contribui para que não haja compreensão por parte dos alunos sobre como se realizam pesquisas, qual a estrutura de um projeto de pesquisa, quais os procedimentos para realização de uma pesquisa, dentre outras dificuldades, como não saber para que serve um projeto de pesquisa ou a diferença entre um projeto e a pesquisa propriamente dita.

Além disso, a Seduc orienta que esse componente seja assumido por um único professor na escola, podendo este assumir até seis turmas, conforme exposto na Portaria de Lotação (Ceará, 2023, p. 40):

4.16 Lotação de professora/or no Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)

4.16.1 Para ser lotada/o no NTPPS, a/o professora/or poderá ser efetiva/o ou contratada/o por tempo determinado, com identificação com o caráter e natureza das ações desta unidade curricular, independentemente de sua habilitação e com disponibilidade de participar das formações ofertadas pela Crede/Sefor e Seduc.

4.16.1.1 A/O professora/or efetiva/o licenciado em Pedagogia, sem habilitação específica, poderá ser lotado em NTPPS.

4.16.2 É recomendável a concentração de turmas de NTPPS para uma/um mesma/o professora/or, podendo esta/e assumir até 6 (seis) turmas, tendo em vista que a/o professora/or participará de momentos formativos sistemáticos.

As orientações contidas na Portaria de Lotação parecem não encarar essa unidade curricular com o zelo que ela requer ao defender

que professor com qualquer habilitação poderá ser lotado com as atividades de pesquisa. A falta de critério na escolha de quem vai trabalhar a pesquisa na escola pode ser uma das causas de os alunos não gostarem dessa unidade exatamente pela falta de clareza e de objetivo na condução das pesquisas no Ensino. Essa postura da Seduc contraria a visão de Demo (1996, p. 2) ao afirmar que “Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo ou a tenha como atitude cotidiana”.

O segundo problema oriundo das orientações da Portaria de Lotação se refere aos professores licenciados em Pedagogia sem habilitação específica poderem ser lotados com essa unidade curricular. Considerando as reformas ocorridas na educação a partir da promulgação da LDB (1996), principalmente com a divisão das responsabilidades de municípios e Estado sobre os níveis de ensino, professores pedagogos sem habilitação específica não podem mais atuar no Ensino Médio. O último concurso que admitiu docentes com esse perfil foi o que o Ceará realizou em 1998, portanto, há 25 anos atrás. A grande maioria desses docentes está lotada em centros de multimídias e não desenvolvem atividades em sala de aula há muito tempo, de modo que nos parece ser mais uma das causas da dificuldade de se implementar a pesquisa como princípio pedagógico nas escolas de Ensino Médio.

Essa situação é corroborada por Vieira et. al. (2016, p. 3) quando afirma:

A educação, centrada na pesquisa, pressupõe o ato de (des)construção permanente, considera que o espírito perquiridor deve estar presente (e é o mesmo) em todas as fases educativas – da educação infantil à pós-graduação – o que distingue cada momento é o processo de busca e o propósito em cada uma das etapas. Essa reconstrução requer habilidade, envolve competência para saber pensar e questionar o que se sabe, aprender a aprender e reelaborar saberes.

Por fim, a terceira orientação da Seduc sugere a concentração de turmas de NTP/DPS para um mesmo professor, de modo que este pode assumir até seis turmas. Essa parece ser uma questão mais problemática, tendo em vista a determinação dessa mesma Portaria que as turmas sejam compostas por, no mínimo 30 e, no máximo, 45

- alunos, o professor com seis turmas terá que orientar no mínimo 210 e, no máximo 270 estudantes. Esse trabalho é humanamente impossível de ser realizado por um professor de modo que fica clara a falta de zelo nas orientações sobre a condução das pesquisas no âmbito das escolas.

Por outro lado, a própria Secretaria de Educação sugere que docentes de outros componentes e de outras áreas colaborem com o professor de núcleo, o que, na prática, não acontece, prejudicando, portanto, a ideia de pesquisa como princípio integrador e, conseqüentemente, como princípio pedagógico, conforme orientado no DCRC – Ceará (2021).

Por fim, há os problemas relacionados à escola que são bem mais numerosos. Primeiro, vêm as condições materiais e de infraestrutura. As escolas não dispõem de orçamentos próprios para o desenvolvimento de pesquisas e nem de núcleos internos dedicados ao desenvolvimento dessa atividade. Se queremos implementar a pesquisa como princípio pedagógico é necessário que tenhamos das condições necessárias para isso. Do contrário, continuaremos com o entendimento de que pesquisa é qualquer coisa que se faz de qualquer jeito e para finalidade nenhuma.

Segundo a Seduc que defende e orienta o trabalho integrado nas escolas, determina que os coletivos semanais de professores aconteçam em dias diferentes, de modo que acaba não havendo a integração entre as áreas para a condução do trabalho docente. Na prática, o que se observa é que cada área envereda por um caminho e a integração não se concretiza porque os órgãos centrais da educação em nível de Estado constroem orientações que dificultam ou até mesmo impossibilitam que a integração seja vivenciada dentro das escolas.

Terceiro, não há adoção da pesquisa como princípio pedagógico que orienta o processo de construção do conhecimento por parte de docentes e discentes e menos ainda como princípio integrador propiciando que cada área contribua com a sua visão para a compreensão de problemas ou fenômenos que estão presentes no cotidiano dos estudantes e para o qual se faz necessária a construção de uma solução. E esta solução deve ser buscada por um sujeito ativo que se desafia, com a orientação de outro mais experiente, a construir o entendimento do mundo que o cerca, concretizando assim a ideia de

- Siqueira (2005, p. 21) quando afirma que no processo de educar pela pesquisa:

O educando é o agente principal da aprendizagem. Não existe educação, aprendizagem ou instituto de ensino sem ele. O educador é importante como intermediário entre os conteúdos e os educandos, exercendo uma ação exterior, auxiliando, coordenando, planejando, despertando, induzindo e mostrando os caminhos e os instrumentos essenciais para sua formação cultural e profissional.

Percebe-se, portanto, que a educação possui empecilhos internos diante da necessidade de se trabalhar a pesquisa no Ensino Médio através da unidade curricular NTP/DPS, de modo que uma reflexão cuidadosa poderá contribuir para que os órgãos centrais em nível de Estados redesenhem as orientações para materializar a pesquisa como princípio pedagógico e integrador no ambiente escolar. Sem essa reflexão, a pesquisa não se concretizará com o zelo que precisa e o mais grave, continuará sendo tema rejeitado por alunos e evitado por professores.

Considerações finais

Os documentos oficiais LDB (1996), DCNEB (2013), DCNEM (2018), BNCC (2018), DCRC/CE (2021) defendem uma mudança nas práticas docentes no Ensino Médio que contemplem a pesquisa como princípio pedagógico e integrador. No âmbito do Estado do Ceará, essa ideia é defendida no Documento Curricular Referencial do Ceará (2021) e no material da unidade curricular NTP/DPS elaborado pela Seduc em parceria com o Instituto Aliança.

Esses documentos apontam ainda a necessidade de superação do entendimento de que a pesquisa só se desenvolve na universidade e defendem que essa prática seja implementada no Ensino Médio. Isso contribuiria para a mudança nas relações que envolvem docentes, discente e objetos de conhecimento. Assim, essa ideia concretizaria uma nova postura do professor tanto em relação ao aluno, encarando-o como sujeito no processo de construção do seu conhecimento, quanto de si mesmo, superando a visão de transmissor de conhecimento para o de orientador/mediador da relação aprendiz – objeto de conhecimento; e até mesmo do objeto de estudo,

- percebendo que, para a construção do conhecimento, o aluno precisa ter uma postura ativa, ter a capacidade de analisar o objeto de diferentes prismas para ampliar a visão sobre os objetos de estudo.

Não obstante essas orientações, as práticas vivenciadas nas escolas estão bem distantes do que defendem os documentos oficiais. Assim, para que a pesquisa como princípio pedagógico e integrador saia do campo das ideias e adentre o espaço da sala de aula, algumas ações precisam ser realizadas.

Em primeiro lugar, é necessário o monitoramento das políticas voltadas ao Ensino Fundamental com o objetivo de tornar essa etapa da educação básica mais eficaz no processo de formação do aluno, especialmente no desenvolvimento das competências e habilidades voltadas para a leitura, escrita e cálculo uma vez que o Estado faz um investimento volumoso de apoio aos municípios e os resultados alcançados não correspondem ao investimento realizado.

Em segundo lugar, é necessário equipar as escolas com implantação e/ou renovação dos espaços e equipamento que favoreçam a implementação da pesquisa como princípio pedagógico no Ensino Médio, como laboratório de ciências físicas, químicas, biológicas e matemática, laboratório de informática, bibliotecas e centro de multimeios. Além disso, faz-se necessária a implementação de núcleos de pesquisa em cada escola, com o objetivo de ter um setor responsável pelo desenvolvimento dessas atividades na escola bem como por atividades de extensão que podem ocorrer a partir dos resultados das pesquisas realizadas.

Em terceiro lugar, é necessário que a Secretaria da Educação desenvolva programa de formação continuada de alto nível para professores efetivos e temporários. Essa ação se justifica diante da necessidade de se encarar a pesquisa com o zelo e cuidado merecidos. Do contrário, não se conseguirá superar ações pontuais, desconexas e despropositadas dessas atividades.

Em quarto lugar, é necessário que o Estado revise suas orientações e políticas voltadas para o fomento da pesquisa no ensino médio. Para isso, faz-se necessário alinhar o Ceará Científico às orientações para o trabalho com a pesquisa em cada série do Ensino Médio através da unidade curricular NTP/DPS e reformular as orientações quanto aos coletivos semanais a serem realizados na escola, com o objetivo de promover a integração docente e,

- consequentemente, das ações planejadas e implementadas na sala de aula, inclusive com avaliações sistemáticas e reflexivas sobre os resultados desse trabalho.

Finalmente, quanto à lotação, é necessário que cada turma do ensino médio conte com pelo menos um professor orientador de cada área, de forma que, nas aulas da unidade curricular de NTP/DPS, a turma seja dividida em quatro grupos e cada um desses tenha a orientação de um professor de uma área. Essa estratégia oportunizaria o planejamento integrado e a prática também integrada em sala de aula, além de permitir que cada professor orientasse, no máximo, cinco equipes de pesquisa para que possa ter condições de fazer um trabalho de investigação sério e com o rigor científico necessário para dar validade e credibilidade aos resultados das pesquisas. Assim estaríamos, de fato, encarando a pesquisa como princípio pedagógico e integrado na prática docente, integrando, portanto, a docência e a pesquisa, como definido por Freire (1992, p. 192-193):

[...] toda a docência implica pesquisa e toda pesquisa verdadeira implica docência. Não há docência verdadeira em cujo processo não se encontre a pesquisa como pergunta, como indagação, curiosidade, criatividade, assim como não há pesquisa cujo andamento necessariamente não se aprenda porque se conhece e não se ensine porque se conhece e não se ensine porque se aprende (Freire, 1992, p. 192-193).

Referências

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Constituição Federal 1988**.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Lei nº 13.415/2017

BRASIL. **Ministério de Educação e Cultura**. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 416-423.

Brasil. **Ministério da Educação**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Parâmetros Curriculares Nacionais. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 1997.

CEARÁ. **Secretaria da Educação Básica**. Documento Referencial Curricular do Ceará – Ensino Médio. Fortaleza-CE, 2021.

CEARÁ. **Secretaria de Planejamento**. Diário Oficial do Estado. Edição de 22.12.2023. Fortaleza/CE, 2023. Disponível em: <http://imagens.seplag.ce.gov.br/PDF/20231222/do20231222p01.pdf> Acessado em 15. Jan. 2024.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Capinas: Editopra Autores Associados, 1996. 120p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1992.

SIQUEIRA, Marli Aparecida da Silva. **Monografias e teses: das normas técnicas ao projeto de pesquisa: teoria e prática**. Brasília: Editora Consulex, 2005.

VIEIRA, Leociléa Aparecida, et.al. **Educar e aprender pela pesquisa: uma opção metodológica à construção dos saberes**. 2016. Disponível em: https://www.uece.br/eventos/spcp/anais/trabalhos_completos/247-38725-28032016-201913.pdf. Acessado em 14. Jan. 2024

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E EQUOTERAPIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Marina Pinnola RIBEIRO (UERJ)¹
Beatriz Pinto Barreto SERAFIM (UERJ)²
Patrícia Lorena QUITERIO (UERJ)³

Introdução

De acordo com o DSM V-TR (2023), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado pelas dificuldades de comunicação e interação social e pelos comportamentos restritos e repetitivos. À vista disso, pode interferir em diversas áreas do desenvolvimento, variando conforme o nível de gravidade.

A identificação de um caso de TEA acontece, pela suspeita dos pais, por haver alguma diferença no desenvolvimento esperado do bebê. Alguns sinais de alerta podem ser percebidos após o nascimento, como a cifose dorsal e flacidez muscular, além de uma agitação excessiva do bebê: que chora muito ou mostra-se um bebê passivo, que parece não fazer nenhuma solicitação (SEVERO, 2010).

As particularidades observadas no TEA indicam um comprometimento em habilidades de comunicação (verbal e não verbal), interação social e aparecimento de comportamentos disfuncionais como movimentos estereotipados e repetitivos, autoagressão. Contudo, em relação ao desenvolvimento motor de coordenação, equilíbrio e percepção, este se mostra próximo ao esperado, podendo ter habilidades excepcionais para algumas atividades, mas dificuldades para outras. As crianças com TEA apresentam desinteresse pelo ambiente e fazem pouco contato visual, pouca noção de segurança e podem apresentar hipersensibilidade

¹ Graduada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: mapi.ri@hotmail.com

² Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio De Janeiro (UERJ). E-mail: biapbs@hotmail.com

³ Pós-Doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora Associada no Instituto de Psicologia e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (PPGPS) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: patricialorenaUERJ@gmail.com

- sensorial (Carneiro, 2018; Lee, 2007; Severo, 2010; Togashi, 2014). A criança com TEA costuma ser resistente a mudanças, por isso se adaptam melhor às pessoas e locais se estão dentro da rotina, o que for mudado precisa ser avisado com antecedência, podendo surtir um episódio de falta de autocontrole. Dificuldades para comer e dormir também são bastante comuns (Lee, 2007; Severo, 2010).

A intervenção precoce é indicada por pesquisadores como sendo essencial para fazer florescer o melhor desenvolvimento que a criança com TEA pode maximizar a eficácia do tratamento e minimizar os sintomas, por isso a obtenção do diagnóstico deve ser buscada o mais cedo possível (Lee, 2007; Netto, 2017; Severo, 2010). Nesse sentido, é fundamental uma intensa rede de apoios terapêuticos no sentido de amenizar os sintomas presentes e as possíveis dificuldades futuras. A Equoterapia - termo utilizado no Brasil para o método terapêutico e educacional assistido por cavalos, criada pela Associação Nacional de Equoterapia (ANDE - Brasil), é indicada para pessoas com esse tipo de transtorno do neurodesenvolvimento, pois é um tipo de terapia que utiliza o cavalo sob uma abordagem interdisciplinar aplicada nas áreas de saúde e educação, bem como o desenvolvimento biopsicossocial de pessoas com necessidades especiais, segundo informações sobre o dia da Equoterapia (no site da Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde).

Para a aplicação da Equoterapia se estabelece uma equipe multiprofissional, que funcione de maneira interdisciplinar, mas em direção a uma transdisciplinaridade. A atuação de diferentes profissionais acontece ao mesmo tempo na pista durante a sessão e a troca de experiências e conhecimentos é feita por meio de reuniões sobre cada paciente. Para um atendimento satisfatório ao sujeito, a equipe deve ser a mais diversificada possível, sendo composta minimamente por três profissionais, um de cada área: saúde, educação e equitação. A equipe pode se completar com fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, psicólogos, fonoaudiólogos, professores de educação física ou outros profissionais (Ribeiro, 2003; Walter; Vendramini, 2000).

Os benefícios proporcionados por andar a cavalo foram amplamente estudados. Efeitos que são físicos, psicológicos, educacionais e sociais podem ser explorados pelos profissionais que

- trabalham com equoterapia. Abaixo são expostos alguns desses benefícios, mas sem a intenção de esgotar o tema e suas pesquisas.

A Equoterapia tem como gênese a relação do cavalo com o homem que permite a cura do ser humano integral. O cavalo é um animal sensitivo e este é o diferencial que permite um poder de cura a nível de mente, corpo e alma, conhecido pelo homem antes mesmo de ser possível qualquer documentação científica. Uma comunicação sadia é a chave para uma relação humano-cavalo proveitosa e terapêutica (Hallberg, 2008; Walter; Vendramini, 2000).

Os movimentos do dorso do cavalo foram estudados por diversos pesquisadores a fim de descobrir seus efeitos sobre o corpo da pessoa montada. O cavalo, ao passo, realiza mudanças de posição contínua na pelve do cavaleiro que enviam vibrações por meio da medula até o cérebro com uma frequência de 180 oscilações por minuto, idêntica a enviada pela marcha humana, sendo considerada a mais saudável (Engel, 1996; Walter; Vendramini, 2000).

O movimento realizado pelo cavalo promove ainda uma estimulação neuromuscular constante que melhora a ação do sistema cardiovascular e respiratório. O cavaleiro tem sensações diversas com tal efeito que permite o relaxamento e calma à mente e ao corpo humano. A vocalização é outra aptidão observada como consequência, possivelmente porque a relação com o cavalo cria um vínculo de bondade e afeto, bem como incita a resposta aos comandos - o que incita a comunicação (Engel, 1996).

Partindo de um conceito de Equoterapia como uma terapia que utiliza o cavalo como instrumento terapêutico numa abordagem multi ou transdisciplinar, e do TEA como um diagnóstico baseado em sintomas variando de leve a grave e acometendo principalmente a cognição nas áreas de socialização e comunicação, as áreas sensoriais e o comportamento - a Revisão Integrativa da Literatura (RIL) foi escolhida como o método mais adequado para uma análise sobre o campo de estudos que relaciona os dois temas.

Método

O método escolhido para a realização desta pesquisa foi de revisão integrativa, pois é o método de revisão mais amplo considerando a variedade da formação da amostra que pode ser

- composta por literatura teórica, empírica e estudos experimentais. O objetivo dessa metodologia é analisar o estado atual de um ou mais temas específicos por meio da coleta da amostra e da análise dos dados. Para isso, é necessário o cumprimento de seis etapas, a saber: estabelecimento da hipótese ou questão de pesquisa, amostragem ou busca na literatura, categorização dos estudos, avaliação dos estudos incluídos na revisão, interpretação dos resultados e síntese do conhecimento ou apresentação da revisão (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008). Desse modo, a seguir serão relatadas tais etapas, com a finalidade de vislumbrar os resultados dessa revisão.

- **Etapa 1 - Estabelecimento da hipótese ou questão de pesquisa**

A questão da presente pesquisa foi elaborada em conformidade com o objetivo da mesma: “o que mostram os resultados de estudos publicados em bases de dados selecionadas acerca da relação entre equoterapia e autismo?”.

- **Etapa 2 - A amostragem ou busca na literatura**

Para este estudo, estabeleceram-se os seguintes critérios de inclusão e exclusão:

- Critérios de inclusão: Estudos que relacionem equoterapia e autismo, título que contenha referência aos descritores, estudos realizados no período dos anos entre 1998 e 2018 e estudos nacionais e internacionais.
- Critérios de exclusão: Estudos não relevantes ao escopo da pesquisa, títulos que não condizem com os descritores, estudos realizados fora do período de tempo determinado, estudos de revisão, estudos duplicados e estudos não disponibilizados na íntegra.

- **Etapa 3 - Definição das informações a serem extraídas**

Foi realizada uma busca eletrônica na base de dados LILACS e do Portal de Periódicos da CAPES que reúnem textos de artigos de revistas nacionais, internacionais e estrangeiras, como *PubMed*, *Medline*, *Scielo* e *Pepsic* em outubro de 2018. Foram encontrados 35 artigos no total, sendo excluídos: 1 título não relacionado aos descritores; 3 não relevantes ao escopo da pesquisa; 3 artigos de revisão; 5 não disponibilizados na íntegra e, 8 estudos duplicados.

Tabela: Listagem dos resultados de busca e seleção de estudos.

Descritores	Artigos encontrados	Artigos selecionados
Portal CAPES: Equoterapia AND autistas	1	1
Portal CAPES: Hippotherapy AND autism	1	1
Portal CAPES: Equine-assisted therapy AND autism	9	2
Portal CAPES: Therapeutic horseback riding AND autism	8	3
LILACS	16	8
Total	35	15

Os 15 artigos selecionados foram os seguintes: Brief Report: The Effects of Equine-Assisted Activities on the Social Functioning in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder (Meints & Anderson, 2016), Equoterapia e cognição em pacientes autistas: um estudo de caso (Holanda et al., 2013), The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social Functioning in Children With Autism (Bass et al., 2009), Effectiveness of a Standardized Equine-assisted Therapy Program for Children with Autism Spectrum Disorder (Borgi et al., 2015), Equine-assisted Therapy as Intervention for Motor Proficiency in Children With Autism Spectrum Disorder: Case Studies (Milander et al., 2016), The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Sensory Processing of Children with Autism (Al-Shirawi & Al-zayer, 2018), Influencia de la Equinoterapia en el Tratamiento a Niños Autistas de 5 a 7 Años (Fernández & Gómez, 2015), Randomized Controlled Trial of Therapeutic Horseback Riding in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder (Gabriels et. al., 2015), Long-Term Effect of Therapeutic Horseback Riding in Youth With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Trial (Gabriels et. al., 2018), Long-Term Effect of Therapeutic Horseback Riding in Youth With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Trial (Gabriels et. al., 2018), Équithérapie et Autisme (Hameury et al., 2010), Therapeutic Horseback Riding Outcomes of Parent-Identified Goals for Children with Autism Spectrum Disorder: An ABA' Multiple Case Design Examining Dosing and Generalization to the Home and Community (Holm et al., 2014), Equine-Assisted Occupational Therapy: Increasing Engagement for Children With Autism Spectrum Disorder (Llambias, et al., 2016), The Effects of Equine-assisted Therapy in Improving the Psychosocial Functioning of Children With Autism (Memishevijk & Hodzhikj, 2010),

- Therapeutic Horseback Riding Crossover Effects of Attachment Behaviors with Family Pets in a Sample of Children with Autism Spectrum Disorder (Petty et al., 2017) e Effects of therapeutic horse riding on gait cycle parameters and some aspects of behavior of children with autism (Steiner & Kertesz, 2015).

- **Etapa 4 - Avaliação dos estudos incluídos na revisão integrativa**

A abordagem utilizada foi elencar fatores que agem sobre as variáveis em questão: equoterapia e autismo, relacionando à prática clínica.

- **Etapa 5 - Interpretação dos resultados**

- A pesquisa (nº 1) avaliou a influência do tratamento equoterapêutico sobre o funcionamento social de crianças e adolescentes com autismo a partir de questionários com pais dos participantes no início e no final do tratamento equoterapêutico.

- O estudo de caso (nº 2) foi realizado com um paciente com TEA praticante de equoterapia e teve o objetivo de avaliar a intervenção da equoterapia em pacientes autistas.

- O estudo (nº 3) avaliou os efeitos sobre o funcionamento social de crianças com TEA a partir da comparação entre um grupo controle (4 a 10 anos) e um experimental (5 a 10 anos) submetido a atendimento equoterapêutico por 1 hora por semana durante doze semanas.

- A pesquisa (nº 4) examinou os efeitos de um programa de 25 sessões de equoterapia, uma vez por semana, no funcionamento social de crianças diagnosticadas com TEA.

- O estudo (nº 5) teve como objetivo examinar se o tratamento equoterapêutico produz melhora na capacidade motora de crianças com TEA a partir de um estudo de caso com um menino (8 anos) e uma menina (9 anos) com este diagnóstico.

- O estudo (nº 6) utilizou um questionário como instrumento pré e pós-intervenção, aplicado em 16 crianças com TEA, entre 6 e 10 anos, divididas em 2 grupos: controle com 3 meninas e 5 meninos; experimental com 2 meninas e 6 meninos, com o objetivo de examinar se um programa intensivo de equitação terapêutica pode criar impactos positivos em diversos domínios sensoriais.

- O estudo de caso (nº 7) teve como objetivo evidenciar a efetividade da Equoterapia como intervenção terapêutica para autistas.
- O estudo (nº 8) buscou expandir estudos anteriores, a fim de avaliar a efetividade da intervenção da equitação terapêutica na autorregulação, socialização, comunicação, adaptação e funções motoras em crianças com TEA.
- Em um estudo posterior (nº 9), os pesquisadores analisaram os efeitos à longo prazo da intervenção terapêutica realizada no estudo (nº 8), reaplicando os testes que demonstraram melhoras nos participantes.
- O estudo (nº 10) buscou avaliar os impactos desta experiência fora de um ambiente hospitalar, com objetivos terapêuticos focados na comunicação, atenção, autoconfiança e habilidades motoras na equitação terapêutica.
- O estudo (nº 11) foi realizado com 3 meninos diagnosticados com TEA entre 6 e 8 anos, a fim de analisar se diferentes dosagens semanais de equoterapia produzem algum impacto sobre comportamentos eleitos por pais em 3 diferentes ambientes: durante a sessão, em casa e em comunidade.
- O estudo (nº 12) se propôs a avaliar os efeitos da inclusão do cavalo como um instrumento terapêutico na terapia ocupacional a partir de uma experiência com 7 crianças, entre 4 e 8 anos, diagnosticadas com TEA e que passaram por uma triagem de critérios estabelecidos pelo estudo.
- O estudo (nº 13) foi realizado com 4 crianças entre 8 e 10 anos, dois meninos, com grau severo e, duas meninas, com grau moderado, com diagnóstico de TEA que participaram de um programa de equitação terapêutica de 10 semanas com uma sessão de 30 minutos a cada semana envolvendo atividades de cuidado e relação com o cavalo, atividades montados no cavalo e tarefas em solo com o cavalo, guiando e passando por obstáculos, com a finalidade de analisar os efeitos a curto-prazo da equitação terapêutica como terapia complementar para crianças com TEA.
- O estudo (nº 14) buscou analisar os efeitos da terapia com o uso do cavalo no comportamento com seus animais domésticos.

- O estudo (nº 15) analisou os efeitos da terapia assistida por cavalos no desenvolvimento de crianças com TEA relacionados à marcha e orientação e habilidades mentais.

- **Etapa 6 – Apresentação da revisão/síntese do conhecimento**

Após uma análise crítica dos resultados foram determinadas categorias envolvendo os temas semelhantes entre os estudos. A análise e discussão dos resultados buscou focar somente aspectos psicológicos, não incluindo resultados específicos a respeito da marcha e fala das amostras. As categorias constatadas foram: (a) socialização, (b) fator tempo, (c) cognição e, (d) psicomotricidade. Os resultados são expostos e analisados em cada tópico que se segue.

Categoria A: Socialização e Interação

Em alguns estudos (1, 3, 4, 8, 10, 13 e 14) a socialização e capacidade de interação e comunicação foram avaliados assim como seus subdomínios necessários. Curiosamente todos os estudos envolvendo este foco ressaltaram a realização de atividades de cuidado e relacionamento com o cavalo, buscando estabelecer um vínculo com o animal como: escovar, encilhar, fazer carinho e despedir-se. Em outros estudos (2, 5, 7 e 11), tal momento foi somente citado ou sequer citado. Portanto, um momento de relacionamento com o cavalo necessita ser reforçado em um atendimento equoterapêutico com pacientes autistas.

Categoria B: Fator tempo

Esta pesquisa constatou que alguns estudos exploraram como o fator tempo age sobre os resultados de uma equoterapia com pacientes com Transtorno do Espectro do Autismo. Dois (9 e 11) foram os estudos encontrados acerca do tema. Visto que o TEA é um diagnóstico complexo uma concordância satisfatória com relação ao tempo de tratamento para todos os diferentes casos de TEA pode ser difícil de ser encontrada. Alguns praticantes com TEA podem precisar frequentar a equoterapia por muito tempo, outros poderão amenizar suas dificuldades em pouco tempo. Este pode ser um motivo para que os estudos não se voltem para este tema. Contudo, estudos para investigar a duração adequada de uma sessão de equoterapia e as doses semanais ideais poderiam servir como guia para os profissionais.

Por outro lado, a escassez de estudos que tenham como eixo uma avaliação a longo prazo dos resultados de um tratamento equoterapêutico mostram uma lacuna. Esta precisa ser preenchida a fim de examinar a qualidade e efetividade deste tipo de terapia mesmo após a conclusão do tratamento. Isto também pode auxiliar profissionais no momento de decisão da alta do praticante.

Os resultados indicam para uma semelhança ao estudar as mudanças positivas no comportamento seja o tratamento realizado uma, três ou cinco vezes na semana, com sessões de 45 minutos, contudo a amplitude destas mudanças foi melhor acompanhando a quantidade de sessões por semana, quanto mais, maior amplitude. Outra pesquisa (nº 9) aponta para uma manutenção nos resultados do tratamento de equoterapia, realizado por 10 semanas, 6 meses após sua interrupção.

Categoria C: Psicomotricidade

Apesar de a psicomotricidade não ser uma preocupação como sintoma de pessoas com TEA, algumas das pesquisas encontradas abordaram uma análise nas habilidades cognitivas relacionadas a capacidades físicas e motoras. Contudo, a equoterapia tem um importante papel terapêutico sobre o funcionamento físico do praticante.

Dois estudos (5 e 7) verificaram uma melhora no equilíbrio, coordenação e tônus. Outros (15, 10 e 12) testaram domínios específicos e constataram uma melhora importante em habilidades motoras cognitivas da amostra, além de uma evolução na simetria da marcha, um aumento na distância dos passos e melhora no controle motor fino e grosso.

Categoria D: Cognição

Evidenciou-se uma maior inclinação dos estudos a investigar a respeito de funções cognitivas de pessoas com TEA que possam ser modificadas com um tratamento equoterapêutico.

Três estudos (3, 7 e 12) aplicaram testes com o propósito de aferir as mudanças na área da atenção, todos constataram um aperfeiçoamento significativo. Um estudo (3) verificou diminuição na desatenção e distração, outro (7) um aumento na concentração e o terceiro (12) um aumento no engajamento nas atividades sugeridas

• durante a terapia. Um ponto em comum entre estes estudos é a realização de atividades com o praticante sobre o cavalo, tal evidência corresponde a compreensão citada neste trabalho de Ribeiro (2003) e Severo (2010) que uma sessão que contenha atividades realizadas além de andar a cavalo pode estimular a atenção e concentração. Outras funções importantes que foram analisadas por outros estudos e, de maneira considerável, obtiveram melhoras foram: funções executivas (4); percepção, imitação e emoção (10); e autocuidado (15).

Considerações finais

O desenvolvimento do presente estudo possibilitou uma compreensão acerca das características, critérios diagnósticos e da história do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), além dos principais conceitos e características da Equoterapia. A partir disto, a pesquisa realizada acerca de literatura que relacionasse estes dois temas permitiu uma síntese do conhecimento existente. Além disso, uma contribuição de base para futuros estudos relativos ao conteúdo da pesquisa puderam ser produzidos, além de dados importantes para familiares de pessoas com TEA e para profissionais que trabalhem nessa área.

A revisão dos estudos contribui para a prática por meio da afirmação de que atividades de relacionamento com cavalo antes, durante e depois da sessão e exercícios sobre o cavalo que envolvam o uso da atenção são ressaltados. A realização de atividades durante as sessões foi observada como importante para o desenvolvimento de certas habilidades analisadas nos estudos, sendo estas: socialização e atenção.

Uma parte dos estudos (1, 3, 4, 8, 10, 13, 14 e 15) analisados abrangeu as capacidades de socialização e cognição, talvez por serem estas áreas do desenvolvimento mais modificadas pelos sintomas do TEA. O modo como o praticante com TEA se comporta e se comunica diante das situações de relação foi significativamente aprimorado, além de habilidades cognitivas como atenção e funcionamento do sistema sensorial.

Com relação ao tempo de tratamento, poucos estudos (9 e 11) foram realizados com a finalidade de averiguar o tempo ideal de tratamento para pacientes com TEA. Os estudos acerca deste ponto

- afirmaram uma diferença mínima em relação a diferentes doses semanais de sessões de equoterapia, e uma manutenção de resultados após seis meses de conclusão do tratamento equoterapêutico. Neste sentido pode-se perceber a predominância de estudos de curto prazo, demonstrando a importância de maior investimento em pesquisas que analisem os resultados a longo prazo de um tratamento equoterapêutico para pacientes com TEA.

Outra importante área a ser mais explorada pelas pesquisas é a de quais atividades seriam mais efetivas para se realizar sobre o cavalo, apenas para fins de orientação. Quais atividades desenvolveriam mais a capacidade de atenção e concentração, quais teriam maior impacto para socialização e comunicação. Especificar tipos de exercícios e atividades e investigar suas consequências em amostras de pacientes com TEA seria bastante interessante principalmente para a prática profissional de equipes de equoterapia.

Referências

AL-SHIRAWI, M. E.; AL-ZAYER, R. H. The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Sensory Processing of Children with Autism. **European Scientific Journal**, 14(15), 364–386, 2018.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ANDE BRASIL. **Quem somos**. 2019. Disponível em: <<http://equoterapia.org.br/articles/index/article_detail/135/2019>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BASS, M., Duchowny, C.; LLABRE, M. The Effect of Therapeutic Horseback Riding on Social Functioning in Children with Autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 39, 1261–1267, 2009.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE MINISTÉRIO DA SAÚDE. **09/8 – Dia Nacional da Equoterapia**. Disponível em: <<<https://bvsmms.saude.gov.br/09-8-dia-nacional-da-equoterapia-2/>>>. Acesso em: 18 jan. 2023.

BORGI, M.; LOLIVA, D.; CERINO, S.; CHIAROTTI, F.; VENEROSI, A.; BRAMINI, M.; NONNIS, E.; MARCELLI, M.; VINTI, C.; DE SANTIS, C.; BISACCO, F.; FAGERLIE, M.; FRASCARELLI, M.; CIRULLI, F. Effectiveness of a Standardized Equine-Assisted Therapy Program for Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, 46(1), 1–9, 2015.

CARNEIRO, V. S. de S. **Um Guia de Possíveis Estratégias Diferenciadas para o Transtorno do Espectro do Autismo**. UERJ, 2018.

ENGEL, B. T. Therapeutic Riding: Its Benefits, Professions and Divisions. In B.

- T. Engel (Ed.), *Therapeutic Riding Programs: Instruction and Rehabilitation - a Handbook for Instructors and Therapists* (4th ed., pp. 35–38). Durango: Barbara Engel Therapy Services, 1996.
- FERNÁNDEZ, R. D.; GÓMEZ, B. S. Influencia de la Equinoterapia en el Tratamiento a Niños Autistas de 5 a 7 Años. *Revista Médica Electrónica de Ciego de Ávila*, 21(3), 2015.
- GABRIELS, R.; Pan, Z.; DECHANT, B.; AGNEW, J.; BRIM, N.; MESIBOV, G. Randomized Controlled Trial of Therapeutic Horseback Riding in Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 54(7), 541–549, 2015.
- GABRIELS, R., PAN, Z.; GUÉRIN, N.; DECHANT, B.; MESIBOV, G. Long-Term Effect of Therapeutic Horseback Riding in Youth With Autism Spectrum Disorder: A Randomized Trial. *Frontiers in Veterinary Science*, 5(156), 2018.
- HALLBERG, L. *Walking the Way of the Horse*. Bloomington: iUniverse, 2008.
- HAMEURY, L.; DELAVOUS, P.; TESTE, B.; LEROY, C.; GABORIAU, J.-C. Équithérapie et autisme. *Annales Médico-Psychologiques*, 168(9), 655, 2009.
- HOLANDA, R., Lima, F. S. P., Lobo, L. B. C., & Nunes, T. T. V. Equoterapia e cognição em pacientes autistas: um estudo de caso. *Revista Expressão Católica*, 2(2), 83–96, 2013.
- HOLM, M. B.; BAIRD, J. M.; KIM, Y. J.; RAJORA, K. B.; D'SILVA, D.; Podolinsky, L.; MAZEFSKY, C.; MINSHEW, N. Therapeutic Horseback Riding Outcomes of Parent-Identified Goals for Children with Autism Spectrum Disorder: An ABA' Multiple Case Design Examining Dosing and Generalization to the Home and Community. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(4), 937–947, 2014.
- LEE, L. *Manual Sobre o Autismo*. Oregon: HANS, 2007.
- LLAMBIAS, C., Magill-Evans, J., Smith, V., & Warren, S. Equine-Assisted Occupational Therapy: Increasing Engagement for Children With Autism Spectrum Disorder. *The American Journal of Occupational Therapy*, 70(6), 2016.
- MEINTS, K.; ANDERSON, S. Brief Report: The Effects of Equine-Assisted Activities on the Social Functioning in Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 3344–3352, 2016.
- MEMISHEVIKJ, H.; HODZHUKJ, S. The Effects of Equine-assisted Therapy in Improving the Psychosocial Functioning of Children With Autism. *Journal of Special Education and Rehabilitation*, 11(3–4), 57–67, 2010.
- MENDES, K. D. S.; SILVEIRA, R. C. de C. P.; GALVÃO, C. M. *Revisão Integrativa: Método de Pesquisa Para a Incorporação de Evidências na Saúde e na Enfermagem*. *Texto Contexto Enfermagem*, 17(4), 758–764, 2008.
- MILANDER, M. de; BRADLEY, S.; FOURIE, R. Equine-assisted therapy as intervention for motor proficiency in children with autism spectrum disorder:

- Case studies. *South African Journal for Research in Sport, Physical Education and Recreation*, 38(3), 37–49, 2016.
- NETTO, M. M. F. C. **Práticas Interventivas Precoces de Comunicação para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): um estudo quase experimental.** UERJ, 2017.
- PETTY, J.; PAN, Z.; DECHANT, B.; GABRIELS, R. Therapeutic Horseback Riding Crossover Effects of Attachment Behaviors with Family Pets in a Sample of Children with Autism Spectrum Disorder. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(256), 2017.
- RIBEIRO, A. S. **A Psicoterapia de Orientação Psicoanalítica na Equoterapia.** In *XI International Congress*. Budapest, 2003.
- SEVERO, J. T. **Equoterapia: equitação, saúde e educação.** (M. V. B. Alves, Ed.). São Paulo: Senac SP, 2010.
- TOGASHI, C. M. **A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação.** UERJ, 2014.
- WALTER, G. B.; VENDRAMINI, O. M. **Equoterapia - Terapia com o Uso do Cavalo.** Viçosa, 2000.

O CUIDADO DE SI NA FORMAÇÃO DO SUJEITO PROFESSOR NA ANÁLISE DOS RELATOS DAS PRÁTICAS FORMATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Regina Lúcia Ferreira CRAVO (PUCRio)¹

Refletir sobre os processos formativos no campo educacional implica em uma reflexão sobre os indivíduos e suas características humanas: a capacidade de criar, amar, ter compaixão, fé e esperança, consciência de si mesmo e compreensão. Não a compreensão deste ou daquele conteúdo e sim, do ensino entre as pessoas como condição e garantia da solidariedade (MORIN,2000).

O cuidado de si e as práticas educativas

Na tentativa de discutir a ideia de governo de si na educação liberal, Marshall (2002) busca a contribuição de Foucault, comentando a tendência à repressão dos dias atuais. Diante disso, o falar sobre a sexualidade seria uma libertação. Ao cientista foi transferido o papel de não apenas incitar à verdade e interpretá-las (terapeuta), mas também de reconstruir a experiência que o sujeito tem da sexualidade e do discurso, controlando, assim, o sujeito a partir do ato de conhecer o próprio eu por meio da ação de falar. Falar a verdade sobre si mesmo, constrói a si mesmo e sua identidade no ato da fala, analisa. No mesmo artigo, Marshall discute as semelhanças das práticas educativas com as práticas terapêuticas atualmente...No entanto essa é uma outra discussão, não sendo o objeto deste estudo.

A necessidade de cuidar de si colocou a ideia de conhecimento de si em funcionamento. Marshall retoma a noção do cuidado de si (2002; p.23). O cuidado de si era o modo pelo qual o indivíduo se considerava como ético no mundo antigo. Para se comportar bem e praticar a liberdade seria preciso cuidar do eu para melhorá-lo e

¹ Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1998). Lecionou na Educação Superior desde 2000 até 2021, especificamente em cursos de Formação de Professores - Licenciatura de Pedagogia e outros cursos de Licenciatura. E-mail: regina42lucia@gmail.com

• dominá-lo, impedindo que a pessoa se tornasse um escravo dos outros e de si mesmo (no caso de suas paixões).

O eixo da problemática está no como, cabendo considerar, então, os mecanismos ou tecnologias de dominação e seus efeitos nas práticas educativas. Marshall focaliza, então, o papel das Ciências Humanas nas sociedades modernas. A ênfase ora no cuidar de si mesmo, agora estaria no indivíduo a ser conhecido por elas. No século XX, cuidar de si passou a significar ajuste ao exterior, oferecimento de um conjunto de verdades que ao serem postas em práticas, construiriam um sujeito com um modo de ser e certa maneira visível de agir. Sobre isso afirma que

a preocupação é com o poder/saber subjacente ou com o conjunto de condições que permitem e legitimam certas asserções particulares de verdade (2002; p.24).

Um exemplo disso estaria em afirmações difundidas tal como “crianças com dificuldades de aprendizagem podem ser identificadas no primeiro ano” sejam feitas e legitimadas como verdade. Considerando que para funcionar na sociedade moderna, isto é, ser governável, o indivíduo deve ingressar na escola e ser alfabetizado. Ou ingressar na escola para se tornar sujeito...

Nisso, as Ciências Humanas estariam envolvidas, implicando na necessidade dentre outros procedimentos de focalizar as instituições educacionais, as práticas vividas de ensino e de aprendizagem quanto às relações entre professores e alunos, professores e instituições, professores e currículo e os exames. Implicando na necessidade de repensar saberes disciplinares, processos formativos, a Pedagogia igualmente.

As Licenciaturas, Suas Práticas Formativas Na Formação Do “Sujeito” Professor...

As considerações realizadas sobre o indivíduo e as práticas educativas conduzem a uma reflexão sobre os processos formativos institucionalizados. Neste caso, proponho uma reflexão sobre o processo de formação de professores, objeto de estudo particular. Proponho discutir, brevemente, através da revisão do estudo

- realizado no Mestrado, o contexto das relações pedagógicas dos cursos de Licenciatura e o processo de elaboração do “sujeito” professor.

Por ocasião do Mestrado, busquei analisar a viabilidade de cursos de Licenciatura noturnos. Para tanto, na Dissertação intitulada “Licenciatura Noturna: é viável? (1998), analisei cinco cursos de formação de professores de uma Instituição de Ensino Superior privada localizada em um subúrbio da Cidade do Rio de Janeiro e conhecida pela grande oferta de vagas nesses cursos. As principais referências eram os depoimentos de alunos e professores desses cursos e a observação das aulas noturnas. A partir disso, as fragilidades e potencialidades indicadas foram discutidas e os caminhos possíveis apontados, considerando o contexto da própria problemática da formação de professores no País àquela época, anos noventa. No estudo, a instituição recebeu um nome fictício: “FISA”. Refiro-me, aqui, às análises contidas sobre as Licenciaturas da FISA no quarto capítulo do trabalho. Nele, os cursos eram abordados em seus aspectos como Metodologia, Organização das aulas, entre outros.

Retomarei, aqui, a (re)leitura de alguns fragmentos do quarto capítulo da referida Dissertação de Mestrado: considerações sobre metodologia de ensino e os conteúdos curriculares de ensino nas Licenciaturas. O texto sofreu algumas modificações devido às necessidades deste estudo.

Sobre a Metodologia e as Aulas...

A análise dos procedimentos de ensino utilizada pelos professores das Licenciaturas da FISA não era o objetivo central do estudo realizado, contudo durante a análise do material da pesquisa realizada, a questão emergiu demonstrando a necessidade de comentário mais detalhado.

Quanto aos procedimentos de ensino ou imperativos didáticos (Forquin, 1992) utilizados, os professores demonstravam a intenção de uma prática voltada para as especificidades dos alunos dos cursos, nesse caso, alunos-trabalhadores.

O estudo dos textos na sala de aula, aulas expositivas, realização de pequenos trabalhos em grupo compunham as estratégias privilegiadas. Pode-se falar de certa intuição compartilhada

- com os demais colegas, sejam eles mais ou menos experientes... Os professores procuravam desenvolver os conteúdos dentro da sala de aula, mesmo não considerando isso como algo agradável ou ideal. No entanto, as características dos alunos determinavam a organização e realização da prática docente que pareceria buscar equilibrar as exigências do ensino com reais possibilidades. Sobre esse aspecto,

(...)tento trazer tudo pronto, trazer materiais copiados, mas essa coisa de trabalho é complicada, não é produtivo porque as pessoas não têm tempo e por isso achei que era melhor intensificar o trabalho em sala, tratar do assunto de forma mais direta possível e mostrar as aplicações no dia a dia deles. Dar aulas é um exercício de estar aprendendo mais do que estar ensinando (professor da Licenciatura em Biologia).

Isso constituía o foco das reflexões do grupo de formadores. A atitude aparentemente compreensiva concorria com uma recusa (pelo menos, nas entrevistas...) ao paternalismo, pois, afinal de contas, tinha aquela coisa do padrão mínimo conforme disse um professor da Licenciatura em História

(...)o aluno não pode sair da faculdade sem dominar determinados conteúdos, sem ter visto isto ou aquilo...

O atendimento aos alunos constitui um desafio, em virtude do dilema entre a manutenção da qualidade dos cursos e o atendimento às necessidades e a aproximação com a sua realidade (Rios,1988;73 apud Cravo,1998;57). O desdobramento do professor é o que parece resultar de tal dinâmica do processo ensino-aprendizagem (Paiva,1994).

Por outro lado, os alunos demonstravam certa ambivalência diante dos esforços. As aulas eram boas e sentidas com muito rigor. Os elogios aos professores eram relacionados a uma impressão de estarem sendo preparados para o magistério, apesar das dificuldades sentidas no processo ensino aprendizagem...

Contraditoriamente uma preferência por aulas mais práticas transparecia nas falas dos jovens. Eram as aulas significativas? Nelas, os objetivos e os conteúdos eram claros quanto ao nível de desenvolvimento cognitivo, sociocultural vivenciado? Esses aspectos

eram considerados de fato? (Castanho,1999; Libâneo,1991 apud Cravo;1998). Questões levantadas naquele momento.

Na sala de aula parecia surgir os resultados da acumulação trabalho-estudo interferindo diretamente no modo como os conteúdos programáticos são abordados por professores que demonstram acreditar estar na postura, na demonstração de compromisso com os conteúdos transmitidos/trazidos/apresentados os componentes importantes para o êxito das atividades de ensino e de aprendizagem.

Sobre os conteúdos e o ensino...

Predomínio de tarefas na sala de aula, interesse em aulas práticas e exigência dos conteúdos programáticos considerados inadequados eram comentados pelos alunos. Ao mesmo tempo, eles afirmavam gostar de um curso puxado, bom. A crítica feita às cobranças parecia estar relacionada com a falta de conhecimentos básicos do ensino fundamental e médio necessário para o acompanhamento das disciplinas (matemática)...Os alunos pareciam sentir falta de algo. Era como se os conteúdos tivessem sido perdidos ou soltos em meio ao curso. Poderiam ser os objetivos de ensino...objetivos da formação...Falta de base, pouco tempo para estudar, mas também matérias em quantidade inadequada- aulas aligeiradas e ensino superficial. E sobre isso, alguns alunos diziam que (...)as matérias do ciclo básico deveriam ser diluídas pelo curso...O primeiro período deveria ter matérias de curso de História...Faltam disciplinas importantes com geografia geral, arqueologia, ciências políticas...A parte pedagógica é deficiente...Falta algo para lidar com o adolescente...tem certas matérias como cálculo I, II e III que não servem para nada desde o momento em que eu vou dar aulas de 1º e 2º graus...O problema da Biologia é nossa turma está com problemas em Química, Física e Matemática. O currículo é absurdo...

Os professores comentavam a falta de base ou conteúdos básicos, as turmas misturadas e, também, o próprio pouco tempo de planejamento das aulas. A transmissão aligeirada de conteúdos em função do pouco tempo das aulas, a notada superficialidade do ensino incomodava aos professores.

As opiniões expressam insatisfação quanto à articulação dos conteúdos, composição das turmas, a organização das disciplinas. No caso particular, um conjunto de modificações na organização curricular das Licenciaturas realizadas era uma questão constantemente mencionada nas entrevistas, nos corredores, no cafezinho. O desconforto era percebido... As modificações envolveram a mudança do sistema de créditos para seriado, dispensa de professores, alterações curriculares nos idos de 1993. Um professor queixou-se dizendo

(...)eu participei dessa mudança e é por isso que a prática de pesquisa entrou. Me pediram para fazer sugestões de disciplinas e as suas ementas. Conheço as deficiências, sei que ainda tem mudanças a fazer e uma delas é colocar a monografia ao final do curso quando o aluno já tem uma visão geral dele. Nós só temos duas cadeiras de América: pré-colonização e colonização. Tá tudo muito rápido. Não pega nada da América no século XX (Professor de História).

A leitura dos depoimentos indica que a carga horária de algumas disciplinas foi reduzida e isso fez com que os conteúdos tenham que ser transmitidos em curto espaço de tempo, levando a um aligeiramento de todo processo de ensino dos cursos. A questão do tempo... O tempo parece ser insuficiente diante dos conteúdos a serem transmitidos, tantos os teóricos quanto os práticos. Os professores precisam selecionar o que será importante para a formação dos alunos. ...Os alunos reclamam da sensação que *“a coisa ficou meio solta”* ... O problema encontra-se na falta de sentido presente na ordenação do novo currículo.

Quando os alunos entram em contato com a disciplina Didática I (quarto período), somente no último cursam a disciplina Prática de Ensino, devendo colocar em prática os ensinamentos recebidos...A Prática de Ensino deixou de ser cumprida em dois períodos para ser condensada em apenas um.

A problemática envolvendo aos estágios agrava-se diante da situação de vida do aluno trabalhador, tornando o cumprimento da disciplina uma tarefa difícil. ...Os alunos contam com um auxílio da carga horária reservada para eles no último período de aulas. Nessa fase, eles possuem apenas duas disciplinas na semana.

Luporini (1988 apud Cravo;1998) critica a composição curricular dos cursos de licenciatura quanto ao lugar da prática de ensino. Nos cursos em sua maioria ela não passa de um capítulo ao final. No entanto, apesar da condição de trabalhadores, os alunos costumam dar o melhor nessa fase da graduação.

Nas aulas que pude assistir, elas eram momentos dinâmicos, marcados por perguntas e protestos também. Em uma delas, no oitavo período de Matemática, Delcio, aluno mais exaltado, elogiava o comportamento do professor na turma em que fazia estágio no ensino fundamental. Segundo ele, o professor havia interrompido a aula para revisar um conteúdo e sobre isso

(...)ele queria continuar dando a matéria nova, mas percebeu que a turma não estava acompanhando porque não lembravam produtos notáveis... Ele parou, foi para o canto do quadro e explicou tudo de novo, passou uma linha em volta e deixou lá. Achei ótimo, mas acho que ele perdeu muito tempo...

Fazenda (1991;56 apud Cravo; 1998) ao lecionar a disciplina prática de ensino descreveu que “tinha uma sensação de que os alunos haviam estado teoricamente hibernados e, de repente, ao romper dos últimos anos, precisariam acordar para a realidade da prática...”

Os ensinamentos adquiriam forma ali, nas aulas de Prática de ensino, com o professor Carlos, enquanto a condução do ensino nas licenciaturas noturnas da FISA parecia ocorrer através de ações isoladas de seus professores e da falta de articulação entre suas instâncias e diversos sujeitos (Cravo, 1998).

Retomando alguns pontos sobre as relações pedagógicas, formação do sujeito professor, condutas...

Quanto à formação de professores, após a LDB 9394/96, dados do INEP (2003apud Nascimento, 2006) afirmam uma redução de 52,5% no número de Escolas Médias que formam professores entre 1996 e 2002. Simultaneamente em que a demanda pelos cursos superiores de licenciaturas apresentou um significativo crescimento no mesmo período. Somente na rede pública, houve um aumento do número de ingressos em quase 85% no mesmo período (2006; p.20). Interessa, o contexto da formação dos professores que desde a LDB 9394/96

parece evidenciar-se, no cenário educacional brasileiro, tendo o Ensino Superior como “local” privilegiado para o seu desenvolvimento: os Institutos Superiores de Educação e as tradicionais Licenciaturas. Neste estudo, interessa a Licenciatura como espaço de relações pedagógicas e produção de professores.

Gore (2002) destaca uma preocupação com as formas pela qual a conduta dos indivíduos ou grupos podia ser dirigida; o governo das crianças, das almas, comunidades, famílias, dos doentes... Governar, nesse sentido, é estruturar o campo possível de ação dos outros (Foucault, 1983:221 apud Gore, 2002). Propõe então considerar algumas delas como é o caso do processo pedagógico. O processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes com respeito a questões de saber; qual saber é válido, qual saber é produzido, o saber de quem. A pedagogia se baseia em técnicas particulares de governo, cujo desenvolvimento pode ser traçado historicamente, e produz e reproduz, em diferentes momentos, regras e práticas particulares.

Cabe pensar, em que medida, as características dos cursos apontadas pelo estudo compõem mecanismos diretivos das ações dos futuros professores. Especialmente, considerando as relações pedagógicas destacadas. O que falar do preparo para o domínio dos processos de ensino e de produção das aprendizagens tão necessários à docência? Vale mencionar o contexto de encomenda de estudos sobre a eficácia dos sistemas escolares, o efeito das mudanças e o encaminhamento de pesquisas desde os anos 60 (Derouet, 1983 apud Fourquin, 1995). Atualmente, são reforçadas as políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade nas escolas e dos sistemas de ensino através do controle dos resultados e da responsabilização dos atores envolvidos (estudos de Lessard, Barreto, Brooke entre outros). Os estudos são retomados. Qual o impacto das políticas atuais sobre a escola básica? E sobre o trabalho docente? Qual será a posição dos educadores diante da “chamada nova gestão pública”?

A fragmentação curricular e a dissociação teoria e prática contribuem para o favorecimento de uma possível construção e a legitimação de uma educação básica deficiente em seu cerne: aquisição de conteúdos necessários por parte dos alunos para o ingresso na Educação Superior e para o processo produtivo na sociedade. E quanto aos cursos noturnos formados por alunos

trabalhadores? Forquin contribui para a discussão ao diferenciar o ofício de pesquisador com o do professor, retomando as características da transmissão didática para isso.

A transmissão didática é descrita, em outras palavras, como sendo um processo que deve considerar o estado do conhecente, os estados do ensinado e do ensinante, sua posição com relação ao saber e a forma institucionalizada da relação que existe entre um e outro ou em qual contexto social (Forquin,1992).

Contrariamente, da exposição teórica que seria imperfeita porque criativa, a exposição didática deve considerar assim os imperativos de transposição (mencionados), os de interiorização e os institucionais. Os imperativos de interiorização envolvem o fazer aprender, o saber ser incorporado pelo indivíduo sob a forma de *habitus* ou esquemas operatórios e com isso, a Pedagogia institucional toma forma de repetições, carecendo ser organizada por tempos de aula que são tempos de aprendizagem. Nas licenciaturas analisadas, mais do que isso, a aula assume um papel principal: deve ser interessante, dinâmica, transmissora de conteúdos e realizar atividades de fixação... Afinal, ela é basicamente o eixo da formação do futuro professor. Como tantas atribuições?

Uma indagação de Marshall (2002) é pertinente para a discussão sobre os conteúdos e o currículo dos cursos formadores. Utilizando as contribuições de Foucault na análise educacional, Marshall indaga: Como o poder vem a existir? Através do currículo e de suas disciplinas (Marshall,2002; Gore,2002 e Larrosa,2002).

Currículo é entendido aqui, em outras palavras, como “um conhecimento particular, historicamente formado, sobre o modo como os indivíduos tornam o mundo inteligível (Popkewitz apud Silva, 2005)”. Sendo o esforço para organizar o conhecimento uma das formas de regulação social, pois aquilo que está inscrito nele não seria apenas informação. A organização do conhecimento corporifica formas particulares de agir, sentir, falar e ver o mundo e o eu. E, acrescento, o aluno, os objetivos e estratégias de ensino, a seleção cultural de conteúdos (Forquin,1992). Ao apontar para a conservação da herança cultural como aspecto da seleção institucional, Forquin ressalta que a reprodução se faz através de uma reinterpretação e reavaliação contínua do que é conservado. O exercício da reprodução e reavaliação responderia à pergunta: Como se efetua a seleção de um

• currículo? Enquanto certos tipos de conhecimento serão considerados necessários, outros não serão para as gerações seguintes. A pergunta feita pelos docentes: Quais aspectos da cultura justificam o investimento? Supondo ensino sistemático e sustentado por aparelho institucional complexo.

No currículo, então as disciplinas seriam “blocos” nos quais o ajustamento das capacidades e recursos das pessoas, das relações de comunicação, assim como as relações de poder, formam sistemas regulados (Marshall,2002; p.25).” Para que o poder seja exercido nas disciplinas é preciso organização do tempo, espaço e capacidades. atividades serão designadas como apropriadas para a fase, conforme a fase anterior, exames que estabelecem padrões normais de expectativas. Seria o saber desenvolvido através do exercício do poder – indivíduos normalizados. Neste caso, professores normalizados.

Uma análise dos programas institucionais e da seleção que aqueles efetuam no interior da cultura de uma sociedade num dado momento deve ser prolongada no próprio local da instituição e da sala de aula. No contexto analisado, ser prolongada para o interior dos cursos que formam professores. Isto resulta das diferenças entre o que é pretendido e aquilo que é realmente apreendido pelos alunos (não sendo também o que os docentes ensinam...). E o que é aprendido é o que será ensinado na escola básica. Neste ponto, caberia uma investigação, pois as condições de recepção da mensagem pedagógica dependeriam do contexto social e cultural no qual o aprendiz estaria inserido (Forquin,1992).

O contexto pedagógico parece ter enfatizado estratégias que os estudantes devem conservar em suas futuras práticas de ensino como a ênfase na exposição, a dissociação da investigação científica, além do próprio pouco tempo para preparação das aulas. Afinal, os professores são trabalhadores e por necessidades de valorização salarial da carreira deverão atuar em mais de um emprego (Sobre isso, ver os estudos de Ludke, Barreto, Cunha, Canário dentre outros). Poderiam elas serem chamadas de tecnologias do eu? Nesse caso, de tecnologias do eu professor impostas pelas fragilidades do processo formativo? Assim, numa espécie de “uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática de ensino: não como uma peça trazida ou adjacente, mais como um mecanismo que lhe é inerente e que multiplica sua eficiência (Marshall,2002; p.158).

Existiria assim uma **gramática institucional** como propõe Chervel. Ou melhor dizendo, ocorreria na instituição de ensino, a produção de modos de fazer ou *configurações cognitivas* que formariam o núcleo da cultura institucional. Algumas atividades somente seriam realizadas no meio escolar. A isso Perrenoud (apud Forquin, 1992) caracteriza como sendo *um ofício*: participar dos rituais da sala de aula. Neste caso, rituais da sala de aula dos cursos de formação de professores. Quais são os rituais típicos dessas salas, para além daqueles descritos brevemente aqui? E como eles serão vivenciados ou reproduzidos junto às crianças e adolescentes, público da escola básica? Uma análise necessária.

Tais rituais possuiriam o poder de modelagem das ações dos indivíduos, de influenciar o conjunto de práticas culturais e os modos de pensamento num país, grupo social em dado momento. Assim, esses elementos não permaneceriam restritos aos limites do mundo das instituições. Caberia questionar o papel das instituições nas modificações da cultura e dos grupos sociais ao longo do tempo.

Forquin (1992) indica o processo como uma forma de manutenção das hierarquias simbólicas. Nas instituições, o processo caminharia ao encontro da conservação social, sendo tarefa da reflexão pedagógica, social sobre os saberes,

contribuir para dissolver esta percepção natural das coisas, ao mostrar como os conteúdos e os modos de programação didática dos saberes se inscrevem na configuração de um campo caracterizado pela existência de imperativos funcionais específicos e pela configuração de um campo social caracterizado pela coexistência de grupos sociais com interesses divergentes e com postulações ideológicas e culturais heterogêneas, ... (1992;44).

Nos processos de formação de professores, quais as hierarquias estariam sendo mantidas? Como desnaturalizar os processos que se desenrolam despercebidamente na sala de aula desses cursos? As relações pedagógicas nas Licenciaturas através da escolha dos conteúdos e sua incorporação nos programas institucionalizados conforme apresentado conduz às análises sobre a relação das instituições de ensino superior com o conhecimento e com a formação dos indivíduos-professores. E como fazer isso se “a naturalização” da coisa ensinada estaria no coração da legitimação profissional do docente?

Finalizando

Ao combinar os termos que atravessam as relações e práticas pedagógicas surge um conjunto de teorias sobre os indivíduos, sobre os processos formativos dos indivíduos, sobre as formas de relação entre os talvez sobre o que seja o “sujeito professor.” Sendo as práticas pedagógicas das Licenciaturas lugares de mediação, enquanto construção da experiência de si (Larrosa,2002), nos quais os profissionais encontram os recursos para o pleno desenvolvimento de suas habilidades didáticas e interpessoais necessárias ao trabalho nas salas de aula, convém sejam valorizadas como espaços institucionalizados de formação de formadores. Convém sejam (re)discutidas nas Universidades. Este estudo representa um esforço nessa direção.

Referências bibliográficas

- CRAVO, R.L.F. **Licenciatura Noturna: é viável?** Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, PUC-Rio, 1998. Orientação: Menga Ludke.
- FORQUIN, J.C. **Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas escolares.** Porto Alegre; Teoria e Educação, n.5,1992.
- FOUCAULT, M. O cuidado de si. In **História da Sexualidade** (Vol.3), Graal, 1984.
- GORE, J.M. Foucault e educação: fascinantes desafios. In Silva, T.T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucautianos.** Petrópolis; Vozes, 2002. 5ª edição.
- LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. In Silva, T.T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucautianos.** Petrópolis. Vozes,2002. 5ª edição.
- MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In Silva, T.T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucautianos.** Petrópolis; Vozes,2002;5ª edição.
- NASCIMENTO, M.G.C.A. **Trajetórias de vida de professores formadores: constituição de habitus profissionais.** Tese de Doutorado. Departamento de Educação PUC-Rio, 2006.
- SILVA.T.T. Currículo e identidade social: territórios contestados. In Silva,T.T. (org.) **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes, 2005;6ª edição.
- SILVA.T.T. (org.) **O sujeito da educação: estudos foucautianos.** Petrópolis; Vozes,2002; 5ª edição.

A INFLUÊNCIA DA CULTURA MIDIÁTICA NA FORMAÇÃO DOS JOVENS DO ENSINO MÉDIO SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DO DISCURSO CRÍTICA

Josineide Vieira dos SANTOS (SEED/SE)¹

Iranilde dos Santos ROCHA (UFS)²

Introdução

O Ensino Médio vem passando por mudanças que mais descaracterizam sua função do que o identificam e a situação se agrava quando relaciona a cultura midiática à formação dos jovens na última etapa da educação básica. Pensando por esse viés, as ideias se apresentam numa preocupação da pedagogia crítica da mídia. Segundo o site Midiatismo (2014), o público jovem é responsável por alavancar a mídia do país, já que cerca de 80% dos brasileiros têm acesso à internet.

Nesse sentido, a cultura midiática através de uma visão de plenitude provoca uma reviravolta na cabeça dos jovens que se veem num mundo de perfeição devido aos valores gerados pelo mundo globalizado e consumista. Diante desse contexto, esta pesquisa tem o objetivo de analisar de forma crítica a influência da mídia na formação dos jovens do Ensino Médio.

Para efetivar a aplicação das tecnologias de informação e comunicação na escola, após a constatação de sua importância e necessidade, é preciso criar conhecimentos e mecanismos que possibilitem sua integração à educação evitando o deslumbramento ou o uso indiscriminado da tecnologia por si e em si. Portanto, é imprescindível enfatizar o cunho pedagógico em detrimento das virtualidades técnicas, fugindo do discurso ideológico procedente da indústria cultural (Dorigoni; Silva, 2023, p.07).

¹ Professora Especialista da Educação Básica pela Secretaria de Educação do Estado de Sergipe (SEED/SE), vieirajosineidejo@gmail.com

² Doutoranda do curso de Letras Vernáculas, linha de pesquisa: Estudos do Discurso - Programa de Pós-Graduação em Letras/ Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS), iranilderochas@gmail.com

Diante desse contexto, os jovens têm desenvolvido problemas diversos, desde a ansiedade até casos mais graves como o suicídio. São problemas que afetam diretamente a aprendizagem e consequentemente a vida pessoal desses alunos, gerando frustrações também aos professores e familiares. A busca por uma aprendizagem significativa e do pensamento crítico passa a ser o maior desafio para os educadores, a difícil e a complexa descoberta pelo conhecimento parece não ser alcançada de forma satisfatória o que gera angústia e insatisfação nos educadores à medida que ensinar e aprender são ações mútuas e quando isso não acontece o papel do educador parece não ser concretizado.

Mas, o que, afinal, é a cultura midiática? Também chamada de cultura digital ou cibercultura é a cultura do século XXI incorporada de uma nova compreensão para tudo, um mundo fantástico da tecnologia que trouxe mudanças concretas, reais e práticas para absolutamente tudo.

A cultura de consumo oferece um deslumbrante conjunto de bens e serviços que induzem os indivíduos a participar de um sistema de gratificação comercial. A cultura da mídia e a de consumo atuam de mãos dadas no sentido de gerar pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes (Kellner, 2001, p. 11).

Além disso, optamos pela análise do discurso crítica que, segundo Fairclough (1999), é teoria e método para investigar e analisar as manifestações entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade. Aliando-se ao conceito de Linguística Sistemico-funcional de Halliday para chegar às categorias: Globalização e Mídia como um método para investigar mudanças sociais e culturais dentro da realidade do processo de globalização. Diante disso, usaremos a linguagem como discurso, pois entendemos, assim como Fairclough (2001), que o discurso é uso da linguagem como forma e prática social.

Segundo Thompson (1995, p. 135), a globalização refere-se “à crescente interconexão entre as diferentes partes do mundo, um processo que deu origem às formas complexas de interação e interdependência”. Segundo Rajagopalan (2003), esta nova realidade

- tem consequências diretas na vida e no comportamento diário dos povos, inclusive hábitos e costumes linguísticos.

O percurso metodológico é traçado pela pesquisa qualitativa de abordagem bibliográfica fundamentada pelas teorias da análise do discurso crítica de Fairclough, o corpus da pesquisa são referências bibliográficas artigos e teses sobre a temática: cultura midiática e formação dos jovens.

Dessa forma, percebe-se que tanto a formação dos jovens quanto o fazer pedagógico contam com uma nova aliada, a tecnologia, mas, infelizmente, os jovens não têm uma consciência crítica sobre o uso e manipulação do mundo digital, assim muitas vezes deixam-se escravizar pela venda de ideias, produtos, comportamentos que não condizem com sua realidade causando frustrações e males como ansiedade, sonolência, automedicação, vícios, consumismo, falsa felicidade plena e suicídio. Não somos contra ao uso consciente da tecnologia na educação, a preocupação desta pesquisa é unicamente diante da pedagogia crítica do consumo e despertar uma reflexão a respeito do assunto em questão.

Fundamentação Teórica

A Análise do Discurso Crítica é uma teoria e método que investiga o discurso numa relação entre linguagem, diversos gêneros discursivos e a sociedade no interior das diversas práticas sociais, por isso, parte sempre de um problema social.

O enfoque crítico da ADC caminha em dois sentidos. O primeiro diz respeito ao valor atribuído à ética, à justiça do processo de análise. E o segundo é que a ADC vai partir das questões sociais, já que seu objeto é um problema social e isso vai exigir do(a) analista a percepção e a visibilidade das relações de causa e efeito nessas questões sociais, porque essas relações vão sendo naturalizadas. (Melo, 2009, p.09)

Nesse contexto, a Análise do Discurso Crítica nasceu da Linguística Crítica, a diferença é a dimensão teórica e metodológica. Segundo Magalhães (2005), a ADC estuda textos e eventos em várias práticas sociais, propondo uma teoria e um método para descrever, interpretar e explicar a linguagem em um contexto sócio-histórico e ainda estuda a linguagem como prática social, com o objetivo de

- investigar as transformações da vida social contemporânea, já a Linguística Crítica desenvolveu um método para analisar uma pequena amostra de textos. Segundo Fairclough (1998, 2008), “a concepção tridimensional do discurso” reúne três tradições analíticas: descrição - análise textual; interpretação - prática discursiva; explicação.

Fairclough (2003) ampliou o discurso com a Linguística Sistêmica-Funcional (LSF) de Halliday (1985), que ele conceitua como uma abordagem teórica preocupada com a relação entre a linguagem e outros elementos e aspectos da vida social, cuja análise linguística é sempre direcionada ao caráter social dos textos. Segundo Ramalho (2005), a abordagem funcionalista da linguagem está preocupada com as relações entre a língua de forma completa, incluindo as diversas modalidades de interação social e destaca a importância do contexto social na compreensão da natureza das línguas.

Para Fairclough (2003), os textos têm efeitos sobre as pessoas, as ações, as relações sociais e sobre o mundo material e esses efeitos são mediados pela construção de significado e pelo contexto. Por exemplo, a globalização e a mídia podem favorecer a manutenção de desigualdades no acesso ao poder de compra.

Uma das funções da ciência crítica é tentar desvelar aspectos negativos da “nova ordem mundial” hegemônica e mostrar que podem ser mudados pela agência humana, dado que não são naturais, mas são, pelo menos em parte, resultados de estratégias particulares engendradas por meio de decisões políticas de acordo com interesses específicos. (Resende; Ramalho, 2005, p.37).

Assim, para chegar aos estudos da linguagem sob a ótica das funções sociais, Halliday (1985) considerou as relações do sistema linguístico e das funções sociais como um traço geral da linguagem humana e seus estudos sobre a multifuncionalidade apresentam três macrofunções que ocorrem concomitante em textos: ideacional, interpessoal e textual.

Diante dessa proposta de multifuncionalidade de Halliday (1985), Fairclough (2003) associa essa ideia à distinção de gêneros, discursos e estilos e aos três modos configurados pelo discurso como parte da prática social: agir, representar e ser articulados aos três significados: acional, representacional e identificacional, no qual se apresenta assim: ação (gêneros); representação (discursos) e

- identificação (estilos).

A partir disso, adotamos para análise dos artigos e teses os aspectos propostos por Fairclough (2003) para o significado acional o qual ele aproxima das funções interpessoal e textual de Halliday (1985): pressuposição e intertextualidade; para o significado representacional, o próprio discurso, que para Fairclough (2003), o discurso molda os processos e práticas sociais e por eles moldados por isso desempenha papel fundamental na vida social, nessa função serão analisados globalização, mídia. Para Fairclough (2003), o discurso é um elemento da globalização regido pelo impacto da relação entre política, cultura e economia.

Segundo Carvalho (2008), as teorias sociais abrem espaço para a ADC como um elemento fundamental na análise e teorização crítica dos processos de mudanças econômicas, sociais e culturais da modernidade tardia, também chamada de pós-modernidade.

Fairclough considera os textos como elementos dos eventos sociais que provocam efeitos, contribuindo para mudanças nas pessoas (crenças, atitudes etc.), ações, relações sociais, e no mundo material. Portanto, o autor usa exemplos de textos focalizando mudanças sociais contemporâneas, como a ‘globalização’, a ‘modernidade tardia’, o ‘novo capitalismo’, para ilustrar a abordagem da ADC, identificando uma área significativa para a pesquisa social crítica. (Carvalho, 2008, p.08).

Dessa forma, utilizamos a concepção tridimensional de Fairclough complementada pela Linguística Sistêmico- Funcional de Halliday e selecionamos as seguintes categorias para uma análise textualmente orientada: globalização, mídia.

Percurso Metodológico

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa interpretativa, pois se propõe a interpretar fenômenos de uma realidade social. A abordagem qualitativa tem como objetivo “investigar e entender a natureza dos fenômenos sociais, possibilitando maior nível de profundidade e entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos” (Nunes, 2021, p.13).

Além disso, temos a Análise Crítica do discurso que é uma teoria, mas também é um método. Para Fairclough (1999), a ACD é uma teoria e um método para investigar e analisar as manifestações entre o uso da linguagem e as relações de poder na sociedade. Ainda segundo Fairclough (2008), para que o método da ACD seja útil, deve preencher quatro condições mínimas: ser multimodal, ser histórico, ser crítico e ser multifuncional.

Assim, para desenvolver a pesquisa, foi necessário tecer uma revisão e discussão sobre a ACD, em seguida, a leitura e análise conjuntural do corpus sobre a influência midiática na formação dos jovens do Ensino Médio. E após as leituras com o fito de identificar a relevância das categorias, optamos pelo modelo tridimensional de Fairclough destacando as seguintes categorias: Globalização e Mídia entre as dimensões: análise textual, discursiva e social, os efeitos ideológicos e políticos do discurso.

Conclui-se que os efeitos ideológicos e políticos que vão focalizar efeitos ideológicos e hegemônicos particulares como: sistemas de conhecimentos e crenças, relações sociais e identidades sociais. De acordo com Fairclough (2008), as ideologias são construções ou significações da realidade que se fundamentam em diferentes dimensões das formas e dos sentidos das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou as transformações das relações de poder.

Discussão dos Dados Sob a Ótica da Globalização e da Mídia

Vamos considerar o discurso midiático acessado pelos aparelhos (celular, tablet, fones de ouvido, entre outros). À princípio já existe uma interação da cultura midiática na escola: atividades extraclasse pautadas no que a mídia diz que interessante; exemplos da mídia nas atividades de sala de aula; afixa cartazes e mensagens diversas provenientes do discurso midiático; produz uniforme de suas turmas com plásticas dos produtos midiáticos. Segundo Pirola (2017), a escola pode e deve usar a mídia e seus produtos como objetos de reflexão aliados no ensino-aprendizagem crítico e reflexivo. Porém, fora desse contexto, é um terreno muito arriscado para os jovens. E para endossar a discussão trouxemos a capa da revista da “Turma da Mônica Jovem” com o tema “Veneno Virtual”.



https://static.wikia.nocookie.net/revista-turma-da-monica-jovem/images/4/42/TMJ_57_Capa.png/revision/latest?cb=20170112002320&path-prefix=pt-br

Nesse contexto da sala de aula, precisamente no ensino médio, percebe-se a influência da cultura midiática na formação dos jovens, principalmente através do celular, e para contextualizar esse pensamento, trouxemos a capa da revista da Mônica Jovem com o tema Veneno Virtual para explorar mais o assunto com a base teórica da análise do discurso crítica.

Análise Textual

Nessa parte da análise textual vamos nos centrar na descrição da imagem, pois segundo Ramalho e Resende (2006), a análise textual é a primeira dimensão de análise no modelo tridimensional e é caracterizada pela descrição.

A revista em quadrinho ou gibi da Turma da Mônica Jovem, do escritor Maurício de Sousa, traz na edição número 57 o tema “Veneno Virtual” que vai explorar o efeito do aparelho celular no contexto escolar, como se trata de jovens, deduzimos que seja uma turma de ensino médio.

Na imagem, temos a Mônica com a fisionomia séria e parecendo estar de saída da sala, pois está com as bolsas e o celular na

• mão e em pé olhando meio de lado para o círculo de outros jovens rindo de uma imagem que aparece no celular que indica ser sobre a Mônica, pois olham para ela e riem, menos um garoto ‘Cebolinha’, que está no círculo, mas não ri da situação e parece meio chateado com o que está acontecendo.

Podemos relacionar o acontecimento e o tema da revista “Veneno Virtual” com a discussão que estamos tecendo sobre a influência midiática na formação dos jovens, visto que alguns jovens não têm uma consciência crítica sobre o uso da tecnologia vem provocando e consumindo o discurso de ódio e o cyberbullying e também as frustrações de não poder viver a dimensão perfeita do mundo virtual: da felicidade plena e do consumo, e como consequência temos: a ansiedade, a sonolência, a automedicação e até casos mais extremos como o suicídio. Segundo Fischer (2001), as mídias mostram-se na maioria das vezes, como um instrumento de imposição de valores e de ideologias, dessa maneira os indivíduos, de um modo geral, constrói seus espaços e suas subjetividades sobre influência da cultura midiática dominante.

O potencial educacional que as TIC oferecem não pode ser negado, mas precisa ser integrado efetivamente na escola, principalmente na rede pública de escolarização, já que pode servir como mais uma possibilidade para a construção da cidadania plena. Para tanto, faz-se necessário estabelecer como propósito a utilização da produção multimídia de forma a desenvolver o potencial crítico sem negar o papel de consumidores que somos, mas sob forma consciente, salientar a nossa função de emissores e receptores do saber e da informação. (Dorgival; Silva, 2023, p.07)

Dessa forma, percebe-se que a influência midiática pode ser negativa na formação dos jovens, mas cabe a escola criar uma possibilidade de inserir a tecnologia como complementar ao ensino de forma que os jovens reflitam sobre o uso consciente.

Análise Discursiva

O discurso midiático sugerido na capa da revista “Veneno Virtual” é uma crítica à violência virtual, por aqueles que não tem uma consciência crítica sobre o uso da tecnologia. Percebe-se uma falha da escola que não ensina aos alunos serem usuários críticos em relação à

- tecnologia, na verdade, eximiu-se durante muito tempo da inserção da tecnologia na educação e o mesmo acontece com a família e a igreja.

Vale lembrar que uma das instituições que demonstra grande dificuldade em absorver as transformações nos modos de aprender em decorrência do avanço tecnológico atual é a escola, que devido à rapidez desses avanços e ter intrínseco em seu bojo dependências com instituições maiores, não assimilou outras formas tecnológicas comunicacionais e já se depara com a informatização, suas linguagens multimídias e suas potencialidades interativas. (Dorigoni; Silva, 2023, p.09)

Belloni (2007) comenta que as instituições socializadoras como escola, família e igreja também vão sendo penetradas e influenciadas pelas regras de estilo das mídias, e vão perdendo e diminuindo o seu potencial crítico frente a esta lógica implacável de midiaticização que é igual à mercantilização.

A educação para as mídias como perspectivas de um novo campo de saber e de intervenção vem se desenvolvendo desde os anos de 1970 no mundo inteiro com o objetivo de formar usuários ativos, criativos, críticos de todas as tecnologias de informação e comunicação. (Dorigoni; Silva, 2023, p.01).

E a grande questão é: como fazer os jovens adquirirem uma consciência crítica sobre uso da tecnologia? Como está sendo usada a tecnologia como auxiliar no ensino- aprendizagem? Pois o uso da tecnologia na educação já é uma exigência prevista na BNCC. São situações como a globalização e o imediatismo que pedem a presença da tecnologia em todos os ambientes como forma de acessibilidade e benefício a todo mundo. Segundo Fairclough (2003), a globalização é inevitável e irreversível, beneficia a todos, contribui para o espalhamento de sentido de democracia no mundo, o permite o domínio hegemônico e complementa que a mídia vem tendo importância através da globalização.

Então, percebe-se que esse discurso midiático tem influenciado a formação dos jovens e é mantido por uma parcela da sociedade denominada de elite que dita as regras de comportamento, moda, crenças etc. Segundo Fairclough (1995), os discursos da globalização sistematicamente contribuem para a legitimação de uma

- ordem particular global, a qual incorpora assimetricamente as relações de poder.

Dessa forma, a formação do jovem é influenciada pela mídia, que segue a ideologia da elite, de acordo com que ouvem, veem e leem. Será que a escola tem trabalhado a consciência crítica sobre o uso da tecnologia? De que forma tem trabalhado?

Análise Social: efeitos ideológicos e políticos

Quais os impactos que esse discurso midiático tem gerado na sociedade? Segundo Fairclough (2001), as práticas discursivas mudam as práticas sociais e vice-versa. Nesse sentido, os meios de comunicação, dentre eles o celular, atendem aos interesses da classe dominante com o objetivo de lucrar a qualquer custo e por isso usam o discurso midiático incentivando o consumismo e atingindo principalmente os jovens. Segundo Gabriel (2010), isso é construído através do marketing na era digital que é o uso de tecnologias digitais para promover produtos, serviços e marcas.

Segundo Fairclough (2008), a “tecnologização do discurso” é um conjunto de técnicas usadas estrategicamente por especialistas no manejo da linguagem, técnicas linguísticas, de conhecimento sobre a sociedade e seu funcionamento com a tentativa de controlar a vida das pessoas. Nesse sentido, os jovens consomem tudo que é transmitido pela mídia, modo de se vestir, se comportar, falar, entre outros que são impostos como um padrão de jovens da classe média e rica com o desejo de se sentirem iguais. Segundo Belloni (2001) para as novas gerações, o espetáculo da aparência é fundamental e a escola é o ambiente propício.

Além disso, o incentivo da mídia ao consumo influencia práticas violentas para adquirirem seus desejos, práticas que em nada contribuem para a formação da identidade dos jovens. Nesse sentido, percebe-se, na mídia, a veiculação de uma imagem da juventude descompromissada, alienada e pouco participativa. Segundo Cepal (2006), é nesse sentido que se torna urgente a veiculação da imagem destes jovens como atores estratégicos no desenvolvimento de uma sociedade mais democrática e igualitária.

Dessa forma, percebe-se os efeitos ideológicos e políticos presentes na sociedade por meio da não formação da identidade dos

- jovens que adoecem pelas práticas de violência influenciada pelo consumismo devido a não consciência do uso reflexivo da tecnologia causada pelo discurso midiático e a força da globalização. Consequentemente, isso também reflete na vida dos professores e dos familiares desses jovens.

Considerações finais

Os jovens do ensino médio ainda estão em processo de construção de suas identidades, além disso, toda sua formação será cobrada como resultado para a entrada na universidade e completa com a pressão midiática sobre comportamento, moda, crenças, atitudes etc. num momento que o jovem apresenta maior vulnerabilidade à influência externas.

Além do consumismo, os jovens têm apresentado outros males causados pela não consciência crítica em relação à influência midiática como ansiedade, sonolência, devido às horas gastas na internet seja em jogos seja em redes sociais, automedicação e casos graves como o suicídio, provocado por cyberbullying ou por jogos de ódio.

A pesquisa propõe uma reflexão sobre como as escolas estão trabalhando as tecnologias, mais especificamente, o celular, como ferramenta complementar para o ensino-aprendizagem, já que o tema tecnologia inserido na educação é uma exigência da BNCC. E se diante da pedagogia crítica esses temas estão sendo abordados e trabalhados nas escolas ou só é mencionado em cartazes.

No entanto, somos a favor de que a tecnologia trabalhada com consciência crítica seja uma importante ferramenta complementar ao ensino-aprendizagem, mas ainda há uma resistência dos próprios educadores de inseri-las no ensino.

Dessa forma, para amenizar o problema, sair um pouco do mundo virtual, propomos atividades que aprimorem as relações interpessoais: a capacidade de lidar com frustrações; aceitação de regras e resolução de conflitos, essas atividades podem ser feitas na escola e complementadas em casa, pois defendemos que a educação é uma parceria entre escola e família.

Referências

- BELLONI, Maria Luíza. **O que é Mídia- Educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.
- DORIGONI, Gilza Maria Leite; SILVA, João Carlos da. **Mídia e Educação: o uso das novas tecnologias no espaço escolar**. Disponível <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1170-2.pdf>. Acesso em agosto de 2023.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Language and Power**. New York: Longman, 1995.
- FAIRCLOUGH, Norman. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179-203.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.
- FISCHER, Rosa Maria Bueno. Mídia, Juventude e Educação: modos de construir o “outro” na Cultura. Arquivos Analíticos de Política educativas, V.16, 2, 2008
- GABRIEL, Martha. **Marketing na era digital**. São Paulo: Novatec, 2010.
- KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia**. Bauru, SP: EDUSC, 2001.
- NUNES, Martha Suzana Cabral. **Metodologia Científica Universitária em 3 tempos**. São Cristóvão/SE: Editora UFS, 2021.
- PIROLA, Maria Nazareth. **As interações da cultura midiática na escola**. Vitória-ES: Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.
- ROCHA, Everardo; PEREIRA, Claudia. **Juventude e consumo: um estudo sobre a comunicação na cultura contemporânea**. Rio de Janeiro: Mauad, 2009.
- SILVA, José Carlos Teixeira da. **Tecnologia: Conceitos e Dimensões**. In: XXII ENCONTRO NACIONAL DE ENGENHARIA DE PRODUÇÃO - ENGEPP. Anais. p.1-8. Curitiba. 2002.

COMUNICAÇÃO SOCIAL HÁPTICA: RELATO DE EXPERIÊNCIAS COM PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA ADQUIRIDA

Fernanda Cristina FALKOSKI (Instituto Ahimsa)¹
Shirley Rodrigues MAIA (Instituto Ahimsa)²

Introdução

No Brasil, ainda é difícil ter-se ideia precisa sobre a quantidade de pessoas com surdocegueira, principalmente aquelas que não estão matriculadas em instituições de ensino. Watanabe (2017), em sua pesquisa de mestrado, apresenta o estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil, de 1999 a 2015. A autora menciona, inicialmente, a trajetória internacional da surdocegueira. Segundo ela, o primeiro movimento em relação à educação da pessoa com surdocegueira se deu em 1700, na França. Buscar referências científicas que contenham a história da educação de pessoas com surdocegueira no mundo é um tanto difícil, porém, sites organizados por instituições e organizações internacionais que realizam trabalhos na área são uma importante fonte de consulta.

A primeira conferência mundial da área aconteceu em 1980, organizada pela Alemanha, mais precisamente, pelo *Bildungszentrum fur Taubblinde*, em Hanover. Nesse encontro, pessoas de diversos lugares encontraram-se para discutir a surdocegueira com foco na educação de crianças. Naquele momento, tinha-se o registro de, mais ou menos, 250 crianças com surdocegueira sendo atendidas em 11 países. Após essa conferência, outras foram organizadas, seguindo um intervalo de, aproximadamente, quatro anos.

Posteriormente, o foco das conferências se ampliou para além da educação, pois seriam abordados assuntos que envolviam desde a

¹ Letras, professora do curso de Psicopedagogia e Educação Infantil da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Coordenadora Pedagógica do Instituto Ahimsa e membro da Equipe de Formação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. E-mail fernandacfalkoski@gmail.com

² Pedagoga, Coordenadora e Professora dos cursos de Psicopedagogia e Educação Infantil da Universidade Municipal de São Caetano do Sul, Diretora Educacional Instituto Ahimsa e membro da Equipe de Formação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. E-mail dmu.shirley@gmail.com

• infância até a idade adulta. Além disso, poderiam participar pessoas que não fossem ligadas somente à educação, mas também a outras áreas. Ao longo dos anos, a *Deafblind Internacional* (Dbi) passou por diversas modificações até assumir a organização atual. A Dbi é uma organização internacional sem fins lucrativos focada nas necessidades de pessoas com surdocegueira, suas famílias e profissionais que prestam serviços. Tem uma constituição e é administrado por um Conselho voluntário formado por pessoas de diferentes países do mundo.

O caminho da surdocegueira na universidade também pode ser visto como algo recente no Brasil. De acordo com Costa (2020), a primeira dissertação de mestrado que abordou sobre a surdocegueira foi defendida em 1999, por Susana Maria Mana de Araújo, sob orientação da Professora Eda Marconi Custódio, na Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), instituição confessional, sendo titulada de “Experiências de pais de múltiplos deficientes sensoriais: surdocegos”.

Conforme Costa (2020), a primeira tese de doutorado desenvolvida na área da surdocegueira defendida em 2004 foi de Fatima Ali Abdalah Abdel Cader-Nascimento, com orientação da professora Maria da Piedade Resende da Costa, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), instituição pública federal, tendo como título “Implementação e avaliação empírica de programas com duas crianças surdocegas, suas famílias e a professora”.

No ano de 2022 tivemos a primeira tese de doutorado no Brasil que aborda o tema da Surdocegueira e Comunicação Social Háptica juntas, tendo como título “A Comunicação Social Háptica e suas vias de construção: narrativas e experiências de guias-intérpretes e pessoas com surdocegueira em processos formativos” de Elaine Vilela, defendida pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de São Paulo (UMESP).

A definição de surdocegueira passou por várias mudanças ao longo dos anos. Sua grafia já foi escrita com hífen¹ (surdo-cego), quando se pensava ser a soma de duas deficiências (visual e auditiva), e hoje é escrita sem o hífen, pois passou a ser entendida como uma condição única.

É possível perceber que ainda há certa dificuldade de reconhecimento sobre uma pessoa com surdocegueira, pelo fato de

que a maioria das pessoas entendem haver apenas um tipo de surdocegueira, sem resíduos visuais ou auditivos, e acabam desconsiderando todas as outras possibilidades. Porém, sabe-se que a surdocegueira é uma deficiência com características peculiares, constatando-se, ao longo dos anos, várias definições internacionais traduzidas e algumas nacionais. Recentemente, os membros que constituem o Grupo Brasil, associação voltada a pessoas com surdocegueira, após vários estudos, elaboraram a seguinte definição:

A surdocegueira é uma deficiência única que apresenta perdas auditiva e visual concomitantemente, em diferentes graus, o que pode limitar a atividade da pessoa e restringir sua participação em situações do cotidiano, cabendo à sociedade garantir-lhe diferentes formas de comunicação e Tecnologia Assistiva para que ela possa interagir com o meio social e o meio ambiente promovendo: acessibilidade, mobilidade urbana e uma vida social com qualidade. (Grupo Brasil, 2017, s/p).

A surdocegueira ainda se divide em dois grupos: congênita e adquirida, sendo que pode ou não a pessoa apresentar a associação com outras deficiências. adquirida ocorre quando, antes do aparecimento da surdocegueira, a pessoa é usuária de uma língua, oral ou sinalizada, e vai perdendo os sentidos, totalmente ou em graus diferentes (McInnes, 1982). Tem-se como foco abordar a surdocegueira adquirida, pois são o público maior com quem se teve experiência.

As habilidades comunicativas precisam ser desenvolvidas e pensadas a partir da pessoa e de seu repertório de movimentos e reações. Pensando na pessoa com surdocegueira adquirida, são diferentes as formas de comunicação que podem ser utilizadas, dentre elas: Tadoma, Língua de Sinais em Campo reduzido, Língua de Sinais Tátil, Fala Ampliada, Escrita na Palma da Mão, Braille Tátil, entre outras. Não abordaremos cada uma, pois não é objetivo do texto. Dividimos essa comunicação em dois grupos: receptiva e expressiva.

A comunicação receptiva “é o processo de receber e entender uma mensagem. Muitas vezes, é difícil determinar como uma criança surda e cega recebe uma mensagem” (Wilson, 1996, p. 1). Assim, pode-se estabelecer algumas metas para essa comunicação: “a. entender e responder às expectativas em relação ao comportamento da pessoa; e b. obter informação do mundo ao seu redor” (Dijk, 2000, p. 6). Dessa

• forma, considerem-se, na comunicação receptiva, quatro categorias: sinais táteis/cinéticos, sinais vocais/visuais, sinais ou modelos coativos e gestos naturais.

A comunicação expressiva “envolve o envio de uma mensagem a outra(s) pessoa(s) para: (a) fazer algo acontecer ou (b) ter algo já acontecendo” (Stremel, 1996, p. 1). A respeito das metas de comunicação expressiva, destacam-se “expressar desenhos, necessidades e sentimentos; e descrever o ‘aqui e agora’”. (Dijk, 2000, p. 6). Pode-se dividir a comunicação expressiva em duas categorias: sinais vocais e sinais físicos.

De acordo com Harisson (2011, p. 54), “a língua brasileira de sinais e a língua americana de sinais (American Sign Language – ASL) têm como influência comum a língua francesa de sinais”. Ou seja, os sinais usados no Brasil e nos Estados Unidos se aproximam muito dos sinais franceses, mas ressalta-se que apenas são parecidos, e não iguais. No Brasil, tem-se a Língua Brasileira de Sinais, conhecida também como Libras.

O uso da Libras pressupõe a interação visual, ou seja, os sinais são produzidos e recebidos de forma visual. No caso da pessoa com surdocegueira, essa interação acontece na modalidade tátil, ou seja, por meio da Libras tátil. Dessa maneira, a pessoa com surdocegueira coloca suas mãos sobre as mãos de quem envia a mensagem para que possa sentir o sinal (Wilson, 1996). Nessa modalidade, o contato com o corpo da outra pessoa acontece para que a pessoa com surdocegueira possa compreender os sinais.

Alguns sinais podem ser adequados à situação; por exemplo, no caso daqueles que são feitos proximalmente ao rosto, para que as mãos da pessoa que recebe a mensagem não precisem encostar no rosto de quem as produz, pode ser usada uma de suas mãos como representação do rosto. Assim, o sinal é feito na mão da pessoa que está sinalizando, e não no corpo. Conforme Lahtinen (2018a, p. 11), “Em métodos táteis, as letras da língua falada e escrita são reconhecidas como estímulos táteis nas mãos e nos dedos, que são codificados para serem capazes de compreender o braille e a soletração tátil”. Como resultado, tem-se a língua de sinais tátil.

A comunicação tátil é baseada no uso do sentido do toque, que significa transmitir a informação da língua por meio do toque e do

movimento. Neste caso o emissor produz a mensagem com as mãos, que é mais frequentemente recebida pelas mãos. Existem diferentes métodos incluídos na comunicação tátil. Na soletração, os movimentos dos dedos do produtor formam letras, o receptor as notará com as próprias mãos. Entre estes estão o alfabeto manual tátil, o alfabeto manual para pessoas com surdocegueira (Lorm, Mallossi) e o braille. (Lahtinen, 2018a, p. 11).

Toda a comunicação tátil, no caso da Libras tátil, envolve o contato por meio do toque com outra pessoa, sendo preciso estar próximo da pessoa com quem se realiza a comunicação. Para isso, a interação se faz necessária e primordial. Quem trabalha com a pessoa com surdocegueira é o guia-intérprete, profissional responsável por transmitir as informações para a pessoa com surdocegueira; repassá-las a quem estiver ao seu redor, quando isso for necessário; atuar como guia-vidente; e descrever os ambientes, pessoas e situações. Ou seja, o guia-intérprete se torna os olhos e ouvidos da pessoa com surdocegueira e proporciona seu contato com o mundo.

De acordo com Nicholas (2011, p. 7), o tato “nos permite acessar uma grande variedade de informações presentes no mundo a nossa volta. Ele é o primeiro sentido a ser desenvolvido e continua presente mesmo depois que a visão e a audição começam a ser prejudicadas”. Antes mesmo de nascer, enquanto o ser humano ainda é um embrião, o tato já exerce influência em seu desenvolvimento.

A respeito do assunto, Lahtinen (2018b) explica que o tato pode ser dividido em dois grupos: passivo e ativo. Segundo a autora, é passivo quando as informações são recebidas por meio do toque, seja de uma pessoa ou de um objeto, e é ativo quando a pessoa toca em outra pessoa ou em algum objeto. No primeiro caso, recebem-se as informações; no segundo, passam-se as informações. “A pele é composta por várias camadas, em que os receptores reagem ao tato de várias formas” (Lahtinen, 2018b, p. 2). Alguns dos receptores reagem mais facilmente ao tato, enquanto outros demoram um pouco mais. Por isso algumas pessoas apresentam maior sensibilidade nas mãos, ombros ou costas, isso vai impactar no local onde serão realizados os toques da Comunicação Social Háptica.

Tem-se o sentido do tato como um importante recurso na recepção de informações. Lahtinen (2018b, p. 2) aborda-o como “conectado ao sistema sensorial, que compreende até mesmo os

• sentidos de calor, frio e dor, assim como os sentidos de postura e movimento. A partir dos movimentos feitos na pele é possível reconhecer e distinguir diferentes formas”. Dependendo da parte do corpo, o toque é sentido com maior ou menor precisão. Como o tato se dá por meio da pele, e o corpo todo é coberto por ela, mesmo que a pessoa esteja usando roupa, torna-se possível receber uma mensagem e compreendê-la.

Nos casos em que a pessoa com surdocegueira mantém resíduo visual e/ou auditivo, torna-se extremamente importante fazer uso desses sentidos juntamente ao tato, pois “as percepções recebidas através de diferentes sentidos confirmam e combinam a informação, que aparece como informação conceituada multissensorial” (Lahtinen, 2018b, p. 3). O cérebro humano, com toda sua plasticidade, permite que as informações cheguem por meio de diferentes sentidos, paralelamente, e sejam compreendidas por quem as recebe.

Algumas características do tato são descritas por Lahtinen (2018b, p. 3) ao apresentar os estudos de Huckstadt: “local do tato, duração, intensidade, ação, posições, movimentos e tempo gasto no tato”. Cada uma dessas características influenciará quem está recebendo as informações de maneira tátil; por isso, o emissor precisa estar atento para transmiti-las da melhor forma possível. Outro aspecto de grande impacto é o contexto em que acontece a interação, que pode provocar uma interpretação diferente da esperada pelo emissor.

O uso do tato precisa ser aprendido e treinado, e isso significa que uma pessoa com cegueira ou surdo-cegueira, por exemplo, não nasce sabendo como usá-lo. Na medida em que o tempo vai passando, e a pessoa vai se desenvolvendo, esse sentido, se treinado, também poderá ser aprimorado. O uso do tato pode servir para diferentes situações e contextos. (Lahtinen, 2018a).

Além do conceito de tato, há outro, que é o do sistema háptico. De acordo com Lahtinen (2018b, p.4), relaciona-se “ao processo psicológico do sentido do tato”. Ou seja, os dois conceitos andam juntos. Ainda segundo a autora, “O sistema háptico é uma estrutura complexa, composta de elementos diferentes. Ele não tem um órgão sensorial específico no sentido tradicional, e seus receptores estão

quase em toda a parte do corpo”. Embora pareça que os dois sistemas sejam iguais, eles, na verdade, complementam-se.

Tátil (em latim *tactilis*) é relacionado com o sentido do tato e informação por meio do toque. O tato causa a percepção sensorial. O háptico (em Grego *haptēin*, *haptikos*, *haptesthai*) é baseado no sentido do tato. [...] O tato é uma percepção sensorial relacionada ao tato. Uma percepção háptica é um tato contendo uma forte parte do movimento ao transmitir a informação. O fenômeno do tato e o estímulo do tato são descritos em ambos os conceitos. O tátil enfatiza o recebimento sensorial, enquanto o háptico enfatiza a pesquisa holística de informação baseada no movimento. (Lahtinen, 2018b, p. 5). [grifos do autor].

Então, cada um dos sistemas exerce um papel fundamental para o recebimento de informações. O sistema háptico constitui-se pela interação: da pele, do tato e da orientação do ambiente de forma espacial, e é utilizado juntamente com outros sentidos para obter informações acerca do ambiente, das pessoas e das ações (Lahtinen, 2018). Salienta-se que o tato se configura como um dos sentidos mais potentes para o desenvolvimento do aspecto social, pois, com ele, é necessário haver o contato com outra pessoa, e assim acontecer a interação. Da mesma forma, ele pode funcionar como um caminho para a comunicação. (Nicholas, 2011).

Os estímulos produzidos por meio da captação de informações por meio do toque são o primeiro nível da cadeia de níveis de processamento informacional, necessária para que haja o processamento das informações táteis. Esse sistema de processamento de informações assimiladas pelo tato engloba os aspectos presentes na sensação tátil, na percepção tátil e na cognição tátil. (Nicholas, 2011, p. 8).

Isso posto, entende-se que o cérebro humano poderá processar as informações que chegam pelo meio tátil. As representações táteis são compostas pelos seguintes elementos: baixo nível de processamento sensorial tátil, funcionamento motor tátil, processamento perceptivo tátil e alto nível de processamento cognitivo tátil (Nicholas, 2011). Cada um desses elementos é responsável por um tipo de informação advinda de uma maneira

diferente, envolvendo sensações, percepções, atenção, memória, aprendizado e linguagem, tudo de maneira tátil.

Tem-se como objetivo nesse texto apresentar algumas experiências iniciais do trabalho realizado entre pessoas com surdocegueira adquirida e seus guia-intérpretes usando a Comunicação Social Háptica no Brasil.

Desenvolvimento

Depois de apresentado um breve histórico sobre a Comunicação Social Háptica, falaremos sobre seu uso no Brasil. A Comunicação Social Háptica começou a ser usada em 2009 depois que alguns membros do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial participaram do encontro da Dbl na Itália e conheceram as pesquisas desenvolvidas por Riitta Lahtinen e Russ Palmer, que são referências na área.

O Grupo Brasil é formado por profissionais, pessoas com surdocegueira e seus familiares. Atualmente, tem sede em São Paulo, mas está representado em quase todos os estados do Brasil. Atuando em diferentes segmentos, o Grupo Brasil realiza formações na área da surdocegueira, principalmente de guia-intérprete. Assim, alguns dos sinais que serão apresentados foram convencionados, abordaremos também a descrição do sinal e o espaço utilizado no corpo. A presente pesquisa se configura como um relato de experiência.

Quadro 01 - Sinais hápticos convencionados³

Sinal háptico	Descrição do sinal háptico	Espaço de corpo utilizado
sim	passando a mão em configuração da letra S no antebraço movendo para cima e para baixo	antebraço
não	o dedo indicador passando da esquerda para direita duas vezes no antebraço ou na coxa próximo ao joelho	Antebraço ou na coxa próximo ao joelho

³ Descrição do quadro: Sinais hápticos convencionados, o quadro foi organizado por três colunas com a descrição da esquerda para direita: Sinal háptico, Descrição do sinal háptico e a última Espaço de corpo utilizado. Sendo 09 linhas para detalhar as informações sobre cada tópico descrito.

Elevar a perna para ultrapassar um obstáculo	realizando o movimento com a mão em configuração da letra D passando no braço ou nas costas como semicírculo indicando a abertura de perna para passar o obstáculo	Costas ou antebraço
Falar mais alto	Com a mão em configuração da letra B em movimento a mão indo para cima no antebraço ou próximo ao joelho para indicar falar mais alto	Próximo ao joelho ou antebraço
Falar mais baixo	Com a mão em configuração da letra B abaixar a mão no antebraço ou próximo ao joelho para indicar falar mais baixo	Próximo ao joelho e ou antebraço
Para e dar continuidade na palestra	Dois toques na mão ou no braço para indicar que espere e um toque para dar continuidade na palestra.	Mãos e braços.
Nome das pessoas	Realizar na mão ou costas os sinais das pessoas que são conhecidas para identificação	Mãos e costas
Dançar	Realizar nas costas o ritmo da dança e os movimentos que estão realizando	Costas

Elaboração própria.

Esses são alguns dos sinais hápticos mais usados até o momento. O Grupo Brasil passou a usar esses sinais previamente combinados para complementar a comunicação. Destaca-se que alguns desses sinais são utilizados em diversos contextos, porém, somente com as pessoas que estão habituadas a usá-los e os conhecem. Como a Comunicação Social Háptica funciona como um complemento da Língua de Sinais Tátil, mas que ainda está em estudo, não se pode esperar que as pessoas que conheçam a língua de sinais consigam usar a Comunicação Social Háptica sem ter treinado antes.

Atualmente, integramos o Grupo de estudos voltado para a inclusão de surdocegos e Comunicação Social Háptica (GEPICSH) que é um grupo de pesquisa com objetivo de discutir o assunto. Envolvendo pesquisadores, guias-intérpretes e pessoas com surdocegueira adquirida de diferentes lugares do Brasil e contando com a participação de Riitta Lahtinen e Russ Palmer para pensar a teoria e a prática do uso da Comunicação Social Háptica.

Como resultados preliminares podemos destacar que o uso da Comunicação Social Háptica como complemento ainda é recente, mas se apresenta como um importante recurso para a comunicação. Ainda precisamos seguir com as pesquisas e um grupo de vivência para que

- outros sinais hápticos possam ser trabalhados e testados. O tato se configura como um dos sentidos mais potentes para desenvolver a parte social, pois com ele é necessário haver o contato com outra pessoa e assim acontecer a interação. Entende-se que o cérebro humano pode processar as informações que chegam pelo meio tátil.

Considerações

Destaca-se o potente uso da Comunicação Social Háptica como completo da Língua de Sinais Tátil e de outras formas de comunicação, pois ela não se restringe apenas a uma forma, mas pode ser implementada a outras tantas como sendo mais uma ferramenta que auxilia as pessoas com surdocegueira na recepção de informações. Qualificando e potencializando sua participação na sociedade.

A Comunicação Social Háptica se configura como uma possibilidade para que as pessoas com surdocegueira, por meio da Tecnologia Assistiva, tenham mais acessibilidade a tudo o que está ao seu redor. Destacamos ser necessário mais estudos a respeito do tema e a implementação com outras pessoas a fim de observar se todos compreendem os sinais da mesma forma e as variações possíveis. Assim como, observações para identificar na prática como as pessoas com surdocegueira reagem na interpretação em diferentes contextos: atividades na comunidade, filmes e situações cotidianas, por exemplo.

Referências

- COSTA, Maria Piedade Resende da. **A história da área da Surdocegueira nas Universidades**. Publicado pelo canal Universo da Surdocegueira – Grupo Brasil. [S. l.: s. n.]. 1 vídeo (59 min 42 s), 2020. Disponível em: <<<https://youtube.com/live/5uK632FrSxo>>> Acesso em: 22 jan. 2024.
- DIJK, Van. **O Desenvolvimento da Comunicação**. Tradução: Miriam Xavier de Oliveira. Artículo n. 23 – Educación – Madri: ONCE, 2000.
- GRUPO BRASIL. **Ata da reunião de membros do grupo, realizada em 17/11/2020 e oficializada em 30/11/2019**, em São Paulo/ SP. São Paulo, 2017.
- HARISSON, Kathryn Marie Pacheco. **Língua brasileira de sinais (Libras)**: apresentando a língua e suas características. In: GÓES, Alexandre Morand et al (Orgs.). **Língua brasileira de sinais – Libras: uma introdução**. São Carlos: UAB-UFSCar, 2011

LAHTINEN, Riitta M. **Hápticos e Haptemas**: um estudo de caso do processo de desenvolvimento na comunicação social-háptica de pessoas surdocegas adquiridas. Introdução. Dissertação (Doutorado) – Faculdade de Ciências do Comportamento, Universidade de Heldinki. Tradução: Jussara Salomão Palossi, 2018a.

LAHTINEN, Riitta M. **Hápticos e Haptemas**: um estudo de caso do processo de desenvolvimento na comunicação social-háptica de pessoas surdocegas adquiridas. Capítulo 2: Toque e haptices como parte da comunicação. p. 27-33. Dissertação (Doutorado) – Faculdade de Ciências do Comportamento, Universidade de Heldinki. Tradução: Jussara Salomão Palossi, 2018b.

MCINNES, Jonh. **Deafblindness**: A Unique Disability. In: MCINNES, Jonh. A Guide to Planning and Support for Individuals Who Are Deafblind. Toronto: University of Toronto Press, 1982.

NICHOLAS, Jude. **Do tato ativo à comunicação tátil**: o que a cognição tátil tem a ver com isso? Tradução: Roberto Alexandre Machado Albornoz. 1ª. ed. São Paulo: Grupo Brasil, 2011.

STREMEL, Kathleen. **Expressive Communication – How children understand your messages to them**. The National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind. Helen Keller National Center, Perkins School for the Blind, Teaching Research, 1996. Disponível em: <<<https://www.nationaldb.org/info-center/expressive-communication-factsheet/>>> Acesso em: 22 jan. 2024.

WATANABE, Dalva Rosa. **O estado da arte da produção científica na área da surdocegueira no Brasil de 1999 a 2015**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/ SP, 2017.

WILSON, Rebecca M. **Receptive Communication – How children Understand Your Messages to them**. The National Information Clearinghouse on Children Who Are Deaf-Blind. Helen Keller National Center, Perkins School for the Blind, Teaching Research, 1996. Disponível em: <<<https://www.nationaldb.org/info-center/receptive-communication-factsheet/>>> Acesso em: 22 jan. 2024.

Notas:

LAGATI, Salvatori. “Deaf- Blind” or DEAFBLIND – International Perspectives on Terminology. Journal of Visual Impairment & Blindness, May-June 1995. p. 306. Tradução: Laura Lebre Ancilotto. Projeto Ahimsa/Hilton Perkins, 2002.

OS MUNDOS DA LINGUAGEM E A EDUCAÇÃO

Laurenio Leite SOMBRA (UEFS)¹

Introdução

Na famosa definição do trabalho feita no Cap. 5 de *O capital* (2017), Marx mostra como é fundamental à condição humana (e a essa atividade que lhe é peculiar) o fato de que o resultado da atividade já está posto previamente na representação [*Vorstellung*] humana, já está de algum modo antecipado nela. Esta afirmação de Marx ganha contornos mais definidos, contudo, se associada à nossa condição de “animais linguísticos” (Sombra, 2020).

A nossa relação com a linguagem certamente ganhou novos contornos no século XX desde a “virada linguística” empreendida pela filosofia, assim como as transformações na linguística, na própria antropologia, na psicologia, entre outras áreas. Transformações dessa ordem (embora muitas não sejam aqui evocadas diretamente) permitem um olhar mais acurado às observações ulteriores de Marx. Podemos compreender de um modo mais delimitado o que significa essa possibilidade representacional/ideal de antecipação de uma atividade, e como ela nos remete a uma condição peculiar/privilegiada na compreensão da realidade, ou, mais precisamente, na sua transformação.

Essa questão se torna particularmente interessante se adentrarmos no espaço da educação. Se pensarmos, nos termos de Paulo Freire (1974, p. 82), no desafio da “prática problematizadora”, vale refletir como um educando (formal ou informal) pode se apropriar do patrimônio cultural e científico que herda, lidando criativa e criticamente com ele. Novamente, abordamos aqui esta condição *antecipadora* do ser humano, tentando compreendê-lo a partir da sua relação com a linguagem.

Esta pequena investigação perfaz esse caminho: começa por tentar compreender como a linguagem se dá em aspectos cruciais da prática humana, sinalizando como temos um modo peculiar de criar mundos/antecipar mundos bem além da mera capacidade de

¹ Doutor em Filosofia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: llsombra@uefs.br

- “representá-los”, com implicações importantes; e se desdobra ao apontar perspectivas que podem ser ricas no nosso modo de pensar a relação possível com o processo educacional.

O Rico Mundo do Signo Artificial, do Sentido e de Seus Antagonismos

Para os nossos propósitos, definiremos *signo*, inicialmente, como uma *unidade de identificação* (Sombra, 2020). Nesse sentido amplo, mesmo os animais lidam com signos, pois produzem percepções de unidade para objetos, processos, situações com os quais se deparam na realidade (um abrigo, outro animal, uma fruta, uma luta, a fonte de um perigo etc.). No entanto, de um modo geral, os signos são mais comumente evocados para unidades artificiais de identificação que forjam, em conjunção com o mundo natural, um mundo simbólico em diversos aspectos já muito diferenciado dele. Nesse sentido, são algo próprio da condição humana.

Esses signos artificiais (doravante, apenas *signos*) vão sendo inscritos materialmente na realidade por meio de emissões vocais, de sinais escritos, de imagens ou mesmo de sons que precisam, para garantir a eficácia necessária, de certa estabilidade no tempo, de um reconhecimento social e de certa articulação prático-semântica entre os seus elementos para que façam “sentido”, guardem alguma coerência prática na vida de uma comunidade que deles se utiliza e com eles opera. Com o tempo, é constituído certo modo de apreensão da realidade que favorece uma compreensão mútua da *ambiência* já criada por esse mundo simbólico. E é essa ambiência que nomeamos como *rede de sentidos* (Sombra, 2020).

Os signos, no contexto formador de uma rede de sentidos, estão longe de representar meramente “instrumentos” de significação previamente existentes, “referências” extralinguísticas que supostamente encontrariam neles a sua perfeita “correspondência”. Ao contrário da imagem de Agostinho que Wittgenstein evoca no início das *Investigações filosóficas*, onde parece haver perfeita simetria entre palavras e significação e “pronunciar uma palavra é, por assim dizer, tocar uma tecla no piano da representação” (2005, 6, p. 18), os signos *fundam novas práticas* e novas significações, de modo necessariamente compartilhado.

Exatamente porque inscrita em práticas, a linguagem que se forja em determinada rede de sentidos não é meramente um espaço epistêmico de apropriação da realidade, é um espaço de convivência, um espaço onde se faz coisas e rejeita outras, um espaço *valorativo* no qual os elementos são hierarquizados, correlacionados, subordinados, alguns são rejeitados, outros são enaltecidos. Assim, imersas em um espaço concreto, as palavras (e os signos em geral) já são operadas nesse contexto valorativo – e muitas vezes ideológico – no qual ganham efetividade.

Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. (Bakhtin, 1999, p. 95).

Tentemos imaginar uma sociedade que vai constituindo uma nobreza hierarquicamente diferenciada nela, com todo um sistema econômico de privilégios e distribuição para essa nobreza. Naturalmente, novos recursos linguísticos seriam aportados nessa sociedade para *nomear* e *qualificar* o novo grupo social, mas também para nomear e qualificar aqueles que não fazem parte dele, assim como possivelmente a todo um conjunto de explicações cosmológicas que dão sustentação a esse sistema. Uma explicação ingênua seria que o sistema linguístico construído apenas “representaria” o que já teria previamente acontecido, facilitaria a comunicação do que já estava dado. Mas há outro polo de explicação igualmente insuficiente. Segundo ele, os novos elementos representam “ficções” forjadas pelo ser humano, apenas novas “narrativas” suficientemente efetivas para criar novas relações de poder².

Nenhuma das explicações acima, contudo, é suficiente. Certamente, a linguagem não pressupõe mera correspondência com as coisas que a antecedem, ela forja uma nova configuração de realidade. Mas ela não é configurada com a leveza que se pensa uma “narrativa”, os signos são imbricados na nossa vida real, dialogam com nossas experiências anteriores, se inscrevem na vida concreta que já temos. Eles formam o que o antropólogo Maurice Godelier chamou (1990) de “realidades ideais” [*idéels*]. Godelier deixa claro que elas não

² Esse é a linha explicativa de Yuval Harari em seu *Sapiens* (2018), por exemplo.

- constituem meramente relações imaginárias [*idéal*], sendo armadura essencial das relações sociais. Embora também façamos “ficções” com esses signos, embora eventualmente contemos “narrativas” sobre eles (e elas são muito importantes), é muito mais do que isso: eles habitam nossa corporeidade, nossa sensibilidade, nossos afetos. Nesse sentido, os signos vão compondo um “mundo invisível” que, não obstante, se entranha em nossa vida visível e material, abrem um mundo ao mesmo tempo intangível e prático à nossa volta, e nele habitamos conjuntamente e materialmente. É um mundo feito de dinheiro, instituições, classes sociais, relações de gênero e raciais, deuses, práticas, costumes, valorações morais e estéticas, compreensões e teorias científicas estabelecidas.

Ao mesmo tempo que profundamente concreto, o mundo forjado com a linguagem só se sustenta pela *força reprodutiva* daqueles que dele participam – em última instância, é a isso que chamamos de *cultura*. Não haveria dinheiro, instituições, classes sociais etc. sem a prática reiterativa que lhe dá sustentação e reforça o exato papel que cada um dos seus elementos exerce no contexto geral. Ao mesmo tempo, é uma reprodução sempre móvel, ela se dá em uma conjugação fina e complexa que pode constantemente ser transformada. Isso só é possível em função da flexibilidade da espécie humana, capaz, como descreveu Vygotsky (1991), de grande *liberdade*, de controlar o ambiente em alguma medida, e para quem, desde criança (em alguma medida), “a motivação interior e as intenções, postergadas no tempo, estimulam seu próprio desenvolvimento e realização” (1991, p. 21).

O mundo social constituído pela linguagem e atividade humana é forjado sempre sob o signo da *alternativa* (Lukács, 2013), de possibilidades que se abrem à nossa realização, embora sempre determinadas por injunções concretas, por relações necessárias que as possibilitam. O mundo vivido nesses termos está sempre em disputa. Há uma relação permanente de *antagonismo* (diferenças essenciais entre as redes de sentidos (Sombra, 2020)) que suscita não apenas as disputas de sentido, mas uma maior transação entre eles, também maior reflexividade, pois cada signo em disputa está prenhe das suas possibilidades alternativas, dos questionamentos a ele.

Como os ambientes antagônicos são também permeados por relações de poder e, nelas, tentativas de fixação de determinado

• sentido em detrimento de outros (em antagonismo com ele), formações *ideológicas* vão sendo constituídas e os signos se tornam em grande medida, para usar uma imagem de Bakhtin (1991), *signos ideológicos*. Bakhtin pensou esse fenômeno no próprio contexto ideológico da luta de classes³. Para ele (1999, p. 46), “em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes”.

Nesse contexto de antagonismo e de produção de signos ideológicos, o mundo ganha realidade cada vez mais complexa, pois ele mesmo se apresenta imerso no jogo de refrações e interações que essa arena proporciona. De acordo com a perspectiva de Eliseo Verón (1980), inspirada em Peirce, isso proporciona uma rede de *semioses*⁴, num jogo de produção, circulação e reconhecimento de discursos apreendidos de modo instável e permeados de relações de poder. Para Verón,

Quanto mais complexa uma sociedade, tanto mais complexa a semiose que a atravessa. O ideológico e o poder estão por toda parte, enquanto “chaves da inteligibilidade do campo social”, para retomar a expressão de Foucault. (...) Na medida em que o tecido da semiose social não é senão a dimensão significativa da organização social, é incessantemente dinamizada pelos conflitos sociais (1980, p. 201).

Nesses termos, dá-se o mundo da linguagem em que habitamos. Apesar da flexibilidade acima evocada, é um mundo concreto, prático, que tem suficiente estabilidade para *habitarmos* nele. Ao mesmo tempo, é um mundo permeado de formas discursivas variadas, de discursos políticos, científicos, religiosos, estéticos, bem como linguagens cotidianas que atravessam diversas gerações, grupos sociais, modos diferentes de estar no mundo e conviver com ele. Também é nesse ambiente que trafegam discentes e docentes em um espaço educacional.

³ Para uma melhor generalização dessa compreensão, pensemos aqui “luta de classes” como diversas formas de antagonismo entre as divisões sociais mais estruturantes de uma sociedade.

⁴ Certa produção da significação que, pela própria condição do signo, sempre se desdobra em outros signos, objetos e interpretantes, nos termos de Peirce evocados por Verón (1980).

O Espaço Educacional e Seus Mundos

O pesquisador Bernard Charlot defendeu (2006) que o desafio da educação exige um triplo processo: a “humanização” do discente, a sua educação ampla como ser humano; a sua socialização, no sentido de inserção e aprendizado em um mundo cultural prévio; e sua singularização-subjetivação, um processo de aprendizagem que, por mais que inserido em uma dinâmica comum, se dá a partir de uma autodescoberta, de um modo próprio e singular de estar no mundo. Essa tríade (humanização, socialização, singularização) se dá também (Charlot, 2006) em uma tripla articulação (o próprio discente, os docentes e a instituição em que eles estão inseridos) que dá a forma, o ambiente, a esse processo educacional.

O discente se vê provocado diariamente por um conjunto de saberes prévios que lhe chegam, e eles lhe são apresentados a partir de um conjunto de possíveis expectativas: ter uma melhor profissão, ser bem alfabetizado ou até (no mínimo) ser razoavelmente sociabilizado e bem alimentado. Os docentes, os funcionários, a instituição e seus colegas podem servir de fonte de inspiração ou apenas representarem figuras de autoridade, com maior ou menor sucesso.

Atualmente, esses saberes formais chegam cada vez mais de modo concomitante com uma quantidade enorme de dados/informações que transitam por meios mais informais, particularmente pela internet: informações estéticas, musicais, políticas, sexuais, jogos, diálogos, apelos de consumo, numa ampla e complexa ecologia que possivelmente afeta mais intensamente os discentes.

Como pensar um processo de humanização, socialização e singularização nesse ambiente? Se concordarmos com Charlot (2007), para quem o saber se dá antes de tudo em uma *relação*, e esta é mediada por um *desejo*, é fundamental compreendê-los. A relação do discente se dá no âmbito dessa ecologia (formal e informal) e de seus desejos, atravessados por seus horizontes de expectativas, mas também por suas decepções, pela descrença que sua realidade já propiciou.

Um desafio fundamental da educação formal é que frequentemente os temas que ela insere já são apropriados (inclusive pelos docentes) de modo fetichizado. Nesse caso, como afirma Charlot,

o saber apresenta-se sob a forma de “objetos”, de enunciados descontextualizados que parecem ser autônomos, ter existência, sentido e valor por si mesmos e como tais. Esses enunciados, porém, são as formas substancializadas de uma atividade, de relações e de uma relação com o mundo (2007, p. 63).

O que significa, do ponto de vista prático, resgatar o saber como uma atividade e em suas relações? Naturalmente, não é simples, por diversas injunções sociais. Mas façamos um exercício. Em primeiro lugar, vale ressaltar que a própria produção científica, artística e cultural que constitui “objetos” de saber é elaborada, disputada, pensada, pesquisada em uma relação discursiva. E produzida por sujeitos de carne e osso, inclusive brasileiros, que participam da sua formulação. Em medidas diferentes, discentes podem ser apresentados mais de perto a esses processos, conhecendo a história das pesquisas, suas dificuldades, com visitas à universidade/da universidade, discussões sobre os métodos utilizados para a pesquisa etc. Nesse sentido, os “objetos” se tornam “relações” à medida que eles são desvelados em seus processos, deixando de ser produtos acabados que apenas revelam uma espécie de verdade superior, inatingível.

Assim, o processo de humanização e socialização não se dá meramente pela apresentação aos discentes dos “patrimônios” histórico-culturais produzidos pela humanidade, mas por suas pesquisas, pelo modo com que a humanidade investigou coisas, teve dúvidas, falhou, e foi produzindo saberes cada vez mais sofisticados, mas sempre num caminho complexo de aprendizado e transformação.

Essa perspectiva, em segundo lugar, pode colocar o discente, sempre que possível, diante da possibilidade de elaboração que estiver ao seu alcance. Isso pode significar a formulação de cálculos matemáticos em uma feira escolar (ou na feira da cidade), conhecimentos químico-biológicos em uma feira agroecológica, discussões políticas a partir de dificuldades orçamentárias da escola ou reflexões ético-filosóficas a partir de dilemas concretos, vividos na comunidade ou entre os próprios discentes. Em todos esses casos, a

• função do investigador ganha preeminência. E mais uma vez ela só se torna possível porque o discente é mais concretamente inserido na grande cadeia discursiva em que se insere o patrimônio cultural da humanidade, desde seus aspectos mais locais até os mais “universais”.

Finalmente, é possível se vislumbrar um espaço reflexivo e dialógico que se construa a partir desses elementos, bem como da ecologia de significações vivida pelo discente na instituição. Se a produção cultural-social-científica tem a materialidade de uma força reprodutora que conforma nossas vidas, e se essa materialidade é sempre disputada, é sempre alvo de antagonismos, o desafio reflexivo e dialógico é duplo: de um lado compreender, nos limites do momento de aprendizado do discente, essa produção, compreender dinamicamente o “patrimônio” produzido pela humanidade, a base da nossa socialização. Do outro lado, compreendê-lo criticamente, perceber como esse patrimônio se inseriu em nossas vidas, por vezes privilegiando determinados grupos sociais, favorecendo determinadas perspectivas ou, eventualmente, silenciando outras. Ele passa a ser compreendido, enfim, no contexto das relações de poder em que se apresenta.

Nesse sentido, a compreensão de um mundo da linguagem *prático*, aberto e estabelecido em relações antagônicas, conforme apontado anteriormente, enseja um exercício reflexivo diferenciado. Também nesse sentido a reflexão perde o seu aspecto de fetiche, como se decorrente de uma significação acabada, e se torna a compreensão de um *processo de significação* que envolve, progressivamente, a perspectiva de produção de uma teoria científica, a realidade prática do discente e seus colegas, a realidade do ambiente escolar em que ele vive, mas também da região e do país em que se situa. Todos esses elementos são situados em uma complexa cadeia semiótica que forja a sua ambiência, seus afetos, as relações de autoridade, de distanciamento, mas também de afetos e expectativas em que ele vive.

Tentemos imaginar uma situação prática: uma feira de ciências pode significar o diálogo de diversos campos disciplinares em que ela está envolvida. Os conteúdos teóricos de produção científica podem ser revelados, desvelados em seu processo histórico de desenvolvimento, de preferência em diálogo com centros de pesquisa da Universidade. Mas ela também pode suscitar uma discussão sobre

• seus usos tecnológicos distribuídos geograficamente, como comunidades diferentes se apropriam dessa tecnologia. Isso pode se desdobrar na cadeia de consumo e comercialização, as distribuições sociais e como elas acontecem na relação com o Estado. Pode, finalmente, se voltar para as próprias comunidades escolares envolvidas, como ela afeta a vida de cada aluno, como os discursos são produzidos (ou silenciados) nesse sentido e como ele os apreende, que *alternativas* vislumbra a partir deles, que possibilidades estão abertas. Toda uma cadeia de significações pode ser desdobrada a partir de um fenômeno, sem qualquer descuido dos conhecimentos científicos a ele vinculados. No final, entretanto, já não se trata de conhecimentos substancializados, mas operados e imersos nas relações afetivas de discentes e docentes daquele mundo escolar. Naturalmente, o que foi exemplificado para uma feira de ciências vale para uma data comemorativa, uma produção artística e diversos outros elementos.

Todos esses dispositivos certamente encontram diversos obstáculos. Concretamente, se pode alegar como impeditivo o tempo dos docentes, a necessidade de cumprimento da carga horária, a falta de motivação (ou de preparo prévio) dos discentes, falta de orçamento, entre tantos outros. Para além desses fatores objetivos, há um enorme fator subjetivo, todo um processo histórico que nos remete ao que Paulo Freire (1967, p. 44) nomeava como “medo da liberdade”, certa condição firmada de espectador, “dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele”.

Todos esses limitadores são contextos concretos que compõem o ambiente educacional e todos eles podem ser objetos de ação e reflexão. As soluções encontradas nunca são simples e perfeitas, não há uma “condição ótima” a partir da qual se iniciar um processo de educação crítica, não há uma “preparação anterior” que permita que tal processo se inicie. A questão da eficácia e da preocupação com os resultados nunca é abandonada. O que se coloca é o horizonte pelo qual se deve partir: da compreensão da significação e da educação como uma *relação* (e não a transmissão de um objeto acabado), um processo em que se inserem discentes, docentes e toda a instituição, mesmo com as dificuldades concretas que ela apresenta.

A superação da noção de linguagem como mera correspondência com uma realidade prévia, enfim, também pode significar uma superação *prática*. Segundo Wittgenstein (2005, 432, p.

- 173), “todo signo, sozinho, parece morto. O que lhe confere vida? – Ele está vivo no uso. Ele tem em si o hálito da vida? – Ou é o uso o seu hálito”? Essa questão pode significar muito mais que uma especulação filosófica, mas um modo de lidar com a nossa prática e, nela, também de educar.

Referências bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9ª Ed. São Paulo: Hucitec, 1999.
- CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan/abr, p. 7-18, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- GODELIER, Maurice. **Lo ideal y lo material**: pensamiento, economías, sociedades. Tradução de A. J. Desmont. Madrid: Taurus Humanidades, 1990.
- LUKÁCS, Györg. **Para uma ontologia do ser social**, 2. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. 2ª Ed. São Paulo: Boitempo, 2017.
- SOMBRA, Laurenio Leite. Rede de sentidos e antagonismo: reconstruindo os fios. **Revista Ideação**, Dossiê Especial NEF, p. 130-147, 2020.
- VERÓN, Eliseo. **A produção de sentido**. Tradução de Alceu Dias Lima et al. São Paulo: Cultrix, 1980.
- YIGOTSKY, Leon. **A formação social da mente**. 4ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução de Marcos Montagnoli. 4ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

AS VOZES DO SUL E AS QUESTÕES RACIAIS NO BRASIL: CONTEXTOS PARA UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA DECOLONIAL

Danilo Mendes de QUEIROZ (PROLING/UFPB)¹

Introdução

A autora americana Bell Hooks², conhecida pelo ativismo antirracista e pensadora do feminismo negro, propõe reflexões sobre os processos históricos de colonização que ainda incidem nas relações sociais atuais. Hooks nasceu em um contexto de segregação racial nos Estados Unidos, em 1952, e um relato presente no livro *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra* (2019), versa sobre como ela teve que lidar com professores racistas ao longo de sua formação acadêmica. De um lado, a desconfiança provocada por um contexto em que todos os professores eram pessoas brancas. Do outro, o receio de se perder enquanto pessoa negra e sua identidade, e dessa forma passar a enxergar a vida “com olhos de brancos”. Segundo o texto, a escola deixou de ser um lugar onde se aprendia sobre como usar a educação como meio de resistir à opressão (Hooks, 2019). A autora também cita o escritor Paulo Freire que, durante uma conversa publicada em uma revista, afirmou que a Educação poderia ser um espaço para o desenvolvimento de consciência crítica, de diálogo, de possibilidades de conhecimento.

Essa problematização provoca inquietações em docentes, pesquisadores, leitores e nos próprios estudantes que, porventura, se inserem em contextos afins à autora. Os dias atuais não se distanciam da realidade em que Hooks viveu. Pelo contrário, os contextos escolares (sociais, políticos e econômicos) ainda apresentam diversos problemas para lidar com as vivências e peculiaridades da sala de aula, principalmente no que se refere às pessoas negras. Por meio da

¹ Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling); E-mail: botelhodanilo@hotmail.com

² O uso de letras minúsculas acontece em respeito à autora que escolheu o uso nesse formato, com o objetivo de enfatizar suas reflexões em vez de sua identidade. Seu nome original, na verdade, é Gloria Jean Watkins, mas o pseudônimo foi atribuído em homenagem a sua bisavó materna, para distanciar seu trabalho de sua individualidade como Gloria.

• imprensa, de pesquisas acadêmicas ou através de relatos como o da ativista americana, evidencia-se que a segregação racial é um fator residual que provoca impactos consideráveis na vida das pessoas negras, em todos os aspectos da vida.

Nessa perspectiva, esta pesquisa tem o objetivo de problematizar o contexto da população negra no Brasil de hoje, para analisar discursivamente materialidades linguísticas a partir de um olhar decolonial. Pretende-se, desse modo, entender os níveis de educação, os espaços sociais, as situações de violência e tudo aquilo que possa, de alguma forma, retratar as suas realidades. Para isso, recorreremos aos dados do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), do Instituto de Referência Negra Peregum, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, que divulga relatos anuais envolvendo pessoas negras em contextos de violência. Através desses olhares, buscaremos fazer um diálogo com as questões de raça, mais particularmente naquilo que Almeida (2018) vai chamar de *racismo estrutural*, para pensar em como esses aspectos elencados estão relacionados.

Teoricamente, este artigo se configura como uma pesquisa linguística porque trabalha com enunciados verbo-visuais, e busca analisar os aspectos ideológicos e históricos que estão contidos no *corpus* selecionado. Para tanto, nos respaldamos na Linguística Aplicada INdisciplinar³, termo descrito por Luiz Paulo da Moita Lopes (1998, 2006), cuja abordagem propõe uma observação de aspectos interdisciplinares que tecem o objeto de pesquisa. Ainda do linguista brasileiro, utilizamos o conceito de *vozes do Sul*, por entender que os nossos objetivos dialogam diretamente com a percepção do autor a respeito de pessoas marginalizadas historicamente e que não assumiam posições de protagonismo, principalmente no espaço acadêmico.

Além da observação dos aspectos formais da língua, em sua modalidade escrita, também nos interessa o seu uso (enquanto prática social), afinal de contas, a própria escolha lexical das palavras não acontece por acaso. Pelo contrário, o uso é moldado a todo momento por questões exteriores à forma, como a própria história, os aspectos

³ Ao longo de toda pesquisa, utilizaremos a abreviatura LA para se referir à Linguística Aplicada como teoria linguística.

ideológicos e a posição dos sujeitos sociais, ou seja, à medida que as pessoas exercem a fala, estamos lidando com uma prática social que resulta em uma relação umbilical entre a linguagem e a sociedade, configurando um processo de comunicação e, portanto, (re)produzindo discursos. Esse olhar é proposto teoricamente pela Análise Crítica do Discurso (ACD), que aqui se estende pela perspectiva do linguista britânico Norman Fairclough (2001, 2005), principalmente no que diz respeito ao aspecto social da linguagem enquanto prática discursiva de comunicação.

Por fim, além dos dados elencados, nosso objeto de análise se ampara em três matérias jornalísticas retiradas do portal *Geledés*, publicadas em 2023. A escolha desse *corpus* foi provocada por dois motivos: o primeiro é que o veículo de comunicação digital é fruto de um coletivo de pessoas negras que estão inseridas em todo espaço de produção das notícias: edição, pauta, redação e publicação; o segundo, justifica-se através das próprias notícias que reúnem situações do cotidiano, envolvendo pessoas negras em diversas temáticas. As discussões sobre os enunciados serão direcionadas pelo crivo da teoria decolonial (Mignolo, 2017, 2020; Quijano, 2005), com o intuito de materializar novos olhares sobre as questões raciais, e assim contribuir para uma educação linguística desconstrutiva, democrática e antirracista.

Análise Crítica do Discurso X Linguística Aplicada: Uma Relação Indisciplinar

As pesquisas dedicadas à língua sofreram diversas rupturas ao longo da história. Sob forte herança estruturalista, pensar no aspecto "uso" (fala) não era primordial, visto que a "forma" era o foco de Ferdinand de Saussure, principalmente no início do século XX, quando a publicação do *Curso de Linguística Geral*⁴ já havia se consolidado, e possibilitou o surgimento de diversas correntes formalistas, com interesse exclusivamente no aspecto verbal. No entanto, a noção de *discurso* e a polissemia formulada pelos estudos posteriores fizeram ascender aspectos antes desconsiderados como, por exemplo, a demarcação de lugares sociais, posições ideológicas e políticas, a partir

⁴ A obra original *Cours de Linguistique Générale* foi publicada em 1916.

de materialidades linguísticas. No contexto temporal do Estruturalismo, considerar a língua um sistema de signos era o que embasava qualquer estudo dentro de um campo novo e emergente das ciências humanas. Hoje, essa concepção não ocupa a primeira e única posição da cadeia interpretativa. Segundo o linguista britânico Fairclough,

cada evento discursivo deve ser analisado sob três dimensões ou ângulos independentes: o texto, buscando sua descrição; as práticas discursivas, almejando sua interpretação; e as práticas sociais, que envolvem sua explicação. No nível textual, a descrição inclui o léxico, as opções gramaticais, a coesão e a estrutura do texto. Já na dimensão da análise como prática discursiva, interpretar o texto se dá em termos de sua produção, distribuição e consumo (...). Por fim, a dimensão de análise do evento discursivo como prática social busca, por sua vez, explicar de que modo o texto se reveste de aspectos ideológicos e formas de hegemonia (Fairclough, 2001; 2005, apud. Onuma, p. 590).

Na perspectiva da ACD em Fairclough (2001; 2005), os aspectos formais de um texto (língua) são descritos, interpretados e analisados a partir do aspecto social (fala). Essa relação é indissociável e resulta em uma teoria sociocultural da comunicação, cujo objetivo é pôr em xeque o papel que os discursos operam na reprodução da dominação que grupos sociais privilegiados (hegemônicos) exercem na sociedade, construindo e naturalizando processos de desigualdade social. Nesse sentido, o foco é "a análise das relações entre os aspectos discursivos e não discursivos do social, a fim de se atingir uma compreensão melhor da complexidade dessas relações" (Fairclough, 2001; 2005, apud. Onuma, p. 589-590). Dessa forma, empreende-se que o aspecto formal da língua não é descartado, pelo contrário, é objeto fundamental e complementar à formulação de sentidos.

Essa compreensão dialoga positivamente com o que Moita Lopes (1998) vai chamar de *Linguística Aplicada INdisciplinar*. Em muitos círculos de pesquisa na área, a LA é usada como ferramenta de debates e estudos sobre o ensino de língua estrangeira, notadamente do inglês. O aspecto "forma" em seus contextos escolares era o principal recurso trabalhado por quem se debruçava sobre essa área, no entanto, assim como no próprio seio histórico da Linguística, essa grande área também passou por diversas mudanças, configurando-se como um campo de múltiplas rupturas. "Para dar conta da

• complexidade dos fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula, passou-se a argumentar na direção de um arcabouço teórico interdisciplinar" (Moita Lopes, 2006, p. 19). Nesse cenário, o linguista aplicado, termo dado a quem pesquisa na LA, deve beber de diversas fontes teóricas que expliquem os fenômenos linguísticos envolvendo o objeto de pesquisa. No caso deste artigo, uma proposta interdisciplinar entre os estudos linguísticos, sociológicos e filosóficos.

Moita Lopes (2006) ressalta que "essa lógica da interdisciplinaridade possibilita então à LA escapar de visões pré-estabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido (...), colocando o foco da pesquisa no que é marginal" (p. 19). Essa ruptura ao fazer linguístico, dentro do campo da LA, surge da necessidade de uma investigação focalizada no contexto aplicado, onde torna-se possível perceber outros aspectos relacionados à sociedade, processos culturais, políticos e a observação da história, das experiências de vida dos sujeitos envolvidos no processo. Na contemporaneidade, sobretudo, diversos aspectos emergem e tornam-se passíveis de análise a partir de olhares e nuances que durante muito tempo foram silenciados.

Exemplo dessa relação é o aspecto da herança cultural europeia que desde o período histórico colonial estabeleceu vínculos com as práticas sociais brasileiras. No espaço acadêmico e social, ainda circula a versão de uma história contada pelos detentores do saber e do poder econômico, em uma tessitura preconizada por limitações e versões que endeusam o homem branco europeu e excluem os povos originários (além, de claro, pessoas negras e principalmente mulheres). Essa pesquisa, então, caminha na possibilidade de

reinventar a vida social, o que inclui a reinvenção de formas de produzir conhecimento, uma vez que a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la. [de] criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, os negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos, mulheres e homens em situação de dificuldades sociais e outros (Moita Lopes, 2006, p. 86).

Nesse sentido, uma das problemáticas envolvendo esse novo fazer linguístico percorre a noção de **sujeito**. Primeiramente, por

entender que os estudos desenvolvidos na LA ainda se apegam fortemente ao aspecto formal com respaldo no social (o uso determina o contexto e não o contrário); segundo, porque mesmo que o aspecto da exterioridade seja discutido nas pesquisas, as multifacetadas que se imbricam no sentido têm se tornado cada vez mais peculiar (pensar as questões de raça, por exemplo, que resultaram em uma língua marginal, ao contrário das formalidades, construídas pelo poder hegemônico); por fim, com o objetivo de esclarecer que a construção identitária dos sujeitos é fragmentada, heterogênea, fluida, instável e relacionada com a história. Por isso, é necessário observar que

no campo da LA na área de ensino/aprendizagem de línguas, tem havido uma tendência contínua a ignorar o fato de que professores e alunos têm corpos nos quais suas classes sociais, sexualidades, gênero, etnia etc. são inscritas em posicionamentos discursivos, contemplando somente o sujeito como racional e não como social e histórico, ou seja, focalizando somente sua racionalidade descorporificada (hooks apud. Moita Lopes, 2006, p. 102).

Portanto, é urgente e necessário caminhar por um trajeto teórico-metodológico que mergulhe na desconstrução do ensino de linguística reprodutivo e declaratório. Os questionamentos e investigações precisam estar atentos às especificidades que envolvem o campo da educação e, também, às lentes que foram costuradas propositadamente por uma elite acadêmica ancorada no poder estatal e econômico. Concordamos com Moita Lopes (2006) ao afirmar que as pesquisas na LA precisam construir conhecimento que relacione teoria e prática ao contemplar as vozes do Sul. Nessa perspectiva, não há como desatarmos o principal fio condutor que rege a construção dos sujeitos, principalmente os marginalizados, colocados "em um vácuo social, no qual sua sócio-história é apagada" (Moita Lopes, 2006, p. 103).

Com base nessa relação INdisciplinar que une a ACD e a LA, esta pesquisa sugere possibilidades de reescrita, releitura e novos olhares sobre as questões raciais em contextos de educação linguística, a serem trabalhados nos próximos tópicos.

● As Questões Raciais e o Contexto da População Negra no Brasil

É de notório conhecimento da sociedade brasileira que o racismo é crime no país, desde a publicação da Lei de Crime Racial (7.716), em 1989. Até hoje, muitas adaptações foram feitas, com o objetivo de tornar a punição mais séria e, assim, promover ações eficazes de combate à prática criminosa. Mais recentemente, no dia 12 de janeiro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei 14.532, que tipificou a injúria racial como crime de racismo e aumentou a pena de um a três anos, para dois a cinco anos de reclusão. Na doutrina jurídica embasada pela Carta Magna, enquanto o racismo é entendido como uma prática cometida contra uma coletividade, a injúria configura-se como uma ação direcionada a alguém especificamente. Essa foi a medida mais recente adotada pelo estado brasileiro com relação ao tema.

A necessidade de uma Lei como essa (e suas adaptações) surgem porque o cenário voltado para a população negra (o texto também insere pessoas indígenas) no Brasil nunca foi e ainda permanece muito alago contra esses grupos. De acordo com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública⁵, 408.605 pessoas negras foram assassinadas nos últimos 10 anos. Enquanto o crime de homicídio cometido contra pessoas brancas caiu 26, 5% durante esse período, aumentou em 7,5% a taxa de homicídios cometidos contra pessoas negras. Por se tratar de um longo período analisado, isso configura uma onda crescente desse tipo de crime contra o público-alvo desta pesquisa.

⁵ <https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/a-violencia-contra-pessoas-negras-no-brasil-2022/>. Acesso em 30 jul. 2023.

Figura 1 - Violência contra as pessoas negras no Brasil (2022)



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Acesso em 29 jul. 2023.

No mesmo levantamento, é destacado que 72% de todos os homicídios do país no período foram de pessoas negras. A cada 100 pessoas assassinadas no Brasil em 2021, 78 eram negras; em 2010, o percentual era de 66,9%. Outro fator que chama atenção é que 77,6% das vítimas sofreram homicídio doloso, enquanto 67,6% foram vítimas de latrocínio. Na Legislação brasileira, homicídio doloso configura-se quando o crime é cometido com intenção de matar, já o latrocínio é determinado por uma ação de roubo seguida de morte ou vice-versa. Os dados mostram ainda que as pessoas negras representam 84,1% dos mortos pelas polícias. Por outro lado, os próprios policiais assassinados em sua maioria são pessoas negras (67,7%).

Uma leitura possível sobre esses dados é que há, sob diversos ângulos, uma manutenção estrutural do histórico genocídio contra a população negra. De acordo com Almeida (2018), essa relação decorre "da própria estrutura social, ou seja, do modo 'normal' com que se constituem as relações política, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional" (p.38). Na percepção do filósofo brasileiro que trabalha com o conceito de *racismo estrutural*, há uma relação indissociável do passado com o presente, porque é a história que constitui os fatos cotidianos. Ele acrescenta que "os comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção", e tudo isso faz parte de um processo que "ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição" (Almeida, 2018, p. 39). Ou seja, existe um discurso histórico

- (o racismo) que atinge todas as instâncias da sociedade e que recai sobre esses sujeitos (as pessoas negras) atualmente.

Ainda observando os dados do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, observa-se que os números pioram quando as intersecções são elencadas. Quando se trata de um recorte por gênero, em 2021, as mulheres negras representam 62% das vítimas de feminicídio, 70,7% foram vítimas das demais mortes violentas intencionais, 52,2% foram vítimas de estupro e estupro de vulnerável, e ainda de acordo com a pesquisa, 43,3% sofreram algum tipo de assédio. No mesmo ano, 13.830 casos foram registrados como injúria racial e 6.003 como casos de racismo. Para se ter uma ideia, de todo o sistema prisional brasileiro, 67,5% dos detentos são pessoas negras.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁶, a população negra no Brasil representa um total de 56%. O órgão também destaca que essa parcela é a mesma que tem os menores índices de educação, acesso à saúde e ao mercado de trabalho. Considerando esses dados, o Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (Cebap), juntamente com o Instituto de Referência Negra Peregum, fizeram um levantamento com jovens negros nos municípios de Belém, Recife, Belo Horizonte, Brasília e Porto Alegre. Dentre 70 entrevistados, 28 mencionaram barreiras percebidas no processo de contratação em empresas. Usado pela pesquisa, um dado do IBGE também destaca que 45% dos empregadores do Brasil são homens brancos, enquanto 60% dos trabalhadores informais são negros.

Quando se trata de salário, fazendo um recorte de gênero, o levantamento do IBGE revela que homens brancos profissionais e proprietários recebem, em média, R\$8.458,00, enquanto as mulheres negras, profissionais e proprietárias, recebem 54% menos, R\$3.966. Após o período mais severo da pandemia de Covid-19, as desigualdades foram intensificadas. Ao longo de 2020, conforme o IBGE, a taxa de desocupação aumentou no país, crescendo, entre pessoas brancas, de 9,2% para 11,6%. Entre negros, porém, o número foi

⁶<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>>. Acesso em 30 jul. 2023.

- maior: saltou de 11,4% para 16,6%. Um outro recorte da pesquisa foi feito com relação às pessoas com deficiência (PCDs). Mulheres brancas com deficiência recebem 69% do que recebem os homens brancos nas mesmas condições. Em relação aos homens negros com deficiência, o ganho chega a 53% enquanto as mulheres negras nas mesmas condições ganham apenas 40%.

No mercado de trabalho, o descaso com as pessoas negras configura uma realidade ainda muito severa, fruto de um discurso escravocrata que incide na precarização, péssimas condições de trabalho e até mesmo casos em que trabalhadores são encontrados em situações análogas à escravidão. É claro que, para atender à lógica capitalista neoliberal, existe uma prática de menos direitos e mais trabalho para garantir que o sistema continue funcionando sempre atento às necessidades da elite. Porém, quando se trata da população negra, a situação é pior. A própria inserção no mercado já reflete uma exclusão somente pela cor da pele.

Nos níveis de educação⁷, os dados mostram que a realidade da população negra é pior do que se imagina. Segundo o IBGE, a taxa de analfabetismo entre pessoas negras caiu em 2022 para o menor nível (7,4%) histórico desde 2016, porém, em relação às pessoas brancas, esse número representa mais do que o dobro. São 3,4% no total. Apesar de o número parecer baixo, além de ressaltar que os dados são subnotificados, os dados também mostram a cruel desigualdade no acesso à educação. No mesmo ano, dos jovens de 14 a 29 anos fora da escola, 70% eram pessoas negras e 28% brancas.

Um recorte selecionado com cautela para este artigo foi feito a partir do aspecto “aprendizagem”. Através dos dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), em todos os estados do país, tanto no 5º quanto no 9º ano, no que diz respeito a disciplina de Língua Portuguesa, há diferenças consideráveis entre o percentual de estudantes negros e brancos que atingem índices adequados. No 5º ano, 62,2% dos alunos brancos atingiram a meta. O número cai para 47,1% quando se trata dos estudantes negros. No 9º ano, apenas 11,9%

⁷ <<https://gestao.qedu.org.br/planilha/desigualdades-ligadas-a-cor-raca/>>. Acesso em 30 jul. 2023.

- dos alunos pretos conseguiram cumprir o que se esperava, enquanto 25,8% dos estudantes brancos obtiveram êxito.

Os números com relação à educação no país denunciam a falta de atenção às especificidades do âmbito escolar com as pessoas negras. O preconceito velado e a naturalização de um processo histórico de silenciamento incentivam e mantêm essa realidade. Dito isso, torna-se preciso e necessário um processo de desconstrução desse *Apartheid* que é mantido, mesmo que discretamente (ou não), pelos interesses de quem defende e vivência ideais hegemônicos. Uma alternativa para esse processo, principalmente nesse cenário de baixa aprendizagem de Língua Portuguesa, é a decolonialidade que pode ser aplicada em diversas atividades, discussões, propostas didáticas e debates, a enriquecer a experiência dos alunos em sala de aula. No documento que rege a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),

quando aparece o termo “Educação das Relações Étnico-raciais”, é para fazer menção à legislação que trata da obrigatoriedade do ensino da história e da cultura afro-brasileira e indígena nos currículos da Educação Básica. No entanto, o documento apresenta que deve ser feito de forma transversal e integradora, mas não apresenta como deve ser feito (Silva & Silva, 2021, p. 565).

Considerando esse cenário e a falta de uma legislação que oriente os gestores escolares e professores com relação às questões raciais, tecemos no próximo tópico uma alternativa para a abordagem do tema em sala de aula. Usaremos os gêneros textuais **informativos/opinativos** para serem trabalhados em aulas de Língua Portuguesa, em turmas que contenham alunos com um nível de interpretação textual adequado à temática e à produção dos exercícios de aprendizagem.

A Decolonialidade Como Uma Luz à Reformulação do Ensino de Linguística

O semiólogo Walter Mignolo (2020) propõe uma concepção de decolonialidade que tem movimentos mais significativos a partir do

período histórico concebido como Modernidade. Para o autor, a colonialidade⁸ seria a forma como a produção dos saberes e movimentos culturais se constituíram a partir de práticas hegemônicas, sem que as pessoas questionem ou desnaturalizem esse conhecimento produzido historicamente de forma eurocentrada. O contrário disso, portanto, seria a decolonialidade.

Mesmo se tratando de uma percepção histórica, ainda presenciemos comportamentos e ações que refletem essa realidade. Prova disso é a notícia publicada em 20 de junho de 2023, pelo portal Geledés, que informa os leitores sobre um caso de racismo envolvendo a Polícia de Segurança Pública (PSP) de Portugal. Em uma postagem divulgada na rede social Twitter, o órgão estatal divulgou um curso de formação para oficiais, cujo profissional na imagem é representado por um homem negro e fardado com o uniforme de policial.

Figura 2 - Caso de racismo envolvendo homem negro em Portugal (2023)⁹



Fonte: Portal Geledés, 20 de junho de 2023

Os comentários na publicação elencam diversas nuances contra a instituição e, principalmente, contra o homem negro da foto, por diversas questões envolvendo raça, sexualidade, xenofobia e aspecto econômico. Na matéria é mencionado o Artigo 240 do Código Penal Português que prevê prisão de 6 meses a 5 anos, para quem publicamente, "por qualquer meio destinado à divulgação (...) difamar

⁸ Por se tratar de ensino, foi dado o recorte para o conceito a partir da perspectiva da “colonialidade do saber”, considerando a existência de outras formas de exploração como a “colonialidade do poder e do ser”, por exemplo. Para ver mais a respeito, consultar Mignolo (2020).

⁹ <<https://www.geledes.org.br/racismo-em-portugal-o-que-esta-um-preto-a-fazer-na-policia/>>. Acesso em 30 jul. 2023.

• ou injuriar pessoa ou grupo de pessoas por causa da sua raça, cor, origem" (Geledés, 2023).

Uma das dificuldades, no entanto, para quem pratica tais atos criminosos é a negligência jurídica e a dificuldade do Estado para identificar os autores dos comentários na postagem. Os pressupostos presentes nos comentários¹⁰, de acordo com Fairclough (2001) se instauram em uma cadeia intertextual sobre discursos e práticas racistas, LGBTfóbicas, xenofóbicas e classista, a partir da percepção de que o homem negro, mesmo em uma posição de destaque, ainda é alvo de injúrias e outros crimes. Se fosse um homem com padrão estereotípico europeu, a leitura do público talvez não fosse a mesma. Pessoas negras são, nesse sentido, mais propensas a sofrer crimes como esses (isso se evidencia nos dados anteriormente citados).

Em sala de aula, essa problematização poderia ser discutida a partir de reflexões sobre os comentários, feitas pelos próprios alunos, acerca do gênero notícia, do texto publicitário, da abordagem opinativa sobre a aplicabilidade da lei, entre outros temas que poderiam surgir durante o debate. Além de interpretações textuais, caberia também a produção de redações em seus diversos gêneros, para explorar o senso crítico dos estudantes. Os dados aqui apresentados também poderiam fazer parte desse contexto, uma vez que possibilitariam o fortalecimento das discussões e das relações interdisciplinares.

Em um texto traduzido pela pesquisadora brasileira Solange Ribeiro de Oliveira, Mignolo explica que existem três níveis de colonialidade: do poder, do saber e do ser. O primeiro diz respeito à economia e à política; o segundo, ao posicionamento epistêmico-filosófico-científico, *racial*, e visão da relação entre *línguas* e *conhecimento*; o último, se esvai pela subjetividade, controle da sexualidade e dos papéis atribuídos aos gêneros. Já a decolonialidade

¹⁰ <<https://www.geledes.org.br/racismo-em-portugal-o-que-esta-um-preto-a-fazer-na-policia/>>. Acesso em 30 jul. 2023. Decidimos não reproduzir os comentários por entender que o nível de agressão verbal não merece atenção ou prestígio. No caso de propostas didáticas, a seleção poderia ser feita de acordo com a proposta do professor.

coloca-se como um projeto acadêmico-político de intervenção sobre a realidade, como um movimento, como uma (entre tantas) opção política e epistemológica que visa combater a atuação do racismo enquanto uma dimensão estruturante do sistema-mundo moderno colonial, busca, enfim ser uma resposta à colonialidade (Bonfim; Santos, 2022, p. 266)

Essa percepção vai ao encontro a uma coluna de opinião publicada por Ana Cristina Rosa, em 24 de julho de 2023, no portal Folha de São Paulo, e republicada pelo portal Geledés. A jornalista negra tece uma leitura sobre o filme Barbie, lançado no dia 20 do mesmo mês em todo o mundo. Prometendo recorde de bilheteria, a história logo tomou conta das redes sociais e as marcas logo se aproveitaram para fazer publicidade e lucrar na onda cor-de-rosa.

Figura 3 - Artigo de opinião sobre o filme Barbie (2023) ¹¹



Fonte: Portal Geledés, 24 de julho de 2023

A crítica, no entanto, sempre esteve presente em três quesitos principais do filme: o estereótipo perfeito (eurocentrado), o corpo perfeito (eurocentrado), e o alto poder aquisitivo (eurocentrado). É justamente nesses aspectos que Ana Cristina escreveu seu texto, sobre a trajetória de mulheres negras que não se tornaram protagonistas de filmes e que, mesmo em outros espaços, não tiveram suas histórias contadas. Tratando de ancestralidade, a jornalista dá destaque a grandes conquistas femininas que foram silenciadas e não

¹¹ <<https://www.geledes.org.br/barbie-nao-me-representa/>>. Acesso em 30 jul. 2023.

- tiveram prestígio pela alta relevância do trabalho que desempenharam.

Durante o período de divulgação do filme *Barbie*, antes mesmo de sua estreia, as roupas e o estilo da protagonista se espalharam pelas vitrines de todos os grandes centros comerciais urbanos. O interessante, nessa perspectiva, é decolonizar os aspectos identitários, econômicos e estéticos, focalizando a conexão entre colonialidade do ser e os estilos de ser (Fairclough, 2003), ou seja, observar e analisar a produção do controle sobre o corpo físico e aos papéis destinados ao gênero feminino (e, também, masculino, através do personagem Ken, namorado da Barbie). Em sala de aula, principalmente em contextos escolares envolvendo adolescentes, abordar essa temática e problematizar esses aspectos recai, também, no tema transversal da sexualidade.

O padrão estético também se distancia da realidade das pessoas negras e isso também pode ser problematizado, a partir da leitura de que "as práticas discursivas são investidas ideologicamente à medida que incorporam significações que contribuem para manter ou reestruturar as relações de poder" (Fairclough, 2001, p. 121.) Dessa forma, é possível pensar em como fomos historicamente construídos para nos adaptarmos a esse padrão físico. Por outro lado, destacar como o poder econômico possibilita que as pessoas se enquadrem ou não nesses padrões. Um outro debate que pode ser feito é a respeito dos procedimentos estéticos que aumentaram recentemente.

O sociólogo peruano Aníbal Quijano (2005), por sua vez, concorda com o que defende Mignolo e destaca a colonialidade como um forte movimento de controle, uma vez que "a Europa também concentrou sob sua hegemonia o controle de todas as formas de controle da subjetividade, da cultura, e em especial do conhecimento e da produção do conhecimento" (p. 121). Ainda conforme Quijano, a colonialidade do poder refere-se à constituição de um poder mundial capitalista eurocentrado, que surge a partir da criação da ideia de raça, biologicamente imaginada para naturalizar os colonizados como povos inferiores.

Na esteira dos estudos sociais que pensam as questões de raça, Hall (2016) propõe uma análise da representação racial nos diversos níveis: linguístico, social, cultural e psíquico, por exemplo, para chegar à compreensão de como e por que ainda presenciamos práticas racistas e reproduções de estereótipos que incidem em ações de violência, exclusão e marginalização da população negra. O estudioso recorre às práticas discursivas históricas da Idade Média, cuja imagem que se tinha da África era

ambígua. Os africanos foram chamados de descendentes do personagem bíblico Cam, amaldiçoados, tal como o filho deste, Canaã, a ser perpetuamente “servo dos servos a seus irmãos”. Simbolizavam o “primitivo” em contraste com o “o mundo civilizado”. O Iluminismo, que classificou as sociedades ao longo de uma escala evolutiva de “barbárie” a “civilização”, via a África como “a mãe de tudo o que é monstruoso na natureza”. Curvier apelidou a raça negra de “tribo de macacos”. O filósofo Hegel declarou que a África “não faz parte da história do mundo, [que] não tem movimento ou desenvolvimento para expor”. No século XIX, quando a exploração europeia e a colonização do interior africano começaram a sério, a África foi considerada como enalhada e historicamente abandonada, (...) uma terra de fetiche, habitada por canibais, dervixes e feiticeiros (Hall, 2016, p. 162).

As leituras sobre raça, levantadas por Hall, denunciam a origem das concepções europeias que se embasaram na ciência, na filosofia e no discurso religioso, em um contexto histórico de forte dominação sobre a sociedade. Questionar e desconstruir não era algo permissível, por isso esses ideais foram reproduzidos ao longo da história, principalmente pelos detentores dos poderes políticos e econômicos. Essa prática não deixou de existir. O jovem negro Rafael Braga foi preso injustamente em 2013. Em uma reportagem publicada no dia 22 de junho de 2023, o relato do catador de latas é apenas um entre tantos outros de homens negros que seguem presos aguardando julgamento.

Figura 4 - Notícia sobre prisão indevida de homem negro (2023)¹²



Fonte: Portal Geledés, 22 de junho de 2023

Em 2013, o centro do Rio de Janeiro tornou-se palco de uma das maiores manifestações estudantis do Brasil, desde as Diretas Já. O movimento, conhecido como “Jornadas de junho de 2013”, tornou-se inesquecível para Rafael, preso nesse dia. Ele estava no local, mas não participou das manifestações. Seu rosto foi estampado em diversos muros e cartazes de todo o país, após ter sido vítima de violência policial e preso. De acordo com a polícia, ele foi acusado de portar material explosivo, mas, na verdade, ele só estava com um frasco de desinfetante e um litro de água sanitária, ambos lacrados, nas mãos. Mesmo assim, ele foi vítima de uma injustiça.

O caso piora ao ser contado, no decorrer da reportagem, que após ter conseguido passar para o regime aberto com uso de tornozeleira eletrônica, em 2016, Rafael foi preso novamente na periferia onde mora, após ter sido acusado de tráfico e associação ao tráfico de drogas, quando policiais o abordaram a caminho de uma padaria, e ameaçaram “jogar arma e droga na tua cara”, caso não delatasse traficantes da região.

Segundo Fairclough (2001), numa análise descritiva, é preciso interpretação, por se tratar de um material simbólico. Nesse sentido, a dimensão das análises como prática discursiva exige interpretação do texto a partir da sua produção, distribuição, consumo, produção de sentidos e, claro, o seu propósito comunicativo, a partir dos graus de

¹² <<https://www.geledes.org.br/eu-nao-conheco-a-cidade-o-rio-pra-mim-foi-so-prisao-diz-rafael-braga-apos-10-anos-de-injustica/>>. Acesso em 30 jul. 2023.

- intertextualidade e/ou interdiscursividade, ou seja, a presença de outros textos e discursos no texto analisado. Para a notícia sobre o caso de Rafael, propomos uma leitura minuciosa da reportagem, além da observação sobre os elementos textuais inseridos, como fontes ouvidas, a própria tessitura do texto, os elementos que despertam atenção e o porquê. Tudo isso provoca reflexões decoloniais e olhares sobre uma prática social que ainda reluz no sistema jurídico brasileiro. Pensar, por exemplo, em como o estado brasileiro deve agir nesses casos.

Conclusão

A diáspora africana carrega consigo o jugo da colonialidade. Maior reflexo disso se materializa nos dados elencados neste trabalho, além dos reflexos que incidem em práticas do cotidiano envolvendo pessoas negras, descritos e analisados no *corpus*. Até hoje, eles sofrem os impactos (negativos) de uma prática discursiva que tenta, a todo custo, apagar, silenciar, marginalizar e extinguir o conhecimento, a cultura e suas identidades.

A desigualdade social torna-se, portanto, o resultado de um discurso colonial que se manteve vivo durante toda a história do Brasil, assim como em todos os países colonizados. Além disso, fica claro que as razões pelas quais as pessoas negras sofrem racismo e violência surgiram muito antes da colonização. Na verdade, esse processo foi provocado por concepções ancoradas na ciência, na filosofia e no discurso religioso (sempre interpretado por homens brancos e ricos).

No seio da estrutura social, é indissociável o discurso sobre raça e as diversas instâncias que servem, exclusivamente, para atender aos interesses do poder hegemônico, seja na educação, no mercado de trabalho ou nas forças de segurança.

Possibilitar que professores e estudantes possam discutir e problematizar as questões raciais, sem perder o cerne do ensino de Língua Portuguesa, é compreender que a educação linguística se tornou um campo INdisciplinar, que rompe padrões e se aproxima cada vez mais de uma realidade decolonial.

Levar essas considerações para o campo acadêmico e escolar, além de urgente pela própria tessitura histórica que precisa ser desconstruída, contribuí para que as pessoas negras saiam da informalidade, sejam respeitadas, tenham oportunidades, deixem de sofrer violência.

Não adianta explorar um senso crítico que atenda aos interesses de uma elite acadêmica/social. A resistência se forma a partir de ações cotidianas e os quilombos seguem lutando pela ocupação dos diversos espaços sociais. Não basta diminuir as estatísticas, é preciso ter voz. E essa voz precisa ocupar os poderes para, enfim, derrubar as correntes e os açoites que são usados o tempo todo contra as pessoas negras.

Referências

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BONFIM, Marco Antonio Lima do; SANTOS, Eric Silva do. Uma análise de discurso crítica multimodal em perspectiva negra: do racismo lgbtqia+fóbico no Brasil às práticas de reexistências de bixas pretas. In.: BEZERRA, Fábio; CANALE, Germán (Org.). **Estudos críticos do discurso multimodal sobre as comunidades LGBTQIA+ na América Latina.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 253-281.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Coordenação, tradução, revisão e prefácio à ed. brasileira Izabel Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2001.

FAIRCLOUGH, Norman. Peripheral vision: Discourse analysis in organization studies. In. **The case for critical realism.** Organization Studies, 26(6), 915-939. doi:10.1177/0170840605054610, 2005.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Trad. Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, Apicuri, 2016. MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MIGNOLO, Walter. **Colonialidade:** o lado mais escuro da modernidade. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais:** colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2020.

• QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: Colección Sur Sur, Clacso, 2005, p. 107-130.

SILVA, Assis Leão da. Silva, Clesivaldo da. **A Base Nacional Comum Curricular e a Educação Étnico-Racial na promoção de uma educação antirracista.** In. Revista Eletrônica Pesquiseduca, Universidade Católica de Santos, 2021, p. 553-570.

RACISMO E INTELLECTUALIDADE NEGRA: A DISCRIMINAÇÃO VIVENCIADA POR INTELLECTUAIS NEGROS E NEGRAS NA ACADEMIA

Valtenir Soares de ABREU (UFRJ)¹

Introdução

A discriminação racial é um problema que persiste em diversas sociedades e instituições ao redor do mundo. Infelizmente, mesmo em ambientes acadêmicos, como universidades, o racismo ainda é uma realidade enfrentada por muitos indivíduos, especialmente por intelectuais negros. Tal cenário contribui para que a presença de intelectuais negros na universidade seja, ainda bastante tímida, demandando atenção e preocupação, sobretudo nos últimos anos, pois apesar dos avanços conquistados no combate ao racismo, é evidente a disparidade entre o número de intelectuais pretos e de outras raças no contexto acadêmico, diminuindo proporcionalmente ao aumento do nível (Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-Doutorado).

Esta realidade evidencia a persistência do racismo estrutural e de suas consequências na formação e atuação desses profissionais. Neste ensaio, exploraremos as causas da diferença enfrentada por esses intelectuais e discutiremos possíveis estratégias para mudar essa realidade.

Não se trata, absolutamente, de qualquer tipo de vitimismo ou mera militância vazia e/ou reacionária, mas de reflexões profundas, comprometidas com a realidade e fundamentadas, inclusive, no processo formativo do próprio autor, o qual, desde seus primeiros anos escolares até a defesa de sua tese doutoral, sentiu na pele

¹ Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2021). Mestre em Letras pela Universidade Federal de Roraima (2016). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Roraima (2007). Graduando em Letras Português (2023). Músico, intelectual negro e atuante no debate sobre questões raciais na UFRR, como participante de Comissão de Heteroidentificação. E-mail: valtenir.abreu@ufrj.br

- (literalmente) o peso de sua negritude, tendo passado por experiências de racismo velado.

Uma das formas pelas quais o racismo acadêmico pode se apresentar é através dos discursos de desrespeito à dívida histórica da nação brasileira com as pessoas negras, as quais, mesmo após a abolição da escravidão, continuaram sendo submetidas a uma sobrevivência às margens da sociedade, não tendo sido contempladas por políticas sociais sérias que as preparassem para a vida em liberdade. A sociedade e o estado brasileiros, após tomadas as devidas providências para acabar com a escravidão formal e escancarada, simplesmente lavaram as mãos para o destino dessas milhares de pessoas que, a partir daquele momento, foram simplesmente deixadas à própria sorte, ou seja, donas de uma pseudoliberalidade, uma vez que as amarras foram apenas substituídas por privações de todos os tipos, persistindo até os dias atuais a falta de acesso a bens sociais básicos, como a saúde, educação e saneamento básico (Dias & Souza, 2017).

Assim sendo, quando algumas dessas poucas pessoas conseguem chegar à universidade, enfrentando uma estrutura social desenhada para impedir tal acesso, precisam enfrentar, na academia, a continuação desses discursos e práticas discriminatórias que têm lugar em um espaço que deveria dedicar-se justamente ao combate a toda forma de exclusão, seja por quais forem os motivos. Quando a universidade se propõe a atuar como mera instância reprodutiva dos preconceitos criados em outras instâncias da sociedade, ficam estabelecidas as grandes barreiras para a formação e ascensão dos/as intelectuais negros/as.

O Contexto Histórico do Racismo e Acesso à Educação

O racismo é fortemente enraizado no passado histórico de diversos países e tem sido perpetuado ao longo do tempo de diferentes maneiras. O acesso à educação superior tem sido sistematicamente negado a muitos negros, originado em uma drástica desigualdade de oportunidades. Nesse sentido, a obra *Mulheres, raça e classe*, de Angela Davis (2001), destaca as políticas de segregação

racial nos Estados Unidos e suas consequências para a população negra, enquanto o livro *Discriminação e desigualdades raciais no Brasil*, de Carlos Hasenbalg (1989), traz uma análise do papel do racismo na formação étnica brasileira.

O entendimento do racismo no contexto educacional exige uma análise aprofundada do seu embasamento histórico, pois as disparidades no acesso à educação têm raízes profundas nas estruturas sociais. Para compreender a interseção entre racismo e educação, é necessário contextualizar as origens desse fenômeno, explorar como se perpetuou ao longo dos anos e examinar as contribuições de teóricos dos estudos étnico-raciais.

Historicamente, o racismo tem sido uma força moldadora das oportunidades educacionais, marginalizando grupos étnico-raciais específicos. Durante períodos de colonização e escravidão, o acesso à educação era estrategicamente restrito a certos grupos, perpetuando assim uma desigualdade estrutural. Bell Hooks, teórica feminista e educadora, destaca essa interligação entre história e educação ao asseverar a crucialidade do conhecimento histórico como forma de entender os motivos pelos quais as práticas racistas persistem e como elas continuam a moldar a educação (Hooks, 1994).

A segregação racial nas instituições educacionais é uma consequência direta dessas práticas históricas. Gloria Ladson-Billings, pesquisadora renomada, argumenta que a segregação continua a ser uma característica persistente do sistema educacional, resultando em oportunidades desiguais para estudantes de diferentes origens raciais (Ladson-Billings, 1994). Essa segregação não é apenas física, mas muitas vezes se manifesta em disparidades nos recursos, no currículo e nas expectativas acadêmicas.

O período pós-abolição não trouxe automaticamente uma igualdade educacional. W.E.B. Du Bois, sociólogo e ativista, observou que, apesar da liberdade formal, muitos negros ainda enfrentavam barreiras significativas no acesso à educação de qualidade. Ele argumentou que a "questão do século XX é a questão da cor" (Du Bois, 2021, p. 35), referindo-se à persistência do racismo como um fator determinante nas oportunidades educacionais.

Diante desse panorama, é imperativo reconhecer o papel contínuo do racismo como fator dificultador no acesso à educação e adotar medidas para combatê-lo. A compreensão dessas raízes históricas é fundamental para implementar políticas que abordem as desigualdades sistêmicas presentes no sistema educacional.

A Invisibilidade dos Intelectuais Negros na Academia

Apesar de muitos intelectuais negros terem alcançado destaque em diversas áreas de conhecimento, é comum observar a invisibilidade de suas contribuições na academia. Como discute a professora Ruth Bernardes de Sant'Ana (2012), a imposição de um “cânone branco” nas universidades torna difícil a entrada e permanência de intelectuais negros, concorrendo para a marginalização e a diluição de sua produção intelectual.

A busca por equidade e diversidade tem sido uma pauta central em diversas áreas da sociedade contemporânea, e a academia não está isenta dessa discussão. Contudo, mesmo com avanços notáveis em termos de inclusão, persiste um fenômeno preocupante e pouco explorado: a invisibilidade dos intelectuais negros no meio acadêmico. Mais do que entender a existência desse problema, importa analisar suas raízes e refletir sobre suas consequências, construindo, de maneira séria e comprometida, a noção da importância de reconhecer e valorizar a contribuição desses profissionais.

A invisibilidade dos intelectuais negros na academia é um fenômeno multifacetado, manifestando-se em diferentes níveis. Desde a ausência de representação em eventos acadêmicos e em cargos de liderança até a escassez de produções científicas reconhecidas, os intelectuais negros enfrentam barreiras que vão além do mérito acadêmico. Esta invisibilidade perpetua estereótipos prejudiciais e compromete a diversidade de perspectivas na construção do conhecimento.

Para compreender a complexidade desse fenômeno, é fundamental recorrer aos estudos étnico-raciais. O pensamento de teóricos como Frantz Fanon (2008), Bell Hooks (1994; 2017), e Abdias

do Nascimento oferece insights valiosos para desvelar as estruturas que perpetuam a invisibilidade dos intelectuais negros na academia.

Fanon, em sua obra clássica *Peles Negras, Máscaras Brancas* (2008), discute a internalização do racismo pelos indivíduos negros e como isso afeta sua participação em diferentes esferas sociais. No contexto acadêmico, essa internalização pode resultar em autolimitação e em um processo de autocensura, impedindo que intelectuais negros expressem plenamente suas ideias e contribuições.

Bell Hooks, por sua vez, aborda a interseccionalidade entre raça e gênero, destacando como as mulheres negras enfrentam desafios específicos. No ambiente acadêmico, a invisibilidade pode ser ainda mais acentuada para as intelectuais negras, ampliando a necessidade de políticas que promovam não apenas a diversidade racial, mas também de gênero.

O ativista dos direitos civis e das populações negras brasileiras Abdias do Nascimento, um dos precursores dos estudos afro-brasileiros, contribui com a compreensão das estruturas institucionais que perpetuam a marginalização dos intelectuais negros. Sua análise incisiva sobre o mito da democracia racial no Brasil destaca a urgência de repensar as estruturas acadêmicas para garantir a igualdade de oportunidades.

Ao analisar o lugar atual de intelectuais negros e negras na universidade nos tempos atuais, Nascimento afirma que a academia deve[ria] ser um espaço de pluralidade, onde as diferentes vozes contribuem para a construção do conhecimento. Destaca, ainda, que a invisibilidade dos intelectuais negros é um reflexo de uma academia que ainda não reconhece plenamente sua diversidade.

Parafraseando Bell Hooks, o contexto acadêmico não pode ser verdadeiramente diverso enquanto os intelectuais negros forem excluídos do diálogo e da produção de conhecimento.

Em síntese, a invisibilidade dos intelectuais negros na academia é um desafio que demanda ações concretas e políticas afirmativas. Reconhecer a contribuição desses profissionais não apenas enriquece o ambiente acadêmico, mas também promove uma representação mais justa e equitativa do conhecimento. É urgente desafiar as

- estruturas que perpetuam a invisibilidade, construindo uma academia verdadeiramente inclusiva e representativa.

Estereótipos e Preconceitos na Avaliação Acadêmica: Desafios para a Diversidade nas Instituições de Ensino Superior

A avaliação acadêmica muitas vezes é permeada por estereótipos e preconceitos que passaram pelos intelectuais negros. Uma pesquisa de Dumas (2017) demonstra que professores e avaliadores tendem a avaliar o trabalho de estudantes negros, influenciados por preconceitos inconscientes e estereótipos racistas. Isso afetou não apenas o acesso à universidade, mas também a permanência e o reconhecimento dos intelectuais negros na academia.

A avaliação acadêmica é uma parte fundamental do processo educacional, sendo responsável por moldar o futuro intelectual de estudantes e, conseqüentemente, contribuir para a formação de intelectuais. No entanto, é essencial reconhecer que esse processo muitas vezes não ocorre em um vácuo imparcial. Estereótipos e preconceitos étnico-raciais podem influenciar significativamente a avaliação acadêmica, criando barreiras para a inclusão de estudantes e profissionais negros nas instituições de ensino superior.

Diversos teóricos dos estudos étnico-raciais destacam a interseção entre estereótipos e a avaliação acadêmica. Frantz Fanon, em seu trabalho seminal "Pele Negra, Máscaras Brancas", explora como as expectativas sociais moldam a experiência de negros em contextos acadêmicos. Ele argumenta que estereótipos negativos sobre a inteligência e a capacidade intelectual dos negros podem influenciar a percepção de suas habilidades acadêmicas, criando um ciclo prejudicial.

Outro teórico importante é Bell Hooks, que discute a importância de abordar questões raciais nas instituições de ensino. Em *Ensinando para Transgredir* (2017), Hooks argumenta que a falta de diversidade entre professores e o predomínio de narrativas eurocêntricas podem perpetuar estereótipos prejudiciais. Isso se

- reflete na avaliação acadêmica, onde o conhecimento que se desvia dessas narrativas muitas vezes é desvalorizado.

A obra de Kimberlé Crenshaw, especialmente o conceito de interseccionalidade, também oferece valiosas oportunidades de reflexão. Ao considerar as interconexões entre raça, gênero e classe, Crenshaw (1989) destaca como as experiências individuais são moldadas por sistemas complexos de opressão. Na avaliação acadêmica, a interseccionalidade destaca como indivíduos negros podem enfrentar estereótipos adicionais, que surgem da interação entre diferentes formas de preconceito.

A escassez de intelectuais negros nas universidades é uma manifestação clara dos desafios enfrentados por esses profissionais no meio acadêmico. Os estereótipos e preconceitos presentes na avaliação acadêmica contribuem para a sub-representação de negros em cargos de destaque e perpetuam a falsa ideia de uma suposta inferioridade intelectual. Isso não apenas limita as oportunidades para indivíduos talentosos, mas também resulta em uma educação superior que não reflete a diversidade de perspectivas e conhecimentos.

Como alerta Patricia Hill Collins, em *Pensamento Feminista Negro* (2019), a ausência de intelectuais negros impacta negativamente a produção de conhecimento, pois a diversidade de vozes é essencial para a construção de uma compreensão abrangente da realidade. Quando a avaliação acadêmica é permeada por estereótipos, ocorre uma exclusão sistemática que mina a pluralidade e a riqueza do conhecimento produzido.

Parece válido afirmar, por tanto, que a presença de estereótipos e preconceitos na avaliação acadêmica é uma questão crítica que afeta diretamente a representatividade e diversidade nas instituições de ensino superior. A incorporação de teorias como as de Fanon, Hooks e Crenshaw nos processos de avaliação pode ser um passo crucial para combater essas tendências prejudiciais. A superação desses desafios não só promoverá a equidade no meio acadêmico, mas também enriquecerá o conhecimento produzido, proporcionando uma visão mais abrangente e inclusiva do mundo.

● A Necessidade de Diversidade na Educação

Até aqui, temos falado da presença de diversas formas através das quais o racismo toma lugar no chão da universidade. Não podemos deixar de falar sobre a necessidade de combatê-lo, pois a diversidade precisa ser promovida no contexto acadêmico, não apenas de maneira isolada, através de políticas de ação afirmativa ou cotas para ingresso em certames. É fundamental que o pensamento inclusivo seja construído como parte integrante de toda a sua prática. A educação inclusiva, defendida por Martins (2018), é uma ferramenta poderosa para garantir o acesso e a permanência de intelectuais negros na universidade. A pluralidade de perspectivas enriquece o ambiente acadêmico e promove a superação de estereótipos e preconceitos.

A diversidade é um pilar essencial para o progresso e desenvolvimento em todas as esferas da sociedade. No contexto educacional, a promoção da diversidade não é apenas uma questão de equidade, mas também um requisito fundamental para enriquecer o aprendizado e promover a compreensão mútua. Como dito alhures, temos, na realidade brasileira, a necessidade premente de diversidade na educação, aqui destacando-se a preocupação com a escassa presença de intelectuais negros e negras nas instituições de ensino superior e sua relação intrínseca com as várias manifestações do racismo.

A universidade, como um espaço de produção e disseminação do conhecimento, desempenha um papel crucial na formação de profissionais e na construção de pensamento crítico. No entanto, a representatividade racial nas universidades ainda é desproporcional, com a presença de intelectuais negros e negras sendo notavelmente escassa. Esta ausência contribui para a perpetuação de um viés cultural e a limitação na diversidade de perspectivas no ambiente acadêmico.

A socióloga brasileira Lélia Gonzalez também contribuiu significativamente para essa discussão. Em sua obra *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira* (1984), Gonzalez destaca como a escassez de professores negros nas universidades brasileiras reproduz padrões de exclusão e perpetua a hierarquia racial. Sua análise incisiva aponta para

- a necessidade de políticas afirmativas e mudanças estruturais nas instituições de ensino superior.

A presença limitada de intelectuais negros e negras nas universidades não é apenas uma questão de representação; é um reflexo das diversas formas de racismo que permeiam a sociedade. A falta de diversidade na academia contribui para a manutenção de estereótipos, perpetuando a ideia de que o conhecimento válido é aquele produzido predominantemente por uma única perspectiva.

Em suma, a necessidade de diversidade na educação não é apenas uma questão de justiça social, mas uma condição essencial para a construção de um conhecimento mais abrangente e reflexivo. A inclusão de intelectuais negros e negras nas universidades não apenas amplia a representação, mas também enriquece o debate acadêmico, proporcionando uma compreensão mais completa e contextualizada da realidade.

O Papel das Políticas de Ação Afirmativa

As políticas de ação afirmativa têm sido integradas em diversos países para combater as desigualdades raciais na educação. Essas políticas buscam promover a igualdade de oportunidades para grupos historicamente marginalizados, como os negros. Muitos autores têm se debruçado sobre a tarefa de discutir os resultados positivos das políticas de ação afirmativa, evidenciando a importância dessas medidas para a promoção da diversidade e combate ao racismo no ambiente universitário.

As políticas de ação afirmativa têm se destacado como instrumentos cruciais na busca por equidade e inclusão no ambiente acadêmico, especialmente nas universidades e, por este motivo, é imprescindível a continuidade e fortalecimento dessas práticas como forma de promover a diversidade étnico-racial, com foco na necessidade imperativa de garantir a presença de intelectuais negros e negras nas instituições de ensino superior como estratégia eficaz para combater as diversas formas de racismo.

As políticas de ação afirmativa surgem como respostas diretas às históricas desigualdades que marcaram a trajetória de grupos étnico-raciais minoritários, em especial a população negra. Essas políticas buscam corrigir desequilíbrios estruturais, promovendo o acesso igualitário a oportunidades educacionais e profissionais. No contexto universitário, as ações afirmativas visam diversificar o corpo discente e docente, superando barreiras históricas que limitaram a representatividade de determinados grupos.

Diversos teóricos têm contribuído de forma significativa para o entendimento e a fundamentação das políticas de ação afirmativa. Frantz Fanon, em suas obras clássicas como *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), destaca a importância de reconhecer as dimensões psicológicas do racismo, ressaltando a necessidade de ações afirmativas para romper com padrões de inferiorização historicamente impostos.

O sociólogo jamaicano Stuart Hall, por sua vez, propõe uma abordagem mais ampla, explorando as construções culturais e identitárias. A partir da leitura das concepções de Hall, podemos entender que as políticas de ação afirmativa devem contemplar uma transformação profunda nas estruturas de poder e representação cultural para efetivamente combater o racismo.

A presença de intelectuais negros e negras na universidade desempenha um papel crucial na desconstrução de estereótipos, no enriquecimento do conhecimento acadêmico e na promoção de uma cultura universitária mais inclusiva. A diversidade de perspectivas e experiências contribui não apenas para a formação acadêmica, mas também para a construção de uma sociedade mais justa.

Para Angela Davis, a presença de intelectuais negros é uma resistência em si mesma, uma vez que, ao ocupar espaços historicamente negados, esses profissionais desafiam as estruturas racistas e abrem caminho para uma universidade mais representativa e reflexiva.

Em síntese, as políticas de ação afirmativa desempenham um papel crucial na promoção da diversidade e no combate ao racismo nas universidades. São essenciais para transformar as estruturas

- acadêmicas, desafiando preconceitos e contribuindo para uma educação mais inclusiva. Nesse contexto, as contribuições teóricas de Fanon, Hooks e Hall enriquecem a compreensão dos desafios e das possibilidades das ações afirmativas.

Conclusão

A característica sofrida por intelectuais negros na universidade é um reflexo da persistência do racismo em diversas esferas da sociedade. A invisibilidade de suas contribuições e a dificuldade de acesso e permanência na academia são consequências de um sistema ainda permeado por estereótipos e preconceitos. No entanto, a promoção da diversidade, a implementação de políticas de ação afirmativa e a conscientização sobre os efeitos do racismo podem ser passos importantes para combater essa realidade e construir um ambiente acadêmico mais igualitário e inclusivo.

Referências bibliográficas

- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento Feminista Negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento.** Tradução Jamille Pinheiro Dias. 1ª edição. São Paulo: Boitempo Editorial, 2019. 495 p.
- CRENSHAW, Kimberle. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics.** University of Chicago Legal Forum: Vol. 1989, Article 8.
- DAVIS, Angela Yvonne. **A Liberdade É Uma Luta Constante.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2018.
- DAVIS, Angela Yvonne. **Mulheres, raça e classe.** Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial, 2001.
- Du Bois, W. E. B. **The Souls of Black Folk.** Edited by Brent Hayes Edwards. Oxford World's Classics. London, England: Oxford University Press, 2008.
- DUMAS, M. J., & Rivera, M. **Estereótipos e avaliações de desempenho: como o pensamento categórico molda as expectativas do corpo docente de alunos sub-representados.** Direito e Desigualdade: Um Jornal de Teoria e Prática, 2017. 35(2), 1-19.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Editora UFBA, 2008.

- GONZALES, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira.** Revista Ciências Sociais Hoje, p. 223-244, 1984.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade.** Editora DP&A, 2014.
- HASENBALG, Carlos. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir: A Educação Como Prática da Liberdade.** Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- LADSON-BILLINGS, Gloria. **The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children.** San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1994.
- MARTINS, LA (2018). **Educação antirracista nos Currículos e na Formação de Professores: Desafios e perspectivas.** Revista Eduser, 10(19), 179-197.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- SANT'ANA, RB (2012). **O lugar (in)visível do negro no Ensino Superior: Os efeitos da negação de identidade no cotidiano acadêmico.** Educação & Realidade, 37(3), 565-586.

OS GÊNEROS TEXTUAIS/LITERÁRIOS NO CONTEXTO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE PERNAMBUCO (SAEPE 2021/2022): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR INTEGRAL

Ericles Souza ALVES (UEPB)¹

Introdução

Na nossa prática docente enquanto professor de línguas nas redes públicas municipais em dois municípios pernambucanos, ambas situadas no agreste do estado, Santa Cruz do Capibaribe e Panelas, atuando especificamente em turmas do 6º ao 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, um desafio que nos preocupa é a dificuldade dos alunos em realizar uma leitura compreensiva das questões cobradas na prova de Língua Portuguesa no Sistema de avaliação da educação básica de Pernambuco (SAEPE)². Assim, empreendemos esforços para compreender, por meio da análise dos gêneros textuais/literários abordados neste exame, delimitando-se aos anos de 2021 e 2022, como estes textos contribuem para a formação do leitor crítico, por meio de uma postura dialógica e interacionista (Vigotski, 2007).

Com o intuito de promover e aprimorar a educação no Brasil, o Ministério da Educação instituiu o Plano Nacional de Educação. Esse plano congrega metas e diretrizes destinadas a orientar a União, Estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, na criação de condições que reduzam desigualdades e proporcionem acesso à educação para crianças, jovens e adultos em todo o país. Para atingir esses objetivos, foram implementadas diversas avaliações da educação básica, que buscam analisar a diversidade e especificidades das escolas públicas brasileiras, incluindo o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem),

¹ UEPB- Universidade Estadual da Paraíba, Mestrando do Programa de Pós-graduação em Formação de Professores (PPGFP). E-mail: ericles.souza.alves@aluno.uepb.edu.br

² Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saepe-pe.html>.

o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Nesse contexto, o Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco (SAEPE) realiza anualmente avaliações em larga escala com o propósito de mensurar a proficiência em Língua Portuguesa (focando na leitura) e Matemática, dos estudantes nas turmas finais do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio e Normal Médio. Sua função primordial consiste em avaliar a situação educacional das escolas públicas (municipais e estaduais) e disponibilizar aos gestores dos sistemas de ensino diagnósticos que subsidiem o processo de tomada de decisões, além de fornecer elementos para monitorar as políticas públicas de educação no Estado. A Matriz de Referência do SAEPE abrange dois pontos centrais no campo de competências relacionadas à leitura: (i) domínio de estratégias de leitura de diferentes gêneros; (ii) recursos linguístico-discursivos na construção de gêneros (CAEd/UFJF, 2008).

Já o Currículo de Português do Estado de Pernambuco, elaborado pela Secretaria de Educação de Pernambuco (SEE), desempenha um papel como ferramenta de apoio ao professor em sua prática cotidiana. Seu objetivo é sistematizar os conteúdos didáticos de acordo com os eixos delineados nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa para a Educação Básica no estado de Pernambuco. Ambas as ferramentas, quando voltadas ao estudo da língua, conectam a abordagem pedagógica a uma variedade de textos. No caso da avaliação do SAEPE, por exemplo, os itens são gerados com base em distintos textos. São delineados nove conjuntos de habilidades, cada um vinculado a uma gama diversificada de gêneros, os quais os estudantes devem estar familiarizados para obter um desempenho satisfatório no teste.

Como objeto de investigação deste estudo, fazemos referência à avaliação de Língua Portuguesa do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental, o enfoque da pesquisa recai sobre as questões escolhidas conforme os descritores associados ao eixo da leitura, que estão sendo analisadas sob a perspectiva da discursividade. Isso ocorre considerando que tanto na matriz de referência quanto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC- 2018), a abordagem de leitura está intrinsecamente ligada à tarefa de construção de sentido, a qual se fortalece por meio das relações

- textuais apresentadas no próprio texto. Essa abordagem contribui para que o estudante perceba que em textos não há apenas um significado, mas vários (Marcuschi, 2008).

Formação Leitora: Leitura E Gênero Textual/Literário

É evidente que as práticas de leitura são cada vez mais notáveis e essenciais para a interação do indivíduo com o meio social. Nesse sentido, a capacidade de interagir com o ambiente exige constantemente o desenvolvimento de aptidões linguísticas, que são construídas principalmente no contexto da sala de aula.

Assim, compreendemos que a linguagem permeia todos os aspectos da vida e, por esse motivo, é influenciada por diversas variáveis do meio. Isso nos leva a reconhecer a prática de leitura como um elemento indispensável, tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Dessa forma, é crucial considerar o sujeito-leitor capaz de refletir sobre o processo de domínio da leitura, prestando atenção às diversas formas de interpretação e construção de significado.

Conforme Carvalho (2014, p. 175),

Fica claro que não se concebe uma única forma ler e, conseqüentemente de interpretar/compreender um texto, mas que cada leitura, cada movimento interpretativo, já são em si uma ação do sujeito que vê, com seus olhos e, portanto, do seu ponto de vista, uma dada realidade. A leitura e a interpretação são a forma pela qual a realidade se enuncia aos sujeitos situados social e historicamente. Assim, um mesmo objeto pode ser visto de inúmeras maneiras, e se enunciar. (Carvalho, 2014, p. 175)

No ato de leitura e na intencionalidade que conferimos a esse processo, obtemos conhecimento sobre o objeto que desejamos explorar. Portanto, em cada ato de leitura, existe uma finalidade a ser alcançada, conforme sugerido por Koch.

De modo geral, podemos dizer que há textos que lemos porque queremos nos manter informados (jornais, revistas); há outros textos que lemos para realizar trabalhos acadêmicos (dissertações, teses, livros, periódicos científicos; há, ainda, outros textos cuja leitura é realizada por prazer, puro deleite (poemas, contos, romances); e, nessa lista, não podemos nos esquecer dos que lemos para consulta (dicionários, catálogos), dos que somos “obrigados” a ler de vez em

quando (manuais, bulas), dos que caem em mão (panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (outdoors, cartazes, faixas). (Koch, 2014, p. 19)

É notório que existem várias interpretações possíveis, mas é o objetivo específico do leitor que o guiará para a leitura mais pertinente às suas necessidades. Afinal, não é viável absorver uma ampla variedade de textos sem compreender a funcionalidade do que está sendo lido. Nossas escolhas de leitura estão intrinsecamente ligadas às expectativas pessoais, cada pessoa lê o que pode enriquecer suas experiências com a leitura e, por conseguinte, ampliar seu conhecimento.

Dessa forma, ao abordarmos o tema da leitura, é comum que muitas pessoas associem imediatamente a ação de decodificar a linguagem escrita. No entanto, a compreensão da leitura vai significativamente além dessa perspectiva simplista. Conforme apontado por Martins (2012), a concepção de leitura é bastante abrangente, e ele destaca diversas abordagens, resumindo-as em duas características distintas:

- 1- Na perspectiva behaviorista-skinneriana, a leitura é vista como decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado estabelecido a partir do condicionamento estímulo-resposta;
- 2- Na perspectiva cognitivo sociológico é reconhecida como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos políticos. (Martins, 2012, p.31).

Nesse enquadramento teórico, a leitura é considerada uma expressão de ação social e histórica que, ao ser incorporada nas práticas sociais, assume a forma de uma realidade. Isso ocorre sem, no entanto, se sujeitar a um subjetivismo ou idealismo ingênuo. Nesse cenário específico, os gêneros textuais se apresentam como expressões sócio-discursivas destinadas a influenciar o mundo e representá-lo, contribuindo para sua constituição de alguma maneira.

Esta oposição é apresentada de forma clara e sintética por Marcuschi (2008, p. 22-3):

- b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que

encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, batepapo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Assim, compreendemos que os gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin (2011) afirmava que os gêneros eram categorias "relativamente estáveis" de enunciados originados nas mais diversas esferas da atividade humana. Eles se assemelham mais a conjuntos de textos que compartilham diversas características. São eventos linguísticos, mas sua definição não está atrelada a características linguísticas específicas; pelo contrário, são delineados como atividades sócio-discursivas. Dado que os gêneros são fenômenos sócio-históricos e culturalmente contextualizados, não é possível compilar uma lista exaustiva de todos os gêneros.

Nesse contexto, é importante destacar que abordar os diversos gêneros implica, de maneira essencial, considerar as condições em que os textos são gerados, os contextos em que circulam, as intenções subjacentes e os interlocutores privilegiados. Dessa forma, torna-se viável introduzir na sala de aula uma variedade de gêneros em aulas de Língua Portuguesa, como receitas de bolo, regras de jogos, textos informativos, publicitários, entre outros. Tomando este posicionamento, passa a ser possível enxergar o texto como um processo de construção do aprendizado, indo além da perspectiva de mera atividade. Isso possibilita a avaliação da presença ou ausência de características formais específicas do gênero trabalhado nos textos produzidos pelos estudantes.

Ao adotar a abordagem que considera o texto como um processo de construção do aprendizado, abre-se espaço para uma compreensão mais profunda e abrangente das práticas de leitura e escrita dos estudantes. A visão do texto como um produto em constante desenvolvimento permite ir além da perspectiva restrita de

- uma atividade isolada, proporcionando uma análise mais holística e dinâmica (Koch, 2014).

Avaliar a presença ou ausência de características formais específicas do gênero nos textos produzidos pelos estudantes torna-se um indicador valioso do grau de apropriação e compreensão deles em relação às convenções textuais. Essa avaliação não se restringe apenas à aplicação mecânica de normas, mas oferece compreensões sobre o entendimento conceitual e a capacidade de aplicação prática dos conhecimentos adquiridos.

Assim, essa discussão possibilita explorar de que maneira a abordagem centrada no processo textual influencia não apenas a produção escrita, mas também o desenvolvimento cognitivo e crítico dos estudantes. Além disso, propicia investigar como essa perspectiva pode ser integrada de forma efetiva nas práticas pedagógicas, promovendo uma educação mais significativa e alinhada aos desafios contemporâneos.

Pois, considerar o texto como uma construção dinâmica implica reconhecer a interseção entre linguagem, aprendizado e desenvolvimento pessoal. Essa abordagem transcende a visão estática dos textos como produtos finais, enfatizando a importância do processo de construção na formação integral dos estudantes.

Percurso Metodológico

Com o intuito de alcançar o objetivo mencionado, utilizamos como referência o Currículo de Português para o 9º ano do Ensino Fundamental (CPEF), elaborado pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco. Abordamos os documentos sob a perspectiva documental, adotando uma abordagem quantitativa. Para isso, realizamos um levantamento abrangente dos gêneros textuais/literários, os quais foram posteriormente categorizados em diferentes ordens, tais como narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. Adotamos a ótica da concepção bakhtiniana da linguagem para examinar o que é proposto para o ensino e o que é efetivamente demandado dos estudantes nas avaliações do SAEPE.

Para realizar a verificação dos dados deste estudo, seguir-se-ão as etapas abaixo: (i) Levantamento dos gêneros textuais/literários presentes nos cadernos do SAEPE (2021-2022); (ii) Condução de uma

• triangulação dos dados obtidos estabelecendo uma relação com a ideia de leitura adotada neste trabalho, de maneira descritiva; (iii) Finalmente, a partir das questões analisadas, elaboração de uma reflexão em conformidade com as proposições teóricas em relação aos enunciados e descritores indicados.

Resultados e Discussões

Conforme Marcuschi (2008), os gêneros são, em última instância, manifestações de estruturas sociais que são recorrentes e características de cada cultura. Dessa forma, em princípio, a variação cultural deveria resultar em impactos consideráveis na diversidade de gêneros, mas apenas a investigação intercultural dos gêneros pode fornecer conclusões definitivas sobre esse aspecto. Logo, tomando como base a nossa descrição metodológica, apresentamos o quadro abaixo.

Quadro: Gêneros textuais/literários recorrentes no SAEPE (2021/2022)

Gêneros textuais/literários	SAEPE 2021-2022	Currículo de Português para o Ensino Fundamental - Capacidades de linguagem
Manual, receita, guia de viagem.	Existentes	Descrever ações
Verbete, artigo, cartaz, enquête, texto didático.	Existentes	Expor
Notícia, reportagem.	Existentes	Relatar
Carta de leitor, resenha, carta sem especificação, abaixo-assinado, tese, propaganda, texto, artigo de opinião, editorial.	Existentes	Argumentar
Poema, moral de fábulas, charge, conto, crônica, romance, anedota, tirinha, letra de música, piada, cordel, lenda, sinopse, fragmento de diário, história e quadrinhos, fábula.	Existentes	Narrar

Fonte: Produzido pelo autor (2024)

De acordo com o Quadro acima, é relevante salientar que as atividades envolvendo linguagem desempenham um papel crucial na eficácia do processo comunicativo dos estudantes. A linguagem, composta por conjuntos de códigos para transmitir mensagens,

- destaca-se pela importância de reconhecer que o significado das palavras não reside nelas próprias, mas sim nos indivíduos que as empregam.

Dessa forma, através da prática da leitura, o leitor conseguirá assimilar os significados do texto, utilizando os diversos conhecimentos que possui sobre uma temática específica e interagindo com o gênero textual/literário. Portanto, esse é um processo no qual "processamos, criticamos, contrastamos e avaliamos as informações que nos são apresentadas, produzindo sentido para o que lemos" (Koch, 2014, p. 18). Portanto, a ação de ler implica interagir com o conhecimento e moldá-lo de acordo com nossos interesses. Essencialmente, busca-se garantir que esses conhecimentos sejam sempre evocados e integrados aos nossos discursos (Koch, 2014).

A prova do SAEPE (2021-2022) abrange diversos gêneros textuais, como textos narrativos, descritivos, argumentativos, informativos, poéticos, entre outros, reflete a necessidade de avaliar a capacidade dos alunos de compreender e produzir diferentes tipos de textos. Assim como, a inclusão de gêneros literários na prova pode incentivar a leitura e interpretação de obras literárias. Isso contribui para o desenvolvimento da capacidade crítica, análise de elementos literários e compreensão de diferentes estilos e correntes literárias, permitindo que a prova se aproxime da realidade e experiência de vida dos alunos, promovendo uma avaliação mais contextualizada e significativa.

Por conseguinte, considerando a relevância desse processo, defendemos a ideia de que a prática da leitura requer uma abordagem mais aprimorada em sala de aula, de modo que os alunos não apenas aprendam a decodificar, mas compreendam a semântica textual e atribuam significado ao que estão lendo. Afinal, como afirmou Paulo Freire (2011, p.70), "não basta saber ler que 'Eva viu a uva'. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho".

É fundamental que o estudante adquira habilidades de leitura que permitam interação e compreensão do texto, estabelecendo conexões com o que está sendo lido e com textos previamente acessados. Além disso, é imperativo que o aluno tenha a capacidade, a partir da leitura proposta, de articular ideias e exercer uma avaliação crítica para apoiar ou questionar um determinado ponto de vista. O

• processo não se resume apenas a ler, mas sim a realizar leituras de forma eficaz e independente (Freire, 2011, p. 82).

Dessa forma, a prática da leitura configura-se como um exercício de questionamento, reflexão crítica, compreensão e interpretação de símbolos, sinais, mensagens, conteúdo e informações essenciais para serem explorados nas áreas de linguagem. Isso porque tal prática se constitui como um intercâmbio intelectual, viabilizando relações intelectuais e fortalecendo outras, possibilitando a construção de nossos próprios conceitos, explicações e entendimentos acerca das realidades, elementos e/ou fenômenos que frequentemente encontramos.

Simultaneamente, aderimos aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa (Brasil, 1997, p.30), que afirmam: “Compete, portanto, à escola possibilitar ao educando o acesso ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinando-o a produzi-los e interpretá-los”. Dessa forma, constatamos que a variedade textual pode desempenhar um papel relevante na busca pela compreensão da realidade, reforçando a importância de considerar a leitura como uma prática social. Nesse contexto, os PCN novamente desempenham um papel crucial ao abordar que:

Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto. O significado, no entanto, constrói-se pelo esforço de interpretação do leitor, a partir não só do que está escrito, mas do conhecimento que traz do texto (Brasil, 1997, p.57).

Assim, a construção do conhecimento se concretiza de maneira mais impactante por meio da linguagem, sendo esse princípio igualmente aplicável à formação do leitor. Nesse percurso, a linguagem desempenha um papel efetivo na exploração e compreensão de significados, mesmo quando estes parecem, por vezes, dissociados da realidade dos estudantes.

Ainda, acreditamos que o desenvolvimento da competência discursiva em diversos gêneros se inicia com o acesso a eles. De acordo com Bakhtin, a existência dos gêneros do discurso e nosso domínio sobre eles são essenciais, pois se fosse necessário criar cada enunciado a partir do zero a cada interação verbal, a comunicação seria

• praticamente inviável (2011, p. 302). Portanto, é crucial que os estudantes adquiram habilidades na estrutura textual dos gêneros empregados na formulação dos itens de avaliação, a fim de alcançarem resultados eficazes.

Os Parâmetros de Língua Portuguesa para a Educação Básica do Estado de Pernambuco reforçam essa perspectiva ao afirmar que uma formação eficaz para a leitura deve englobar não apenas a prática regular da leitura de diversos tipos de textos, mas também a análise da organização e dos recursos linguísticos utilizados pelos diferentes gêneros, juntamente com a reflexão sobre as condições sociais que permeiam sua produção. Em resumo, para que os estudantes desenvolvam estratégias de leitura, é essencial que possuam conhecimento das características específicas do gênero abordado (2012, p. 65).

Partindo desse princípio, torna-se imperativo provocar uma reflexão sobre a relevância dos gêneros textuais e, conseqüentemente, compreender o papel do professor na construção de sujeitos leitores. Este se apresenta como um dos motivos fundamentais para incorporar estratégias de leitura e textos de diversas categorias no ambiente escolar. Essa abordagem visa concretizar a proposta de formar estudantes leitores críticos, como salientado por Martins (2012), que destaca a leitura como uma ponte para um processo educacional eficaz, proporcionando a formação integral do indivíduo.

O professor desempenha um papel central na orientação e no estímulo ao desenvolvimento das práticas leitoras dos estudantes. Ao incorporar estratégias de leitura e textos diversos no contexto escolar, o professor proporciona uma abordagem mais abrangente e enriquecedora. Essa diversidade de gêneros, conforme o Quadro 1, oferece aos estudantes a oportunidade de interagir com diferentes formas de linguagem, estimulando não apenas a decodificação, mas também a compreensão crítica e a interpretação contextualizada. Essa abordagem multifacetada contribui para a formação integral dos estudantes, capacitando-os a enfrentar desafios variados em sua jornada acadêmica e na vida cotidiana.

Além disso, a inclusão de estratégias de leitura no ambiente escolar não apenas fortalece as construções linguísticas, mas também promove o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade

- analítica e da autonomia intelectual dos estudantes. Portanto, considerar a importância dos gêneros textuais/ literários na educação é essencial para criar uma base sólida para o processo de aprendizagem e para a formação de cidadãos capacitados e informados.

Considerações finais

Diante do exposto, a análise dos gêneros textuais/literários presentes no Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Pernambuco (SAEPE) entre os anos de 2021 e 2022 revelou uma diversidade significativa, refletindo a riqueza da produção textual na educação básica. Os resultados do levantamento apontam para a presença significativa de diversos gêneros nas avaliações, refletindo a necessidade de avaliar a vivência dos estudantes de compreender e produzir diferentes tipos de textos. O reconhecimento da importância dos gêneros vai além do âmbito educacional, estendendo-se à formação de sujeitos críticos e autônomos na sociedade. Os gêneros são manifestações de estruturas sociais recorrentes em cada cultura, reforçando a ideia de que a variação cultural impacta a sua diversidade (Marcuschi 2008).

É crucial considerar a prática da leitura como um exercício de questionamento, reflexão crítica e interpretação contextualizada. A compreensão de que o significado das palavras reside na interação do leitor com o texto destaca a importância da leitura como uma prática social, portanto, a responsabilidade do professor é central na orientação e estímulo ao desenvolvimento das práticas leitoras dos estudantes. A incorporação de estratégias de leitura e textos diversos no ambiente escolar proporciona uma abordagem abrangente, estimulando a compreensão crítica e a interpretação contextualizada.

Em conclusão, a valorização dos gêneros textuais/literários na educação contribui para uma formação integral dos estudantes, capacitando-os a enfrentar desafios acadêmicos e cotidianos. A prática da leitura não se limita à decodificação, mas busca formar leitores críticos, capazes de compreender, analisar e questionar a realidade que os cerca. Assim, promove-se não apenas o desenvolvimento linguístico, mas também a construção de cidadãos informados e reflexivos.

Referências

- BAKHTIN, Michael. Gêneros do Discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil. Ensino Fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB, Inep, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Matrizes de referência de língua portuguesa e matemática do SAEB**: documento de referência do ano de 2001. Brasília, DF: INEP, 2020.
- CAEd/UFJF – Guia de Elaboração de Itens – **Língua Portuguesa**. Juiz de Fora: 2008. Disponível em: <https://institucional.caeddigital.net/projetos/saepepe.html>. Acesso em 05 de jan. 2024.
- CARVALHO, Robson Santos de. **Os modos de olhar os textos**. Disponível em: Acesso em 05 jan. 2024.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 10. ed. São Paulo: Contexto 2014.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- PERNAMBUCO. **Currículo de Português para o Ensino Fundamental**. Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, 2021.
- PERNAMBUCO. **Parâmetros Curriculares para a Educação Básica do Estado de Pernambuco: Língua Portuguesa. Ensino Fundamental e Médio**. Secretaria de Educação, 2012.
- VYGOTSKI, Lev. Semionovitch. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ENSINANDO A ARGUMENTAR: AS POSSIBILIDADES DA ARGUMENTAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA SOCIAL DE LINGUAGEM NA COLEÇÃO DIDÁTICA *ESTAÇÕES*, APROVADA NO PNLD/2021

Esiel Rodrigues DA SILVA (UEFS)¹

Introdução

Este artigo realiza um estudo no livro didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio da coleção *Estações, Rotas de atuação social*, aprovada no PNLD 2021, a fim de verificar as possibilidades do material didático em relação à perspectiva do ensino de argumentação enquanto prática social de linguagem. Para tanto, serão examinadas algumas atividades de argumentação do livro didático especificado, buscando apontar em que medida elas favorecem o ensino da argumentação enquanto prática social de linguagem. Dentre os sete livros da referida coleção, o volume *Rotas de atuação social* foi o recorte de pesquisa, partindo da ideia de que nesse volume estão contempladas as atividades com visada argumentativa, em que, conforme Amossy (2018, p. 7) ocorre um esforço consciente para a adesão de um público a uma tese.

O estudo parte da necessidade de examinar as atividades de produção textual de materiais didáticos, observando se o ensino de argumentação enquanto prática social de linguagem está contemplada nos livros. Ensinar a argumentar é uma tarefa que enfrenta muitos desafios, como a carência de disciplinas específicas sobre ensino de argumentação no curso de formação de professores, a cultura do texto dissertativo-argumentativo na escola, baseado em apenas um modelo de argumentação e reforçado pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), as limitações dos livros didáticos em se tratando de ensino de argumentação, o programa de ensino da escola, que geralmente não contempla o ensino-aprendizado da argumentação, dentre outros.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana-BA.

Além disso, Piris (2021, p. 140) explica que não basta falar sobre argumentação na escola, através de exercícios de identificação de argumentos, do trabalho de leitura e escrita de textos argumentativos, de técnicas argumentativas ou fatores linguístico-textuais da argumentação. Essas atividades precisam estar integradas a um planejamento de ensino, a fim de criar condições para que estudantes articulem os conhecimentos sobre argumentação com a prática de argumentar, para que possam vivenciar uma situação concreta de argumentação. Do contrário, a tendência das práticas escolares sobre esse assunto será levar os estudantes a falar sobre argumentação, a uma prática simulada, quando a ideia na verdade é agir pela palavra, praticar a argumentação.

Sobre essa questão, o que mais se tem observado na escola quanto a esse objeto de ensino é a prática de ensinar os alunos a elaborar a redação dissertativa, com vistas à aprovação em exames de ingresso na educação superior. Mas esse modelo é limitante, visto que focaliza apenas a análise de fatores linguístico-textuais em prol da articulação de ideias e argumentos no texto. Existem várias teorias sobre a argumentação, o que implica uma gama de caminhos, muitas vezes antagônicos, que sugerem diferentes conceitos e diferentes posicionamentos sobre o que seja argumentar. Por esta razão, julgamos conveniente pensar em uma perspectiva que entendesse a argumentação de modo pluridimensional.

Segundo Ribeiro (2009, p. 17), a argumentação é um objeto de ensino que aparece tarde, em geral nas últimas séries do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, por conta de uma crença na escola de que o desenvolvimento da capacidade de argumentação ocorre de modo natural, mediante “uma condição de maturação cognitiva”. Desse modo Ribeiro (2009, p. 17) destaca a importância de elaborar atividades que articulem práticas de leitura, escrita e oralidade, propiciando condições para que os estudantes se engajem acerca de temas que lhe sejam relevantes, em prol de sua capacidade de posicionamento frente ao mundo que o cerca. Passemos então a discutir a perspectiva discursiva da argumentação.

Para fins de organização, a primeira seção deste artigo detalha a teoria da argumentação enquanto prática social de linguagem, utilizada nas análises. As subseções seguintes correspondem às principais perspectivas de argumentação que fundamentam essa

teoria. Na segunda subseção, delimita-se o *corpus* da pesquisa e, na terceira seção, se encontram as análises das atividades do livro didático. Por fim, tecem-se as considerações finais do estudo, seguidas das referências bibliográficas utilizadas nesse estudo.

A argumentação enquanto prática social de linguagem

O ensino de argumentação enquanto prática social de linguagem é uma teoria proposta por Piris (2021), que articula estudos da Argumentação e da Análise do Discurso. Essa perspectiva entende que as pessoas aprendem praticar a argumentação mediante práticas de linguagem na escola e de um planejamento específico do professor. Essas práticas de linguagem mobilizam uma variedade de “capacidades argumentativas”, noção operatória muito importante dessa perspectiva de argumentação. Trata-se de capacidades específicas de linguagem voltadas à argumentação, que indicam o que se faz quando se argumenta. Em linhas gerais, essa teoria entende a argumentação como um processo em que discursos opostos interagem em torno de um tema polêmico, inscrevendo, assim, os sujeitos em posições enunciativas.

Desse modo, a argumentação é vista como uma ação pela linguagem, isto é, uma tomada de posição do sujeito no discurso. E, como as capacidades argumentativas entendem a argumentação de modo específico, elas oportunizam planejar o ensino de argumentação de numa progressão curricular, de acordo com o gênero discursivo planejado na disciplina. Para tanto, além do conceito de capacidades argumentativas, a fundamentação teórica dessa perspectiva articula certas teorias de estudo da argumentação, como a argumentação interacional e a argumentação no discurso. Sobre essa questão, Piris (2021, p. 149) explica que o planejamento de ensino de argumentação leva em consideração que “as ações não estão isoladas do que se faz por meio da linguagem”, pois essas ações buscam práticas sociais significativas.

Nessa perspectiva, grosso modo, a argumentação acontece da seguinte forma: (1) diante de uma questão argumentativa, um argumentador X (Proponente) apresenta uma tese e (2) um argumentador Y (Oponente) propõe razões que refutam à perspectiva de X. (3) Quando esses discursos diferentes interagem, surge outro

argumentador, Z, (o Terceiro), que se manifesta discursivamente por meio de dúvidas e questionamentos sobre os argumentos propostos por X e Y, através de outros argumentos que, por sua vez, problematizam os argumentos de X e Y, para fins de avaliação de ambos os lados da questão. Desse modo, os argumentadores podem tomar sua decisão frente à questão argumentativa, após a interação dos argumentos contraditórios, como uma negociação de posicionamentos. Cabe ressaltar que X, Y e Z não são papéis discursivos fixos, de modo que qualquer argumentador pode desempenhar esses papéis, visto que eles se alternam durante o processo argumentativo.

Segundo Piris (2021, p. 144) o ensino de argumentação enquanto prática social de linguagem é uma perspectiva que considera “as condições de emergência dos discursos num dado contexto sócio-histórico”, estabelecendo uma ponte entre “as estratégias de construção da persuasão e da adesão com a posição ideológica” produzida e propagada pelos discursos em práticas discursivas diversificadas. Para Piris (2021, p. 137) esse modelo de argumentação não encontra espaço em meio a regimes totalitários, já que se fundamenta no livre pensar com vistas a estimular o enfrentamento político, moral e ético desses regimes. Para compreender as noções operatórias dessa perspectiva, é necessário entender as principais bases teóricas que a fundamentam, que é a argumentação na interação, no discurso e também o conceito de capacidades argumentativas.

Entretanto, cabe lembrar que essa teoria não tenciona instituir uma única forma de praticar a argumentação na escola. Neste artigo, o intuito é analisar o livro didático à luz de uma perspectiva abrangente, que entenda a argumentação em suas várias dimensões: linguística, discursiva, interacional, cognitiva, lógica, retórica, política, afetiva, dentre outras. E a teoria em questão pode ser considerada adequada, pois as perspectivas de estudo da argumentação que a alicerçam ampliam o alcance das análises. Passemos à descrição de algumas dessas perspectivas.

● A argumentação na perspectiva interacional

Em linhas gerais, a argumentação na interação equivale a um processo em que dois ou mais discursos opostos interagem entre si a respeito de uma questão polêmica. Plantin (2008, p. 64) afirma que a argumentação envolve um conflito de pontos de vista em contradição, em torno de uma questão argumentativa. Para Plantin (2008, p. 69), a argumentação só acontece em uma situação argumentativa, em que argumentadores engajadamente realizam as ações de propor, opor-se e duvidar, desempenhando os papéis de *Proponente*, *Oponente* e *Terceiro*.

Segundo Piris (2021, p. 140) ao conservar o lugar do contraditório, da dúvida, da disputa de sentidos e da divergência, essa concepção de argumentação atribui ao interlocutor o papel de parceiro na interação argumentativa, como um adversário ou juiz, mas sob nenhuma circunstância como um inimigo a ser derrotado. Logo, essa abordagem entende a troca argumentativa como uma disputa de sentidos, uma negociação de pontos de vista sobre dada questão.

A argumentação na interação compreende a interação de pelo menos dois pontos de vista diferentes: o discurso e o contradiscurso. Para Plantin (2008, p. 66-67), o aspecto biface da argumentação é característica do dialogismo no discurso, de modo que o locutor se situa num espaço dialógico, o “foro interior”. Assim, além do diálogo face a face, pode ser examinado um diálogo interior dentro de um discurso monologal, sob a ótica do dialogismo. Para Silva e Piris (2021, p. 31), isso estende o alcance da análise do discurso argumentativo, já que os conceitos de polifonia e intertextualidade possibilitam a interação entre discursos opostos dentro de um único discurso monologal, não somente face a face entre os argumentadores.

Sobre esse assunto, Grácio (2010, p. 54-55) sugere possíveis estratégias de exame do discurso do parceiro na troca argumentativa, a fim de elaborar o contradiscurso, problematizando os argumentos do interlocutor. Neste artigo, destacamos algumas sugestões do autor, que afirma que isso pode ser feito:

- Desvalorizando o discurso do interlocutor, ao problematizar a coerência dos termos selecionados por ele (“O que você diz não tem consistência: mete os pés pelas mãos”);

- Discordando do tipo de argumentos e de estratégias selecionadas, mesmo que haja consenso (“*Considero que sim, mas não pelas mesmas razões*”);
- Optando por outra perspectiva sobre a questão (“*O meu modo de ver é diferente*” ou “*A questão não se põe nesses termos*”). Para Grácio, isso não nega a visão do interlocutor;
- Rejeitando completamente a visão sobre o tema (“*O que você diz é inaceitável*”).

Para Grácio (2016, p. 40), a situação argumentativa não começa com a produção de um discurso, mas com o contradiscurso, pois é nesse momento que ambos interagem.

A argumentação no discurso

A argumentação no discurso baseia-se nos estudos de Amossy (2018) e busca promover uma interface entre a Argumentação e a Análise do Discurso. Conforme Amossy (2018, p. 11-12), examinar o discurso argumentativo envolve não somente a relação texto e contexto, mas também o estatuto do orador, as circunstâncias sócio-históricas em que ele toma a palavra ou a pena, a natureza do auditório visado, a distribuição prévia dos papéis que a interação tenta frustrar, as crenças da época, dentre outros. Para Piris (2021, p. 143), a argumentação é produto de uma situação concreta de enunciação e um fato de discurso, de modo que os lugares de fala desempenhados pelos participantes da interação e os posicionamentos ideológicos reproduzidos na interação entre discurso e contradiscurso devem ser considerados.

Segundo Amossy (2018, p. 41,42), o *corpus* de análise da argumentação no discurso é vasto. Ele vai desde a “conversação cotidiana ao texto literário, passando pelo discurso político, pelas mídias e pela internet”, e os procedimentos de exame do discurso podem ser aplicados “a qualquer extrato de diálogo, a qualquer fragmento de texto”. Para Amossy (2018, p. 40-41), a argumentação é construída quando se acionam os meios oferecidos pela linguagem em diferentes níveis: “no nível das escolhas lexicais, das modalidades de enunciação, dos encadeamentos dos enunciados (conectores, *topoi*,

segundo Ducrot), das marcas do implícito”, dentre outros. Como busca atingir um auditório, o discurso argumentativo deve ser adaptado a ele. Piris (2016, p. 106) explica que quando o sujeito defende um ponto de vista em oposição a outro, ele assume uma posição frente à formação discursiva que o domina, discursivamente falando.

Examinar o discurso equivale a considerar as condições de produção de discursos em certo contexto histórico, estabelecendo uma ponte entre as estratégias de persuasão e adesão do interlocutor com a posição ideológica produzida e circulada por discursos em diferentes práticas discursivas. Rejeita-se a noção de um sujeito enunciador individual, dono de seu dizer, já que o discurso é condicionado pela fala do outro e pelas circunstâncias da sociedade em uma determinada época. Para Amossy (2011, p. 133), a fala argumentativa reage à palavra do outro, para retomá-la, modificá-la ou refutá-la. Isso amplia o alcance das análises, pois considera também a forma como ela se desenvolve para além das estratégias persuasivas elaboradas por um orador em particular, independentemente de seu objetivo argumentativo.

A noção de capacidades argumentativas

Capacidades argumentativas é um conceito entendido à luz da perspectiva histórico-cultural-discursiva, proposta por Azevedo (2016). De certo modo, esse conceito “organiza” o ato de argumentar em capacidades específicas de linguagem, mobilizadas de acordo com o que se faz quando se argumenta. Para Alves Lima (2022, p. 156), saber argumentar requer a mobilização de certas “capacidades que caracterizam o próprio ato de argumentar, distinguindo-o, por exemplo, do ato de narrar”. Logo, é necessário saber o que é feito ao argumentar, ou seja, quais capacidades argumentativas são acionadas na argumentação. Esse conceito é constituído por três pilares: (1) uma condição humana; (2) uma expressão discursiva e (3) uma ação de linguagem. A condição humana diz respeito à dimensão cognitiva e social, de modo que o social está diretamente relacionado à origem do desenvolvimento cognitivo do ser humano. A expressão discursiva está relacionada à historicidade, às condições de produção e às

- relações de poder. E a ação de linguagem corresponde a um aspecto pragmático em que as posições enunciativas se polarizam no discurso.

Segundo Alves Lima (2022, p. 160), condição humana é diferente de natureza humana, pois as pessoas são influenciadas pelas condições “de vida determinadas ao homem por ele mesmo, ao perseguir sua sobrevivência, tais como a cultura, a família, o modo de pensar e agir, entre outros”. Por exemplo, a necessidade de expressar suas ideias, crenças e pontos de vista sobre as coisas do mundo é uma característica dos seres humanos. Para a autora, condição humana compreende “um conjunto de atividades que se apresentam por meio de ações, palavras e pensamentos” e jamais é estática, assim como o lugar, já que a expressão das pessoas leva em consideração o lugar em que elas se encontram. Logo, pode-se concluir que a condição humana corresponde ao produto das atividades que fazem parte da vida das pessoas na sociedade.

A expressão discursiva é um aspecto relacionado à historicidade, às condições de produção do discurso e às relações de poder. Azevedo (2016) explica que toda expressão discursiva se apoia em já-ditos, ligados às relações de poder. Para Alves Lima (2022, p.162), o discurso é organizado por certas regras, elaboradas socialmente e historicamente. Além disso, a forma como o discurso se manifesta e sua compreensão estão sujeitas a algumas condições, de modo que “tanto as regras quanto as condições são tomadas como formas de impactar a articulação de raciocínios, emoções e posições discursivas”. Para essa autora, como nem todo procedimento discursivo é argumentativo, a expressão discursiva abre a possibilidade para articular argumentação e discurso, que colaboram para o desenvolvimento das capacidades argumentativas ao longo do tempo.

Já a ação de linguagem é um aspecto pragmático, pois ela está associada ao primeiro pilar, condição humana, uma vez que é possível agir por meio da linguagem. Ela remete a uma posição discursiva, o que faz com que os sujeitos se tornem interdependentes devido à alternância de turnos na argumentação e ao processo de polarização de posições enunciativas dos argumentadores, em virtude das relações de poder. Para Alves Lima (2022, p.161), a capacidade argumentativa só pode ser desenvolvida se o aluno for exposto a uma interação de discursos contrários que cause uma interdependência entre os sujeitos do discurso, “não somente marcada pela alternância

de turnos, mas circunscrita pela polarização de posições e visões”. Logo, as capacidades argumentativas são desenvolvidas graças a “situações em que os sujeitos sejam requeridos a negociar e justificar pontos de vista”.

Delimitação do corpus

Dentre as coleções de livros didáticos aprovadas no PNLD 2021, foi escolhida para as análises a coleção *Estações*, Língua Portuguesa, organizada por Fernanda Pinheiro Barros e suas colaboradoras, visto que tais autoras atuam em escolas da Bahia. Dentre os 07 (sete) volumes dessa coleção, como recorte de pesquisa, foi selecionado o volume *Rotas de atuação social* (Obra específica de Língua Portuguesa). Esse volume é bem maior que os outros seis, com 15 (quinze) capítulos e é denominado pelas autoras da coleção *Estações* como volume único, visto que é destinado aos três anos do Ensino Médio, embora as autoras destaquem que a proposta de trabalho com a coleção seja diferente do que ocorreu em anos anteriores.

A análise focaliza a (s) unidade (s) didática (s) em que se encontram as atividades de produção textual voltadas ao ensino de argumentação. Afinal, esse tipo de atividade geralmente envolve produção de texto (oral, verbal, multimodal), bem como o trabalho com gêneros textuais. Em virtude do tempo para realização da pesquisa, o exame das atividades do *corpus* não contemplará o manual do professor, mas apenas o livro voltado para os alunos. Esse volume foi eleito para recorte de pesquisa porque a tendência é ele provavelmente ser o escolhido por grande parte dos professores das escolas da educação básica, acostumados com o modelo anterior de livro didático e possivelmente com dúvidas sobre como trabalhar com os livros da coleção.

A proposta do livro é que cada uma dessas quinze unidades didáticas possua um tema e focalize um ou mais campos de atuação social, conforme as proposições da BNCC. Dentre esses campos estão o campo “da vida pessoal, da vida pública, das práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e artístico-literário”. Na coleção *Estações*, Arte, Educação Física e Língua Portuguesa são componentes curriculares da área de Linguagens e suas Tecnologias que conversam entre si. De acordo com Barros et al., 2020f, p. 4-5), a ideia é que, em

• cada unidade didática (capítulo), o percurso de aprendizado do (a) estudante seja articulado por um desses três componentes, sempre em diálogo com os outros dois. Além disso, todos os livros da coleção propõem duas práticas de pesquisa. Além disso, todos os livros dessa coleção contêm 04 (quatro) unidades didáticas (capítulos), com temas norteadores que “dialogam com os temas contemporâneos transversais (TCT) previstos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. No caso do livro *Estações: Rotas de atuação social*, escolhido para a pesquisa, “predomina o TCT “Atuação social”.

Nessa coleção, propõe-se que os livros sejam autocontidos, a fim de serem utilizados ao longo do Ensino Médio. Isso significa que qualquer um dos sete livros da coleção pode ser usado em qualquer série do Ensino Médio, conforme o planejamento da escola e dos professores. Não há um volume único, ou seja, um livro completo para os três anos do Ensino Médio, da forma como era entendido e utilizado em anos anteriores, mas uma obra específica de Língua Portuguesa, complementada pelos outros seis livros. Também não há um livro específico para a primeira série dessa etapa escolar, distinto do exemplar destinado às séries seguintes, por exemplo. Cabe ao corpo docente e à escola decidir (1) qual coleção de livros didáticos será utilizada na escola, (2) qual (is) livro (s) da coleção escolhida será (ão) usado (s), quando não todos, e (3) a forma de planejar e trabalhar os conteúdos de ensino durante os três anos do Ensino Médio.

A coleção *Estações* tenciona proporcionar aos estudantes uma “viagem” em busca de novos conhecimentos, experiências e vivências. Assim, cada capítulo (unidade didática) organiza-se em três subseções: *embarque*, *viagem* e *desembarque*. No *Embarque*, a viagem começa, de modo que o objetivo da subseção é explorar os conhecimentos dos estudantes “por meio de atividades diversificadas, que privilegiam aspectos lúdicos e a leitura de imagens”. Há a opção na BNCC, em que se faz um paralelo entre a proposta da seção ou subseção e as competências e as habilidades da BNCC.

A subseção *Viagem* é organizada em “paradas”, que compreendem alguns tópicos relacionados ao tema abordado na unidade (capítulo). Segundo Barros et al. (2020f, p. 4), trata-se do coração do capítulo, de modo que cada parada possibilita a “oportunidade de descobrir coisas novas ou de se aprofundar” no que o estudante já sabe, por meio da leitura e escuta de textos

• diversificados e da produção de textos de diferentes gêneros. Desse modo, o estudante pode perceber como o uso da língua em diferentes situações é importante para “atuar na sociedade com desenvoltura e responsabilidade”. Nessa parte são encontrados alguns boxes que auxiliam na fixação do conteúdo estudado, como *Bagagem*, *Vale visitar* e *Balcão de Informações*. *Bagagem* é um boxe do livro que possibilita a retomada e a sistematização de “conceitos importantes para a compreensão de determinadas atividades”.

Cada capítulo termina com a subseção *Desembarque*, organizada em “portões”, que são temas por meio dos quais o estudante pode “reunir todos os conhecimentos construídos no decorrer do capítulo para ser o protagonista na produção de textos e eventos que podem ajudar a construir um mundo com mais respeito às diferenças e mais empatia”. Dentre outros aspectos, os livros da coleção *Estações* contemplam ainda a seção *Conheça a BNCC*, que descreve brevemente e de modo bastante didático a Base Nacional Comum Curricular, com as competências e habilidades a serem desenvolvidas e aprimoradas pelo estudante na área de Linguagens e suas Tecnologias. Além disso, essa seção discute como a proposta do livro didático em questão está alinhada com as proposições desse documento. Passemos então às análises do *corpus*.

Análise de duas atividades de produção textual da coleção estações

A coleção didática *Estações* apresenta, em seu volume 7 - *Rotas de atuação social* -, quatro unidades didáticas (capítulos) com atividades de ensino produção textual em torno do ensino de argumentação. Segue o exame de duas delas, uma na modalidade monogerida, em que apenas um argumentador participa da argumentação, como no caso do discurso político, e, outra, poligerida, quando dois ou mais argumentadores interagem, tal como no debate regrado.

Como critérios de análise, serão observados o tipo de atividade, sua finalidade, seu conteúdo de ensino, a situação argumentativa que a atividade suscita, as estratégias argumentativas mobilizadas pelo (s) argumentador (es) e a (s) capacidade (s) argumentativa (s) mobilizada (s) na atividade. O termo “consigna” corresponde às perguntas da atividade que o estudante deve

- responder (a, b, c, d..). Passemos às análises dessas atividades do livro didático.

Análise de uma atividade de argumentação monogerida

Essa atividade está localizada na unidade 11, página 225, intitulada *Lugar de mulher é onde ela quiser!*, na seção *Viagem*. Essa unidade tem como tema norteador a valorização da mulher e como campos de atuação o campo jornalístico-midiático e o campo das práticas de estudo e pesquisa. Essa atividade se desenvolve na modalidade escrita, embora articule elementos da linguagem verbal e não-verbal. Ela envolve o exame de uma campanha em prol do combate à violência contra a mulher, para que o aluno responda algumas questões sobre a campanha.

1 Leia o cartaz a seguir para responder às questões.

O cartaz apresenta o seguinte conteúdo:

HOMENS unidos pelo fim da
violência contra as **MULHERES**

Assuma essa luta

www.homenspelofimdaviolencia.com.br

Logos do Brasil, do Conselho Nacional de Políticas para as Mulheres e do UNITE MULHERES.

ONU Mulheres Brasil. *Homens unidos pelo fim da violência contra as mulheres*. 2008. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/areas-tematicas/fim-da-violencia-contra-as-mulheres/campanhas/>. Acesso em: 3 ago. 2020.

- Qual é o tema da campanha? Em que parte da imagem ele aparece?
- Por que as palavras **homens** e **mulheres** foram grafadas com letras maiúsculas?
- Qual é a relação entre o tema da campanha e a imagem do cartaz?
- Releia o *slogan* da campanha: “Assuma essa luta”.

• BAGAGEM

.....
Slogan é uma frase curta, de fácil memorização, que resume a ideia central de uma campanha publicitária ou política.

O *slogan* é um conceito central da publicidade e da propaganda e tem como finalidade ressaltar uma mensagem, relacionando-a a uma causa, um produto ou um serviço oferecido. Além disso, precisa gerar um impacto no público para que seja lembrado e identificado facilmente.

.....

- Qual é a função do verbo **assuma** nessa frase?
- Qual foi o modo verbal utilizado? E por quê?
- Você acha que o *slogan* usado cumpriu a função de resumir a ideia central da campanha e gerar um impacto no público?

e) Quem foi o responsável por essa campanha? Onde essa informação aparece no cartaz?

Essa atividade está concentrada na articulação de elementos linguísticos e textuais da argumentação. Ela tem por finalidade convencer as pessoas a combater a violência contra a mulher. Por meio dela, o estudante analisa uma campanha, gênero discursivo centrado no receptor da mensagem e que busca um impacto no público. A consigna (a) exige a identificação do tema da campanha, indicando um argumento quase-lógico de definição. Nas consignas (b) e (d) há um argumento de causalidade, estratégia argumentativa baseada na estrutura do real. Embora essa atividade seja monogerida, ela pode ser reconfigurada para que o modelo dialogal de Plantin (2008) seja trabalhado na aula, expondo os alunos a uma situação argumentativa típica, através de um debate, por exemplo. Há pelo menos três formações discursivas:

F1: pró-feminista, que defende a luta pelo fim da violência contra a mulher;

F2: o discurso machista ou misógino, que advoga que o comportamento de algumas mulheres talvez justifique atos de violência que elas sofrem;

F3: feminista, que atravessa o discurso pró-feminista.

Plantin (2008, p.76) afirma que a situação argumentativa típica requer a articulação de ao menos dois discursos opostos, ficando nítidas as ações de propor, opor e duvidar. Logo, essa oposição de discursos pode ser aproveitada em gêneros discursivos como debate regrado, o artigo de opinião, o ensaio, dentre outros, a fim de que os alunos pratiquem a argumentação. Desse modo, várias capacidades argumentativas podem ser mobilizadas, como perceber a questão argumentativa (Homens devem lutar pelo fim da violência contra as mulheres?), propor uma tese sobre a questão, elaborar argumentos de sustentação da tese, prever possíveis argumentos contrários, examinar contra-argumentos, identificar razões que os sustentam, comparar pontos de vista, associar enunciados a pontos de vista no discurso, avaliar argumentos opostos, etc.

A consigna (d) visa fazer com que o estudante identifique a (s) estratégia (s) argumentativas utilizadas pelo locutor, concentrando-se na modalização do verbo “Assumir”. Esse verbo está conjugado no modo imperativo, muito comum em campanhas e propagandas, que buscam causar um impacto no público, para atraí-lo ao tema em questão. Esses gêneros discursivos estão centrados no receptor da mensagem, e geralmente usam frases curtas para solicitar que o interlocutor se engaje na causa, conforme explicado no boxe *Bagagem*. Na consigna (d), há um exercício de reflexão epilinguística, em que o estudante é conduzido a refletir sobre os usos da língua, pois o emprego do verbo no modo imperativo é feito em busca de um efeito persuasivo no interlocutor.

Sobre essa questão, a atividade conduz o estudante a perceber a orientação argumentativa do discurso, mediante enunciados de comando (modalizadores discursivos, como o verbo “assumir”), que atuam como pistas para construção do sentido do texto. O estudante é conduzido a refletir sobre o uso do verbo assumir, enunciado circunscrito em uma formação discursiva pró-feminista, por exemplo, indicando que abraçar essa causa significa a possibilidade de ser estigmatizado por uma sociedade atravessada por estereótipos e preconceitos em relação à violência contra a mulher. Assim, o indivíduo aluno assume o papel de sujeito marido, sujeito companheiro

- ou sujeito namorado, por exemplo, para posicionar-se a respeito da questão da violência contra a mulher.

Na campanha é feito um apelo para que os homens se sensibilizem com a causa e se engajem no combate à violência contra as mulheres. Para isso, ela utiliza o enunciado “homens” em caixa alta, indicando que esse enunciado está inscrito em uma formação discursiva feminista, exprimindo a ideia que homem de verdade não bate em mulher. Nesse respeito, a consigna faz uma pergunta pessoal sobre a eficácia da estratégia argumentativa adotada pela campanha. Desse modo, o estudante pode apresentar seu ponto de vista sobre a questão, podendo tecer questionamentos e até mesmo argumentos contraditórios, caso não concorde com a causa da campanha.

Na consigna (e) o aluno é levado a mobilizar a capacidade argumentativa de identificar a responsabilidade pelo enunciado e a capacidade argumentativa de associar pontos de vista a posicionamentos ideológicos. Afinal, no interdiscurso dessa campanha pró-feminista há um discurso feminista. A consigna estimula o estudante a pensar nas condições de produção desse discurso: onde a campanha foi produzida, onde ela foi veiculada, por meio de que plataforma e a época de circulação etc. E incentiva o aluno a pesquisar a respeito de quem produziu a campanha.

Pode-se afirmar que a proposta dessa atividade confere maior grau de protagonismo tanto para o docente como para os alunos. Em vez de as consignas de a atividade conduzirem os estudantes a uma mesma resposta, elas dão aos alunos a oportunidade de apresentar seu ponto de vista acerca da questão, bem como a possibilidade de discordar da causa da campanha. As atividades de produção textual do livro didático analisado conferem ao livro examinado um caráter de formação e de criação pela linguagem, uma oportunidade de reflexão e expressão.

Análise de uma atividade de argumentação poligerida

Essa atividade está localizada na unidade 1, página 23, intitulada *Nós, jovens de atitude!* e na seção *Viagem*. O tema norteador dessa unidade é o Estatuto da Juventude (EJ) e seus campos de atuação são o campo da vida pessoal e o campo da vida pública. Essa atividade envolve a participação de estudantes em um fórum, gênero

- argumentativo que possibilita um debate regrado de ideias e pontos de vista a respeito de dado tema. Logo, é um gênero discursivo na modalidade oral. Segue a transcrição da atividade:

Conhecer seus direitos, legalmente estabelecidos no EJ, é fundamental para que você amplie seu protagonismo.

a) Você e os colegas devem se organizar em onze grupos. Cada grupo vai se aprofundar na compreensão de um direito do EJ para participar de um fórum de discussão presencial. Nesse aprofundamento, pesquisem em fontes confiáveis, conversem com representantes da área jurídica, do conselho tutelar, da vara da infância e da juventude, de agremiações, coletivos ou de movimentos juvenis, procurando entender melhor possíveis motivações e finalidades do direito atribuído ao grupo.

BAGAGEM

Um fórum de discussão é um gênero por meio do qual as pessoas discutem livremente temas polêmicos, geralmente buscando encontrar soluções para problemas específicos. Predomina o discurso argumentativo, produzido em linguagem mais formal. Um fórum é um meio de promover debates sobre um determinado assunto, para compartilhar ideias, práticas, experiências e estimular a integração entre pessoas, contribuindo para a criação coletiva de conhecimento e para a resolução de conflitos. O fórum de discussão é um gênero muito difundido em plataformas digitais, por ser um espaço de debate e permitir a interação a distância. Entretanto, é possível realizá-lo, também, de forma presencial.

a) Para realizar o fórum de discussão presencial, sigam as orientações.

- **Como fazer**

[...]

b) Organizando o fórum

1. Estabeçam com o professor, que será o mediador do fórum, o tempo de exposição de cada grupo e o tempo de discussão pós-exposição.
2. Decidam quais integrantes do grupo vão expor os resultados da pesquisa, os argumentos e os exemplos.
3. Organizem a sala em um semicírculo, com os expositores à frente. Esse formato permite que o grupo se destaque quando for expor e, ao mesmo tempo, dá visibilidade aos participantes do fórum quando se expressarem no momento do debate.
4. Levantem a mão quando quiserem participar da discussão: esse é o sinal para o professor-mediador fazer sua inscrição. A participação no debate pode ser feita por meio de análise dos argumentos apresentados pelo grupo (você concorda com eles ou discorda deles? Por quê?), de questões para o grupo que fez a exposição, de solicitação de esclarecimentos, de relatos que se refiram ao tema, etc.

c) Realizando o fórum

1. Exercitem a escuta atenta, respeitando o seu tempo e turno de fala.
2. Posicionem-se de forma fundamentada, respeitosa e ética diante da apresentação de opiniões dos colegas.
3. Empreguem a linguagem mais formal e consideremos elementos relacionados à fala (modulação de voz, entonação, ritmo, altura, etc.) e à cinestesia (postura corporal, movimentos e gestualidade, expressão facial, contato visual com a plateia, etc.).
4. Usem estratégias linguísticas adequadas à solicitação de esclarecimentos, ao detalhamento, à abertura de discordância, etc.
5. Considerem as falas dos demais participantes do fórum e, se for o caso, reformulem seu posicionamento, com vistas ao entendimento e ao bem comum.

Diferente da primeira, essa atividade é poligerida (o discurso é conduzido por dois ou mais argumentadores) e o diálogo ocorre face a face. Isso pode ocorrer tanto na fase inicial, em que o grupo pesquisa e elabora os argumentos em defesa do tema do grupo como na segunda fase, com o debate entre demais grupos. Afinal, cada grupo elege dois integrantes para apresentar os argumentos, não apenas

um, o que amplia as possibilidades no processo de *inventio* (localizar argumentos). Ela tem por finalidade auxiliar os estudantes a pesquisar e argumentar em defesa de um ponto de vista, com respeito à divergência de ideias e posicionamentos. Para Grácio (2016, p. 40), a situação argumentativa não começa com a produção de um discurso, mas com o contradiscurso, pois é nesse momento que ambos interagem. E um debate regrado em que cada grupo defende seu tema caracteriza bem essa interação.

Para tanto, os alunos de cada grupo pesquisam e estudam sobre determinado tema, que corresponde a um dos onze direitos do Estatuto da Juventude. Nessa etapa, eles têm a oportunidade de elaborar e debater entre si argumentos sobre o tema, bem como antecipar possíveis contra-argumentos. Na etapa seguinte, o grupo debate com os outros dez grupos, propondo uma tese, apresentando argumentos de defesa, rebatendo argumentos contrários, avaliando argumentos, dentre outros. O modelo de argumentação pretendido nessa atividade busca uma negociação amistosa de pontos de vista entre os argumentadores, com respeito às opiniões dos colegas, o que é coerente com as proposições da argumentação como prática social de linguagem. Isso está de acordo com Grácio (2016, p. 19), que afirma que a argumentação é um ato social em que os argumentadores se comportam como pessoas abertas à negociação, valorizando a exposição de razões, o senso de justiça e o sentimento de comunidade, sem imposição de ideias e valores. Desse modo, há uma interação de propostas e contrapropostas a respeito de certo tema, sendo respeitadas as opiniões diferentes entre os argumentadores.

Nessa atividade, os estudantes têm a oportunidade de participar de uma situação argumentativa típica, em que discursos contraditórios interagem entre si em torno de uma questão argumentativa. Como se trata de um diálogo face a face e o gênero em questão é um debate regrado, com alternância de turnos de fala, os papéis actanciais do modelo dialogal de argumentação emergem no discurso de forma mais nítida, uma vez que cada grupo deve defender seus pontos de vista, buscando razões para sustentá-los. Eles são incentivados a pesquisar sobre o tema de seu respectivo grupo em fontes confiáveis e diversificadas, a fim de elaborar e avaliar argumentos contra e a favor da tese proposta pelo grupo. Sob a visão de Grácio (2010, p. 51), a forma como os interlocutores são tratados,

• ouvidos, incluídos e excluídos é mais importante do que a consideração sobre o sucesso do argumentador no discurso e do que os argumentos apresentados. A proposta dessa atividade insere os estudantes numa interação de discursos opostos a cerca de um tema polêmico, conforme as proposições de Plantin (2008).

Além disso, pode-se afirmar que a proposta dessa atividade de argumentação, embora não mencione termos teóricos, remete a diferentes tipos de argumento, como o argumento pelo exemplo, o argumento de comparação e o argumento de autoridade, visto que cada grupo precisa pesquisar e estudar sobre um tema a fim de propor uma tese, posicionando-se de forma fundamentada, e pensar em argumentos para sustenta-la e para defende-la, além de avaliar e problematizar os argumentos que se opõem a ela, respeitando as opiniões dos colegas. Assim, os alunos podem articular esses argumentos para construir o discurso argumentativo, visto que essa atividade abre amplo espaço para divergência de ideias e pontos de vista sobre dado (s) assunto (s), ao longo do debate.

De acordo com Azevedo (2013, p. 43-44), negociação e sustentação são processos que acontecem no ato da argumentação. Assim, pode-se concluir que, no processo de negociação, essa proposta de atividade permite um jogo de perspectivas e posicionamentos contrários, que revela “as vozes que constituem o fenômeno dialógico; a revisão e até a transformação de concepções individuais e o exercício da autorregulação do pensamento”. E na sustentação, ela promove a busca por justificativas para os argumentos apresentados, prevendo respostas a eventuais questionamentos e visões diferentes dos argumentos propostos. Logo, esses processos possibilitam a alternância dos papéis discursivos do modelo dialogal de Plantin (2008): *Proponente, Oponente e Terceiro*, desempenhados pelos estudantes durante o debate.

Na consigna (c), a proposta de atividade sugere o cuidado com a imagem discursiva projetada para o auditório, ao recomendar o uso de uma linguagem mais formal, considerando diversos elementos tanto da fala como da expressão corporal, como a modulação de voz, a entonação, a altura, a postura corporal, os gestos, expressão facial, contato visual com a plateia, dentre outros. Em termos discursivos, isso é coerente com o ensino de argumentação enquanto prática social de linguagem, pois a eficácia da argumentação está relacionada à

• distância do argumentador com o auditório. Para Amossy (2018, p. 54), o auditório exerce um papel fundamental, “na medida em que ele define o conjunto das opiniões, das crenças e dos esquemas de pensamento no qual a fala, que visa levar à adesão, pode se apoiar”.

Na consigna (c), os estudantes são incentivados a considerar as falas dos colegas que participam do fórum, reformulando seu ponto de vista, se necessário. Logo, os estudantes podem desenvolver a capacidade argumentativa de avaliar argumentos e a de tomar decisões em relação à questão argumentativa. Desse modo, a proposta da atividade dialoga com Grácio (2016, p. 28) que entende as argumentações como encontros sociais, uma troca de ideias, opiniões e experiências. E, também, com Azevedo (2013, p. 43), que afirma que “o objetivo de persuadir o outro às posições apresentadas, inerente a toda argumentação, orienta as escolhas do sujeito em função dos efeitos de sentido que quer produzir pelo discurso”.

Como a fala dos estudantes contém enunciados que a circunscreve em formações discursivas, em determinada formação ideológica, os alunos analisar o discurso dos colegas. Ainda que tal análise do discurso não seja tão aprofundada, os estudantes do grupo podem examinar as condições de produção dos contra-argumentos (e dos argumentos que os sustentam) dos colegas (período histórico, fonte, meio de circulação, plataforma de mídia, dentre outros), bem como a maneira como os colegas manifestam enunciados que se inscrevem em determinada formação discursiva (já-ditos). Dessa forma, os alunos podem perceber as relações de interdiscursividade, observando que todo enunciado é uma resposta ao que já foi dito, como um discurso sempre remete a outro, marca do dialogismo, propriedade inerente a todo discurso e como os sentidos de um discurso dependem das suas condições de produção.

Tudo isso reforça o que Azevedo (2013, p. 45) explica a respeito do ensino de argumentação e a produção de texto. Para a autora, a produção textual compreende “um dispositivo legítimo de questionamento do outro e afirmação de concepções”, especialmente quando se trata da escrita de textos argumentativos. Isso acontece porque as propriedades desses gêneros discursivos necessariamente requerem “um processo de negociação que lida com os jogos de verdade e coloca à prova o si mesmo e o outro, o passado e o presente”.

• Considerações finais

Na coleção *Estações*, o ensino de argumentação não se dá mediante a explicitação de conceitos teóricos, tais como os termos *ethos*, *pathos* e *logos*, presentes na Retórica Clássica e na Nova Retórica perelmaniana. Em vez disso, a proposta é ensinar o aluno a analisar diferentes materialidades discursivas, através do trabalho com diferentes gêneros discursivos de caráter argumentativo, como o artigo de opinião, a carta aberta, o debate regrado, dentre outros. A organização desses gêneros nas unidades didáticas do livro analisado sugere que diferentes capacidades argumentativas podem ser aprendidas de acordo com o gênero selecionado e a fase de aprendizado do aluno, conforme as proposições de Azevedo (2013).

Com isso, a proposta do livro é estimular o desenvolvimento de diferentes habilidades relativas à argumentação, como propor uma tese sobre dada questão, avaliar argumentos e pontos de vista, comparar argumentos, pesquisar em fontes confiáveis, etc. Esse estudo corrobora com as proposições de Rangel (2020, p. 24), que afirma que desde a década de 2000 houve mudanças no paradigma observado na produção de livros didáticos, pois a partir de então nem todas as coleções didáticas indicam uma estrutura cristalizada, o discurso de verdade, que gera um efeito homogeneizante nas práticas e propostas didáticas, comprometendo a autonomia docente.

Acima de tudo, este estudo evidencia que não é utópico, mas perfeitamente possível e viável pensar em uma perspectiva de ensino de argumentação que oportunize aos alunos a praticar a argumentação na escola, mediante práticas de linguagem desenvolvidas numa progressão curricular, desde que haja planejamento e disposição e iniciativa na prática docente. Desse modo, entender a argumentação como uma ação, uma prática social de linguagem, pode ser o caminho para ressignificar as práticas escolares, promovendo uma necessária articulação entre texto e discurso na aula de português.

Referências

- ALVES LIMA, Sheyla Fabricia. As capacidades argumentativas como objeto de ensino da argumentação. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, v.22, n. 2, 2022, p. 154-174.
- AMOSSY, Ruth. **A argumentação no discurso**. Coordenação da tradução: Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio-Ferreira. São Paulo: Contexto, 2018.
- AMOSSY, Ruth. Argumentação e Análise do Discurso: perspectivas teóricas e recortes disciplinares. Tradução de Eduardo Lopes Piris e Moisés Olímpio Ferreira. *EID&A - Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n.1, p.129-144, nov. 2011.
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de. Capacidades argumentativas de professores e estudantes na educação básica em discussão. In: PIRIS, Eduardo Lopes; FERREIRA, Moisés Olímpio (Org.). **Discurso e argumentação em múltiplos enfoques**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- Lopes; FERREIRA, Moisés Olímpio. Desenvolvimento de competências e capacidades de linguagem por meio da escrita de textos de opinião. *EID&A – Revista Eletrônica de Estudos Integrados em Discurso e Argumentação*, Ilhéus, n. 4, p. 35-47, 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesc.br/index.php/eidea/article/view/419>
- AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Letramento e argumentação no ensino de língua portuguesa. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 9, n. 1, p. 18-35, jan-abr/2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22168/2237-6321-11383>.
- BARROS, Fernanda Pinheiro et al. **Estações Linguagens: rotas do trabalho**. São Paulo: Ática, 2020f.
- BARROS, Fernanda Pinheiro et al. **Estações Língua Portuguesa: rotas de atuação social**. São Paulo: Ática, 2020g.
- GRÁCIO, Rui Alexandre. **A argumentação na interação**. Coimbra: Grácio Editor, 2016.
- GRÁCIO, Rui Alexandre. **A interação argumentativa**. Coimbra: Grácio Editor, PERELMAN, Chäim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão: [revisão da tradução Eduardo Brandão]. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação numa perspectiva materialista do discurso. **Linha D'água**, v. 29, p. 97-121, 2016.
- PIRIS, Eduardo Lopes. O ensino de argumentação como prática social de linguagem. In: GONÇALVES-SEGUNDO, Paulo Roberto; PIRIS, Eduardo Lopes (orgs.). **Estudos em Linguagem, Argumentação e Discurso**. Campinas: Pontes, 2021. p. 135-153.

• RIBEIRO, Roziane Marinho. **A construção da argumentação oral no contexto de ensino**. São Paulo: Cortez, 2009.

PLANTIN, Chistian. **A argumentação**: história, teorias e perspectivas. Tradução: Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SILVA, Elionai Mendes da; PIRIS, Eduardo Lopes. A argumentação no livro didático de português: análise de uma unidade didática da coleção Apoema.

Caminhos em Linguística Aplicada, Taubaté, v. 25, n. 2, p. 24-42, 2021.

Disponível

em:

<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/3163>.

O PAPEL DA LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DE AGÊNCIA DE ADOLESCENTES EM ATIVIDADE

Francisco Afranio Rodrigues TELES (UESPI)¹

Introdução

Este texto visa discutir o papel da linguagem argumentativa na constituição de agência de adolescentes em atividade, a partir de um recorte do arcabouço prático-teórico de uma pesquisa de doutorado, vinculada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), apoiada nos estudos do Grupo de Pesquisa Linguística Aplicada em Contexto Escolar (GP LACE), que, inserido em uma ampla arena de possibilidades de ação e reflexão na Linguística Aplicada, assume um conjunto de conhecimentos e percepções relevantes para expansão de pesquisas com base na tradição sócio-histórico-cultural.

Nessa perspectiva, alude-se a constituição de agências adolescentes em atividade, compreendendo o papel da linguagem no processo de mediação e de colaboração na constituição de adolescentes agentes. No que se refere as discussões relativas à constituição humana, apoia-se na Teoria da Atividade, discutida por Vygotsky ([1930] 2007) e seguidores, em contexto marcado por escolhas e ações culturais, sociais e históricas (Marx; Engels, [1845-46] 2006). Em linhas gerais, parte-se do pressuposto de que a argumentação é mediadora no processo de desenvolvimento de agência.

Nessa direção, a formação dos adolescentes é respaldada na perspectiva de agência denominada relacional e transformativa, como discutem Ninin e Magalhães (2017). Para essas pesquisadoras, a agência é o exercício responsável, crítico e compreensivo de papéis e posições, assumidos em conjunto com outras pessoas, para responder às necessidades e motivações no contexto de atuação dos sujeitos.

¹ Professor da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Pedagogo pela UFPI. Mestre em Educação pela UFPI. Doutor em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica (PUC). E-mail: afraniofmn@gmail.com

Essa discussão problematiza o papel social da argumentação, presentes no processo de constituição de agência dos adolescentes do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba, criando possibilidades de reflexões críticas sobre a atuação dos adolescentes na escola.

Perspectiva Teórico-Metodológica

Este texto, respaldado nos resultados de uma pesquisa colaborativa, tem como suporte a dimensão sócio-histórico-cultural (Vygotsky, [1930] 2007; Leontiev, 1978; Engeström, 2016). Essa base teórica defende que a realidade é resultado das configurações humanas em um determinado tempo e lugar.

Considerando essa lógica, optou-se pela metodologia da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) que, por sua parte, tem compromisso com o engajamento voluntário de seus partícipes, uma vez que são livres para atuar de modo ativo e crítico, ao invés de apenas observadores e observados (Magalhães, 2014). Essa proposta tem bases vygotskianas e demanda de seus defensores uma postura ativista transformadora, efetivada por meio de um trabalho compartilhado.

A proposta da PCCol é uma escolha do GP LACE, voltada para a importância da produção de conhecimento que organiza modos coletivos de compreensão e intervenção na realidade. O foco é a vivência de processos de engajamento, reflexão crítica, criação de conflitos e negociação de significados, pensados para possibilitar ações intencionais e promotoras de mudanças nos participantes e nos contextos envolvidos.

Nessa situação, as bases teóricas que sustentaram a pesquisa empreendida deram suporte para compreensão e explicação das determinações da realidade, considerando a efetivação do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba – Piauí. Esse projeto constitui-se o contexto para as discussões sobre o agir adolescente, produzidas a partir das interações discursivas em atividade (Workshops), com a participação dos líderes do projeto (pesquisador, professores e alunos de Ensino Superior da região), professores, gestores, mães e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental de uma escola pública, buscando sinalizar os modos sutis e explícitos de práticas de (des)silenciamento.

Nesse enfoque, este trabalho está alinhado com a produção de um estudo como possibilidade de intervenção (trans)formativa, respaldado no pensar e agir crítico-colaborativo, conforme os pressupostos da PCCol e na abordagem da Linguística Aplicada Crítica (LAC), considerando o prisma da organização de condições e possibilidades reais de atuar para transformar as situações dramáticas vividas pelos sujeitos (Rojo, 2006).

Com base nesses pressupostos, o Digit-M-Ed seguiu a Teoria da Atividade (Engeström ([1999] 2002), por meio de Workshops, como mostra a tabela abaixo.

Componentes	Workshops
Sujeito	<ul style="list-style-type: none"> - Diretores/Diretores Adjuntos das redes pública e privada de Parnaíba; - Coordenadores e/ou Supervisores Pedagógicos das redes pública e privada, esferas estadual e municipal de Parnaíba; - Professores das redes pública e privada de Parnaíba; - Estudantes (adolescentes) das redes pública e privada de Parnaíba; - Pais ou responsáveis por alunos das redes pública e privada de Parnaíba; - Técnicos Pedagógicos da 1ª Gerência Regional (1ª GRE) e Secretaria Municipal de Educação de Parnaíba (SEDUC); - Líderes do Projeto.
Objeto	Formação e pesquisa crítico-colaborativa para desencapsulação curricular
Resultados	<ul style="list-style-type: none"> - Promover formação cidadã dos envolvidos direta e indiretamente no Projeto; - Contribuir na (re)organização dos currículos das escolas participantes do Projeto, focalizando a desencapsulação e os multiletramentos; - Usar múltiplas mídias que possam ser desenvolvidas como propostas didáticas. - Vivenciar a prática da argumentação colaborativa para melhorar a participação dos estudantes no contexto escolar e fora dele; - Produzir e socializar conhecimentos resultantes dos encontros.
Artefatos Culturais	<ul style="list-style-type: none"> - Linguagem da colaboração crítica; - Gravações em áudio e vídeo; - Tarefas escolares; - Textos e vídeos diversos.
Comunidade	<ul style="list-style-type: none"> - Instituições às quais os membros do Grupo de pesquisadores estão vinculados; - 1ª GRE e SEDUC Parnaíba; - Gestores, professores, funcionários, alunos e pais de alunos envolvidos indiretamente no Projeto. - Outros participantes, como do Digit-M-Ed Brasil e Internacional.
Regras	<ul style="list-style-type: none"> - Participar das discussões sobre temas, conceitos e tarefas escolares; - Argumentar, defendendo pontos de vista nas discussões desenvolvidas; - Ouvir o outro para compreendê-lo; - Fazer perguntas para entrelaçar vozes e oportunizar a fala de todos; - Registrar, em áudio e vídeo, o desenvolvimento do Projeto; - Problematicar o currículo, tendo em vista a desencapsulação e os Multiletramentos.
Divisão do Trabalho	<p>a) Coordenador e Lideranças:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acolher os participantes; - Organizar o local de encontro; - Liderar as discussões/reflexões; - Gravar, em áudio e vídeo, o encontro; - Providenciar lanches. <p>b) Técnicos da 1ª GRE e da SEDUC, gestores (diretores e coordenadores pedagógicos), professores, pais e alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participar de <i>Workshops</i>, tarefas, discussões e trabalhos individuais e em equipe; - Socializar tarefas escolares.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Assim, foi selecionado um excerto de um Workshops do Projeto Digit-M-Ed Parnaíba, ocorrido no segundo semestre de 2015, tendo como centralidade, as interações discursivas envolvendo uma adolescente, ALDali¹⁵, cuja análise e a interpretação dos dados foram embasadas na visão bakhtiniana da linguagem dialógico-enunciativa, considerando as categorias argumentativas, enunciativas, discursivas e multimodais.

Vale destacar que os estudos da atividade são atravessados pela abordagem do materialismo histórico-dialético, que aponta para a existência de conflitos e contradições em qualquer situação ou contexto, como parte constitutiva do todo (Ninin, 2013).

Constituição de Agência dos Adolescentes em Atividade

A chave para a compreensão de uma agência relacional e transformativa, considerando os estudos de Ninin e Magalhães (2017), reside na ampliação da capacidade de atuação das pessoas. Isso ocorre por meio de um agir coletivo e crítico, e resulta, especialmente, da condição de que apoios mútuos e negociações sejam assumidos. Desse modo, quando as pessoas estão juntas, parece que se tornam mais capazes e mais fortes.

Ao conceber uma agência relacional, Ninin e Magalhães (2017) sinalizam para uma compreensão de que esse processo de constituição é e se dá no trabalho em conjunto, no saber conviver, apoiar e solicitar ajuda ao outro, na atividade da qual fazem parte.

A capacidade de estar e trabalhar com outras pessoas demanda mover-se em colaboração crítica para alcançar o objeto da atividade, bem como, produzir mudanças no objeto compartilhado (Ninin; Magalhães, 2017). Para o desenvolvimento de sujeitos relacionais são necessários: escuta, confiança, compartilhamento, liberdade de expressão, apresentação de pontos de vista diferentes e responsabilidade pelas escolhas.

É no ato de agir que os sujeitos utilizam a linguagem verbal e não verbal para resistirem a novas proposições; de fazerem críticas à organização, identificando problemas; de explicitarem possibilidades

¹⁵ A denominação da participante do projeto, organizou-se da seguinte forma: A (aluna), L (líder do projeto), Dali (nome da adolescente) e 15 (idade da participante). Os demais participantes seguem essa estrutura.

- para o sucesso do trabalho; de apresentarem proposições com sugestões para a melhoria da atividade; de se comprometerem com as ações, visando efetivá-las; e de apontarem ações que evidenciam alterações na atividade.

Em suma, a agência denominada transformativa realiza-se em atos de resistência, de criticidade, de proposição de ideias, de comprometimento, de explicitação de possibilidades e de apontamento de ações que melhorem e direcionem a atividade em que as pessoas estão inseridas, para que seja bem-sucedida (Ninin e Magalhães, 2017).

Nesse cenário, e, olhando para os adolescentes, em especial aqueles participantes do Digit-M-Ed Parnaíba, parece que a compreensão de agência alinha-se à capacidade desses sujeitos de serem participativos, abertos aos agrupamentos em que se apoiam e de mostrarem potencial para assumirem posições, muitas vezes consideradas pelos adultos como rebeldia sem causa. Nesse tipo de engajamento, em geral, os adolescentes se expressam de muitas maneiras para evidenciar uma postura no e sobre o mundo.

Nessa ótica, a ocorrência de agência relacional e transformativa tem como lugar propício uma atividade humana, que se realiza em ações mobilizadas para produzir condições para a existência e a coexistência dos sujeitos envolvidos. Esse prisma, de cunho marxista, defende que é em atividade e nas relações sociais produzidas que o ser humano se constitui. Assim, viver e conviver se dá na transformação de si, do outro e do contexto vivido, via movimento contínuo de ações intencionais e compartilhadas.

Nessa configuração, tudo que é humano, segundo Marx e Engels ([1845-46] 2006), nasce em conexão com a prática, apoiada nas condições biológicas e naturais. Trata-se de uma visão da existência pela perspectiva do agir humano em atividade, em que as pessoas vão constituindo e se constituindo, produzindo e se produzindo na e para a vida. Esse movimento, situado histórica e culturalmente, cria e supre os motivos para que as pessoas permaneçam vivas no mundo. Isso ocorre na interação das pessoas entre si e a partir da realidade produzida, sendo a linguagem resultante dessas configurações e, ao mesmo tempo, central para que a interação produza e desenvolva as condições e o modo de viver.

Nessa direção, olhando para o Projeto Digit-M-Ed Parnaíba, a argumentação produzida foi central, porque buscou produzir avanços quanto à aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes para que se constituíssem como seres pensantes, capazes de argumentar e de participar na escola e fora dela.

O adolescente, em geral, é visto como imaturo, como aquele que assumirá responsabilidades futuramente e, por isso, é mantido e assistido como infantil (Calligari, 2014). Um outro modo de vê-lo é, também, considerá-lo sujeito marcado e constituído pelas condições sócio-histórico-culturais (Bock, 2007), que, por sua vez, lhe conferem potencial para transformar a si mesmo, os outros e os contextos nos quais interage. Como a adolescência é vista e como os adolescentes a veem é, segundo Calligari (2014, p. 9), “uma das formações culturais mais poderosas de nossa época”. Nesse caso, é importante tratar a adolescência como um modo de viver oportuno para a constituição do ser humano, possibilitando a ele expressar-se com sabedoria e participar fazendo escolhas.

O desenvolvimento do adolescente, nesse prisma, demanda reflexão e novas formas de compreendê-lo e pressioná-lo, criticamente, para a constituição de agência, minimizando as práticas de moralização e de descrença no potencial juvenil. O viver humano, com apontou Leontiev (1978), não é uma simples adaptação à natureza, como muitas vezes pensamos, no caso da adolescência. Para esse pesquisador, em uma atividade, temos condições de modificar o espaço e as nossas relações, considerando os desafios e as necessidades de reorganizar a existência e a convivência entre as pessoas.

A compreensão de adolescência e a maneira como tratamos os adolescentes imprime urgência, como apontam Bock (2007) e Calligaris (2014). A constituição de agência adolescente é, portanto, um imperativo para os dias atuais, devido às condições de desprestígio e de falta de cuidados afetivos e culturais relegados aos adolescentes. A escola, cenário de acesso aos modos de reinvenção do progresso cultural da humanidade, como apontava Leontiev (1978), é marcada, em geral, por práticas formativas para submissão dos adolescentes. Muitos deles, por exemplo, vivem à margem do conhecimento produzido ou apenas o recebem como algo absoluto, tendo pouco ou nenhum espaço para pronunciar-se e participar como pessoas críticas.

Como resultante de configuração sociocultural, as relações entre as pessoas e os seus contextos não estão prontas, mas, segundo Leontiev (1978), muitas pessoas ainda olham o mundo pela lente da constituição biológica, justificando suas ações como fossem naturais, como: disciplinar para organizar, manter os adolescentes em controle e obediência até tornarem-se maduros. Para o autor, as relações sociais forjadas na submissão precisam, em qualquer contexto, ser combatidas por um processo educativo que interfira e mobilize para a vivência de ideias democráticas e de colaboração, pois o progresso das gerações está nas criações histórico-culturais e não nos genes.

O problema consiste no fato de que nem todos os seres humanos têm a oportunidade e possibilidade de participar da construção de sua própria existência. Por isso, seria relevante para os adolescentes, diferente de fazer para eles, agir com eles. Essa condição é essencial para gerarmos situações favoráveis e possíveis de olhar para a adolescência como um tempo e um lugar social e cultural de pensamento, comunicação e atuação relevantes, a fim de que se vejam como agentes nos rumos da história.

Diante do exposto, é necessário trazer os adolescentes para novos processos intencionais de constituição de suas identidades, demandando reorganização nas atividades em que são envolvidos, a fim de se produzir humanização (Pérez Gómez, 1998). Em atividade, eles podem ser pressionados a criar possibilidades de desconstruir ideias e práticas que massacram seu viver, superando as formas naturalizadas de existências.

A atividade humana, conforme visão marxista, é um sistema integrado, prático, criativo e estruturado, que serve aos intentos humanos, mas que, nesse processo, modifica os sujeitos e se modifica, reorganizando os cenários vividos. Dentro de uma ordem social, a atividade é organizadora do viver das pessoas, que não são e nem estão sozinhas, pois coexistem, com hábitos, costumes, sonhos e outras produções socioculturais.

Nessa linha de raciocínio, Engeström (2016) afirma que a (re)organização de uma atividade acontece em situações desafiadoras e a partir de posições diferentes e negociadas. Essa perspectiva representa a interdependência entre sujeito, instrumentos, objeto e regras, e divisão do trabalho, comunidade e resultados, favorecendo um olhar crítico sobre a participação das pessoas. Por isso, é

fundamental compreender cada elemento da atividade e suas inter-relações de forma dinâmica e dialógica.

Em atividade, os sujeitos mobilizam um conjunto de elementos para organizar um agir intencional e compartilhado de significados abertos, como mostra a figura, abaixo.

Figura: Representação da atividade humana



Fonte: Leontiev (1978) e Engeström (2016).




A compreensão do movimento dos elementos da atividade impede, em sua operacionalização, segundo Engeström (2016), um agir assistemático, evitando que o objeto se perca no espontaneísmo e em motivos individualizados, pois na inter-relação entre os elementos da atividade, ocorre intencionalidade e propósitos.

Vale ressaltar que o termo objeto, na tradição sócio-histórico-cultural, diz do intento da atividade. É o objeto que orienta o agir dos sujeitos para que se apropriem da realidade.

Nessa tessitura, segundo Engeström (2016), uma atividade humana é composta por sujeitos movidos por um objeto compartilhado, mediado por artefatos culturais. Esse processo é engendrado em um contexto situado e por relações estabelecidas sociohistoricamente, constituindo uma comunidade que, disposta por regras e pela divisão de trabalho, estrutura a consciência e o agir de seus membros. Sendo assim, na atividade Workshop, organizada no Projeto Digit-M-Ed Parnaíba, criou-se as possibilidades para olhar como os sujeitos envolvidos produziram as interações discursivas.

Resultados e Discussões

Na produção dos dados, mostra-se a seguir um recorte das interações do 1º Workshop do Projeto Digit-M-Ed, envolvendo, especialmente, o movimento da argumentação nas interações discursivas com a adolescente ALDali15, a partir do tema refeições familiares à mesa, como evidencia o quadro em realce abaixo.

Fala	Ação	Imagem	Observações
<p>CLAfra41: A LDani24 começou contando a experiência dela. Ela já contou e a ALDali15 tentou completar, mas não deu certo.</p> <p>ALDali15: Foi. Foi, mas é porque é tipo assim. Além do que a LDani24 falou, né! Quase a gente não almoça juntos. Só almoço eu, LDani24 e vovó. Ai (dia) de segunda-feira que é a folga da mamãe ela sempre briga, né! Porque às vezes quando eu chego da escola, chego com fome e digo: Ah, não quero saber, quero almoçar logo. Ela diz: não! Espera pra todo mundo sentar para almoçar juntos. Termina eu indo almoçar zangada porque queria almoçar logo primeiro e ela não deixou. Mas tem vez que ela bota a mesa lá para fora, ajeita tudo, bota os pratinhos tudo bonitinhos, todo mundo senta junto e todo mundo conversa e acaba até que uma hora, a hora que eu estou com raiva, né? Quando percebo já estou sorrindo, brincando com elas. Eu acho que é (foi assim).</p> <p>Lita5: E os outros?</p>	<p>ALDali15 tem fala assegurada por CLAfra41 (imagem 8).</p> <p>ALDali15 posiciona-se em relação à discussão. Sentada em uma cadeira, com os ombros lançados para o centro do semicírculo, juntamente, com a cabeça e, olhando para frente, conta sua experiência. Inicialmente, fica com os braços em cima das pernas, mas depois os movimenta bastante, no ritmo rápido de sua fala (imagem 9).</p> <p>Ao final do turno, a adolescente movimenta a cabeça para o lado direito, em direção a CLAfra41 e sorri (imagem 10).</p>	 <p>imagem 8</p>  <p>imagem 9</p>  <p>imagem 10</p>	<p>CLAfra41 utiliza-se do turno para oportunizar a fala de ALDali15 (imagem 8).</p> <p>A adolescente aparenta sentir-se confortável em falar, enquanto todos prestam atenção no que diz. Ao poucos vai se liberando, mais ainda, como mostra o movimento dos braços, porque parece sentir-se ouvida e validada naquilo que diz (imagem 9).</p> <p>A marca da fala de ALDali15 é a rapidez e uma argumentação que aponta para a vivência de duas experiências: há momentos de que gosta e há outros de que não gosta de sentar-se à mesa com a família.</p> <p>Após expressar-se, a adolescente, multimodalmente, demonstra satisfação com o que disse e/ou pela oportunidade de fala. Ela expressa isso por meio do movimento simultâneo da cabeça e de um sorriso emocionado, indicando ter conseguido se comunicar (imagem 10).</p>
<p>Legenda: AL = Aluna e Líder; CL = Coordenador e Líder; L = Líder</p>			

Fonte: Elaborado pelo pesquisador.

Os dados desse quadro parecem mostrar momentos de silenciamento (Freire, 1981) de ALDali15, mas, também, de oportunidade para ela se pronunciar. Isso ocorre quando CLAfra41 faz uma nova tentativa para inseri-la nas discussões. O coordenador resgata o que disse LDani24 (“A LDani24 começou contando a experiência dela. Ela já contou [...]”), assumindo a posição de organizador das discussões, acrescentando: “a ALDali15 tentou completar, mas não deu certo”. A adolescente apropria-se da fala e, ao assumir o turno, diz: “Foi. Foi, mas é porque é tipo assim.”

Esse momento mostra que ALDali15, multimodalmente, em tom firme e empolgado (mecanismo sonoro de altura da voz), se posiciona. Ela usa, ainda, as mãos em movimento ritmado (postura do

corpo e movimentos faciais e das mãos) para marcar sua posição inicial (imagem 9). Ela usa, também, o verbo “foi” duas vezes. Esse verbo, confirma a fala de CLAfra41 (“ALDali15 tentou completar, mas não deu certo”). Ao se expressar, a adolescente demonstra que tem algo a revelar, usando a expressão “é tipo assim”, parecendo indicar: “escuta o que eu vou falar”.

Na continuidade, ALDali15, a adolescente organiza uma construção discursiva articulada (Liberali, 2013), posicionando-se sobre a discussão em foco. Em sua fala, considera-se os seguintes aspectos: a) apresentação de um ponto de vista sustentado na experiência; b) discordância que se opõe a outros posicionamentos; e c) tentativa de um acordo para encontrar uma visão aglutinadora. Nessa via argumentativa, a adolescente traz para o bojo das reflexões uma posição que vai além de pontos de vista dicotomizados (ser a favor ou contra), ampliando as discussões para outras formas de pensar e de agir.

No que diz respeito à constituição de agência da adolescente ALDali15, os dados do quadro em foco parecem revelar indícios de características agentivas, discutidas por Ninin e Magalhães (2017): compartilhamento e confiança, pois a adolescente sente-se à vontade para falar de sua experiência, relatando situações específicas de sua família; resistência (“Ah, não quero saber, quero almoçar logo”); proposição (“Eu acho que é (bom assim.)”).

Em linhas gerais, compartilhar e confiar são atributos que fazem parte do processo de constituição de uma agência relacional, enquanto, propor algo é um atributo constituinte de uma agência transformativa. Nesse cenário, a adolescente aparenta mostrar que possui atributos necessários para contribuir na construção de um contexto de colaboração crítica. No entanto, o desenvolvimento colaborativo, nessa parte de discussão em que ALDali15 está inserida, parece se organizar para processos de colaboração confortável (Fullan; Hargreaves, 2000), pois as interações discursivas não produzem o impacto para mudanças em sua totalidade, assumindo uma função de apenas compartilhamento de experiências, não avançando para posições críticas.

Considerando os dados do 1º Workshop do Digit-M-Ed Parnaíba, em que a adolescente ALDali15 está inserida, as análises apontam para um repensar sobre a forma como os adolescentes são

• tratados e acolhidos, não somente no Projeto, mas também em outros contextos. O foco recai no desafio de organizar processos educacionais que se voltem para a constituição de agência dos adolescentes, impulsionando-os a mover-se na vida dessilenciados, instrumentalizados pela argumentação colaborativa.

Nessa direção, alcançar o dessilenciamento exige um alto investimento em momentos coletivos e críticos, como defende Magalhães (2014). Essa possibilidade reivindica a constituição de agência que, por sua vez, se efetiva, especialmente, em contextos de linguagem colaborativa (Liberali, 2013; Mateus, 2016). Tal agência é expressa em interações marcadas por diálogos com oposição e acordo, pelo entrelaçamento de vozes, pelo uso de perguntas e por socialização de propostas de transformações coletivas.

Assim, ao olhar os dados, apontados neste texto, parece que eles mostram indícios de colaboração crítica como uma construção; um movimento que, ora é autoritário, ora é confortável, mas, se mostra favorável a se constituir crítico, em um vir a ser.

Considerações finais

As atividades que os seres humanos desempenham e os contextos em que estão inseridos compõem um cenário sistêmico, que mobiliza elementos históricos e culturais criadores de esquemas mentais (ideias) que, se constantemente pensados e reconstruídos, atuam para a formação de sujeitos que transformam seus intentos (objeto). De modo contrário, mesmo agindo de forma diferente e variada em atividade, as pessoas podem reproduzir o modo como se engajam na vida, se não pensarem criticamente.

Considerando isso, o entendimento que fica é de que se o adolescente está engajado em uma atividade, ele é estimulado a dar significado ao que faz, criando e imitando formas e maneiras de viver. Então, o sujeito se constitui mobilizado pela atividade e pelas relações sociais produzidas nela. Por conta disso, é importante compreender que a resposta humana às demandas da vida não é biologicamente adaptada, mas resultantes das relações entre objeto-atividade-sujeito situados social, histórica e culturalmente.

Nessa ótica, o fazer e o tornar-se adolescente estruturam-se nas atividades de engajamento. Cabe pensar, aqui, a quais atividades e

• a quais motivos compartilhados os adolescentes aderem ou são forçados a aderir em diferentes contextos. Para Calligaris (2014, p. 8), “nossos adolescentes amam, estudam, brigam, trabalham. Batalham com seus corpos, que se esticam e se transformam. [...], além disso, eles precisam lutar com a adolescência, que é uma criatura monstruosa, sustentada pela imaginação de todos [...]”.

Nesse prisma, produzir consciência intencional da atividade de que participamos é motivação para colaborarmos criticamente, em prol da constituição de uma agência adolescente, porque é a atividade vivenciada que age para produção de compreensão e, nela, os sujeitos são expandidos para alcance e reinvenção de seus motivos para existir.

Por exemplo, quando os adolescentes e outros participantes aderiram ao Digit-M-Ed, passaram a participar dos Workshops. A atividade à qual eles se engajam tem, como propósito intencional e compartilhado, um modo de participação em que o desenvolvimento da argumentação é central, visando possibilitar formas de pensar livre, de falar aberta e justificadamente e de participar de maneira comprometida com o grupo e com a escola. Essa situação inscreve-se na perspectiva da argumentação colaborativa.

Sendo assim, é indispensável produzir motivos que, inerentes a uma atividade, sejam compartilhados. Buscou-se tal intento no Digit-M-Ed Parnaíba, que tem como foco o desenvolvimento, principalmente, dos adolescentes. Isso foi oportunizado – ou pensou-se em viabilizar – não somente por meio da divisão de tarefas e pelo comprometimento com as regras de participação, mas também pelos embates entre pontos de vista diferentes, possibilitados em situações como: produzir textos, participar de trabalho de grupos, refletir criticamente e brincar com situações da vida real para uma aprendizagem relevante.

Referências

- BOCK, Ana Mercês Bahia. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores. **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRPEE)**, vol. 11, n. 155, p. 63-76, jan./jun. 2007.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. São Paulo: Publifolha, 2014.
- ENGSTRÖM, Yrjö (Org.). **Aprendizagem Expansiva**. Trad. Fernanda Coelho Liberali. São Paulo: Pontes Editores, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FULLAN, Michael; HAGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente**: buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizonte, 1978.

LIBERALI, Fernanda Coelho. **Argumentação em contexto escolar**. Campinas-SP: Pontes, 2013.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, Elaine; OLIVEIRA, Niceia Bueno de (Orgs.). **Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas**: contribuições teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes Editores, p. 17- 47, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: teses sobre Feuerbach. 9 ed. Trad. Sílvio D. Chagas. São Paulo: Centauro, [1845-46] 2006.

MATEUS, Elaine. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, Fernanda Coelho et al (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar**: relatos de pesquisa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

NININ, Maria Otília Guimarães. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica**: uma investigação à luz da Linguística Aplicada sobre modos de perguntar. São Carlos, SP: Pedro & João, 2013.

NININ, Maria Otília Guimarães; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. **A linguagem da colaboração crítica no desenvolvimento da agência de professores de ensino médio em serviço**. Alfa, vol. 61, n. 3, São Paulo, p. 625-652, 2017.

PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Angel Ignácio. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. São Paulo: Artmed, p. 53 – 65, 1998.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 253-276, 2006.

YGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2007.

ADOÇÃO DE UMA PERSPECTIVA PROCESSUAL E INTERATIVA DE ENSINO DA ESCRITA: REPRESENTAÇÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE

Cícero Gabriel dos SANTOS (UFPB)¹

Introdução

Neste trabalho, priorizamos a concepção de que a produção escrita pressupõe etapas distintas, porém integradas, isto é, que além do planejamento, envolve o ato de escrita, a revisão e a reescrita. Reconhecemos, também, que o outro/interlocutor desempenha um papel relevante no processo de produção textual, porque é um participante ativo da comunicação discursiva (Bakhtin, 2011). Com base na consideração de que o ensino da escrita demanda o emprego de práticas que considerem o entorno do aluno, a articulação de suas necessidades e interesses procedentes das relações sociais por ele estabelecidas, temos por objetivo² analisar as representações das práticas didáticas empreendidas por uma professora do 3º ano do ensino fundamental para o desenvolvimento de atividades de produção textual escrita. Para tanto, fundamentamos o as discussões no pensamento de Bakhtin (2011) e em estudos que têm direcionado o ensino de língua portuguesa (Antunes, 2003; Bunzen, 2006; Val; Vieira, 2005 e Geraldi, 2013).

Situamos o trabalho no âmbito da Linguística Aplicada – ciência de natureza transdisciplinar – (Moita Lopes, 2009). Adotamos o paradigma qualitativo, que consiste em “um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17) e caracterizamos a pesquisa como um estudo de caso. Tomamos como *corpora* de análise trechos transcritos de uma entrevista semiestruturada realizada com a professora colaboradora.

O estudo foi desenvolvido em uma escola pública da rede

¹ Professor de Língua Portuguesa e Linguística. Universidade Federal da Paraíba. E-mail: cicerogabriel.ufpb@gmail.com

² Os trechos de fala analisados foram gerados por meio de entrevista realizada no decurso de uma pesquisa de doutorado. A aprovação para sua realização foi conferida pelo Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba, sob o parecer de número 2.048.934.

- municipal de Esperança – Paraíba, que atende a estudantes provenientes do bairro periférico em que está localizada. A professora colaboradora possui o Curso de Licenciatura em Pedagogia e Especialização em Educação, concluídos na Universidade Estadual da Paraíba; participou de Cursos de Formação Continuada como o PROFA (Programa de Formação de Professores Alfabetizadores) e o PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa). A turma era composta de 28 alunos, sendo 10 meninos e 18 meninas, com faixa etária entre oito e nove anos. Além dessa introdução, organizamos o texto em 4 outras seções.

Ensino de Língua Portuguesa: Texto Como Unidade de Ensino e Aprendizagem

No Brasil, no início da década de 80, uma nova concepção de língua(gem) passou a adentrar na escola e, a partir dela, foram geradas novas formas de abordagem de ensino de língua portuguesa. Tradicionalmente, seu objetivo de ensino era a competência linguística – o domínio do código –, entretanto, o alvo passou a ser a competência discursiva – o uso da língua em situações concretas de comunicação. Nessa direção, Bunzen (2006) alega que, do final do século XVII até meados do século XX, o ensino das regras gramaticais e da leitura/decodificação recebeu mais atenção do que o ensino da modalidade escrita da língua, visto que a escrita do aluno era condicionada ao fornecimento de títulos pelo professor, que tinha como base gêneros literários. Dessa forma, cabia aos alunos imitar trechos de obras-primas nacionais, apresentados como modelos.

Naquele período, o texto era inserido de uma forma muito particular, pois era tomado como: a) objeto de oralização do texto escrito, em que a leitura em voz alta do professor era seguida pela leitura de partes do texto por cada aluno, com o objetivo de aproximar as leituras de ambos; b) objeto de imitação, em que a leitura serviria de modelo para a produção oral e escrita e c) objeto de fixação de sentidos, em que o significado de um texto seria aquele atribuído pela leitura do professor ou do crítico por ele adotado (Geraldí, 2013). Defendia-se, assim, o ensino-aprendizagem a partir da exposição a modelos do “bem falar e escrever”, que decorria de uma visão de ensino da composição, como era denominada a escrita do aluno.

No fim da década de 80 e início dos anos 90, um forte movimento passou a colocar o texto como unidade de ensino-aprendizagem. A partir daquele momento, muitas foram as orientações para que o ensino de língua portuguesa girasse em torno do texto, de modo a desenvolver competências linguísticas, textuais e discursivas dos alunos (Bunzen, 2006). O trabalho com a língua(gem) na escola passou a ser caracterizado pela presença do texto, “quer enquanto objeto de leituras, quer enquanto trabalho de produção” (Geraldí, 2013, p. 105). Para Bagno (2009), essa proposta consistiu numa mudança de foco, das atividades metalinguísticas para as operações com a linguagem; do conteúdo para os procedimentos textuais-discursivos; da frase solta para a produção de textos autênticos.

O processo de ensino antes compreendido como uma transmissão de saberes cedeu lugar à compreensão de que a aula de língua portuguesa é um lugar de interação verbal, ou seja, um lugar de diálogo entre sujeitos portadores de distintos saberes. Naquele contexto de mudança de perspectiva, o texto passou a ocupar lugar de destaque, isto é, passou a ser compreendido como unidade de ensino e aprendizagem (Geraldí, 2013). Nesse sentido, duas tendências passaram a direcionar o ensino de língua portuguesa,

- a) uma tendência centrada na língua enquanto sistema potencial, enquanto conjunto abstrato de signos e de regras, desvinculado de suas condições de realização; b) uma tendência centrada na língua enquanto ação social, enquanto atividade e interação verbal de dois ou mais interlocutores e, assim, enquanto *sistema-em-função*, vinculado, portanto, às circunstâncias concretas e diversificadas de sua atualização (Antunes, 2003, p. 41).

A segunda tendência teórica oportuniza uma visão ampla da linguagem, porque evidencia o caráter social das atividades realizadas pela língua, favorecendo a compreensão de que a interação verbal é o lugar de produção da linguagem. Sendo assim, fundamentar o ensino de língua portuguesa na perspectiva interacional é admitir que a língua não é apenas um sistema acabado, do qual o sujeito se apropria no intuito de usá-lo no momento da interlocução, mas sobretudo, que é no decurso desse processo que a língua é (re)construída; é assumir que

- os sujeitos se constituem a partir da interação com os outros; é aceitar que as interações só acontecem no interior de um contexto social, histórico e ideológico (Geraldi, 2013).

A perspectiva interacionista da linguagem tem redirecionado as pesquisas sobre a escrita e os processos de ensino e aprendizagem dessa modalidade, porque a produção de textos/enunciados não pode ser vista como algo individual ou isolado, mas como um processo que permite a interação entre interlocutores reais e a construção de espaços para a expressão, nos quais eles possam relacionar os textos produzidos às necessidades e interesses que emanam das práticas sociais. Ao assumir o texto como o princípio do processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, Geraldi (2011, p. 23) defende que,

no sentido que atribuímos à sala de aula como espaço de interação verbal, aluno e professor confrontam-se por meio de seus textos com saberes e conhecimentos. No sentido atribuído a sujeito, como herdeiro e produtor de herança cultural, alunos e professores aprendem e ensinam um ao outro com textos, para os quais vão construindo novos contextos e situações, reproduzindo e multiplicando os sentidos em circulação na sociedade.

Nesse sentido, o processo de produção de textos é considerado como uma atividade de construção de sentidos, a partir da interação instituída entre os interlocutores. Nessa relação, os indivíduos se constituem como sujeitos sócio-historicamente definidos. Posicionamento semelhante é apresentado por Val e Vieira (2005), quando argumentam que o processo de produção textual é uma atividade que ocorre entre interlocutores, visto que, numa situação de interlocução temos, de um lado, o sujeito produtor, que fala ou escreve; de outro lado, o sujeito interpretador, que ouve ou lê.

A partir dessas considerações, admitindo que o texto/discurso escrito ou falado é construído no contexto da situação de interação, porque não há texto/discurso sem a presença do outro/destinatário/interlocutor, convém ressaltar que as atividades escolares de escrita de textos que se distanciam dos usos reais da escrita na sociedade, sem finalidade e interlocutor definidos, representam, na verdade, uma escrita sem função, um processo artificial.

Aula de Produção Textual: Um Espaço de Interação

As atividades humanas estão diretamente relacionadas ao uso da linguagem, que se realiza por meio de enunciados orais e escritos, “concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (Bakhtin, 2011, p. 261). Com base nesse posicionamento, defendemos que, na efetivação das atividades da vida diária, circulamos por diferentes esferas de atividade/sociais e fazemos uso de diferentes gêneros discursivos. Sobral (2009, p. 121), com base em estudos bakhtinianos, argumenta que cada esfera de atividade/social possui sua própria forma de produção, circulação e recepção de discursos. Entende as esferas de atividade como “regiões” de recorte sócioistórico-ideológico do mundo”, como o território de relações interpessoais, e não somente em termos de uso da linguagem.

Com isso, reconhecemos que a interação é essencial no processo de criação do sentido, visto que é instituída no diálogo em seu sentido mais amplo, ou seja, “envolve mais de um termo e mais de um sujeito: a ‘pergunta’ e a ‘resposta’, o eu e o outro” (Sobral, 2009, p. 40). Essa amplitude vai além de um diálogo face a face podendo se estender até a relação entre sujeitos de lugares distintos e de diferentes épocas. Nesse contexto, “só faz sentido para o ser humano aquilo que responde a ‘alguma coisa’, isto é, o sentido é construído por meio da interação, no entremeio da pergunta e da resposta entre o eu e o outro (Sobral, *op. cit.*, p. 41).

Nesse sentido, ao assumirmos que toda enunciação é construída em função de um destinatário, estamos também assumindo a importância do interlocutor, porque não há diálogo sem a presença dele, já que qualquer produção oral ou escrita deve pressupor a presença deste outro. Nesse caso, adotamos a concepção bakhtiniana de que diálogo num sentido amplo é compreendido não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin/Volochínov, 2009). Dessa forma, o papel do outro é de grande relevância, porque “esses outros” (Bakhtin, 2011, p. 301), para quem são construídos os enunciados, nunca são ouvintes/leitores passivos, nem se comportam apenas como recebedores de

- discurso/texto, mas são participantes ativos da comunicação discursiva. Assim, no fluxo real da comunicação,

o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em realização a ele uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante. Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva [...] (Bakhtin, 2011, p. 271).

As considerações a respeito do papel desempenhado pelo outro reforça a natureza social/dialógica da linguagem. Assim, o discurso/texto escrito representa uma forma de relação dialógica que supera as simples relações linguísticas, porque envolve “o outro para quem se diz – seus possíveis leitores; o outro de quem toma suas palavras para dizer – os modelos; o outro sobre quem diz – suas personagens; o outro, que é participante do produto do texto – colegas, professores e quaisquer outros destinatários” (Serafim; Oliveira, 2010, p. 17).

Considerando as reflexões até aqui empreendidas assumimos que a(s) língua(s) existe(m) para promover a interação entre as pessoas, aspecto que nos leva a reconhecer que somente uma visão interacionista da linguagem – uma noção de língua concreta, mobilizada pelos sujeitos socialmente situados – pode suscitar a compreensão de que a escrita cumpre funções comunicativas socialmente importantes. Dessa forma, quando realizada em conjunto por duas ou mais pessoas que buscam os mesmos fins, a escrita passa a ter caráter interativo, dialógico e dinâmico.

Representações Sobre a Prática de Ensino da Escrita: Indícios da Adoção de Uma Perspectiva Processual e Interativa

Para uma melhor contextualização da situação estudada, analisaremos trechos transcritos da entrevista semiestruturada realizada com a professora colaboradora³. Os fragmentos, a seguir,

³ Para preservação da identidade da colaboradora atribuímos-lhe nome fictício.

• versam sobre a frequência com que a docente realizava atividades de escrita e sobre as condições ofertadas no momento da produção textual. Nestes excertos, observamos indícios da concepção de escrita adotada em sala de aula.

Fragmento 01:

Eu... procuro apresentar uma vez por semana uma atividade de produção escrita... é sempre voltada para um gênero textual específico... por exemplo um bilhete para um colega... um convite para um evento que esteja acontecendo na cidade... e até texto instrucional pra ajudar fazer algum objeto...

(Fabiana)

Fragmento 02:

A gente sempre sugere que... os meninos produzam textos discorrendo sobre algum tema... sem se preocupar com a ortografia... ou com aspectos da gramática... sempre depois da produção escrita fazemos uma leitura individual para ter uma ideia sobre... que aspectos podem ser melhorados naquele texto... também realizamos a leitura coletiva dos textos... a turma participa... sinalizando reflexões sobre a linguagem escrita...

(Fabiana)

Em (01), enxergamos a afirmação de que a sistematização do ensino da escrita propõe o acesso dos alunos a textos de diferentes gêneros, favorecendo a criação de situações de produção e recepção de textos, como indica a assertiva “[...] procuro apresentar uma vez por semana uma atividade de produção escrita... é sempre voltada para um gênero textual específico... por exemplo um bilhete para um colega... um convite para um evento que esteja acontecendo na cidade... [...]”. Assim, observamos a preocupação da colaboradora em abordar gêneros textuais em sala de aula, a partir de situações comunicativas que levem os alunos a escrever, tendo finalidades e objetivos relativamente definidos. Nesse sentido, embora em sua fala deixe transparecer a preocupação em suprir os alunos com gêneros variados, o que pode revelar certa superficialidade na abordagem, é importante destacar sua preocupação com a criação situações que

- possibilitem a inserção dos aprendizes em práticas sociais de uso da escrita.

Em (02), as falas de Fabiana demonstram a compreensão de que escrever é um processo que envolve a revisão do texto, como revelado no trecho transcrito, a seguir: “[...] sempre depois da produção escrita fazemos uma leitura individual para ter uma ideia sobre::: que aspectos podem ser melhorados naquele texto...[...]”, referindo-se ao momento em que, com a turma, realiza a leitura e uma possível avaliação dos textos para selecionar alguns dos aspectos que podem ser melhorados, ou seja, compreende que a escrita é uma atividade recursiva, que envolve tarefas sequenciais e simultâneas (Garcez, 2004).

Esse aspecto é fortalecido nos trechos seguintes, nos quais, Fabiana, dando sequência à descrição do trabalho que realiza em sala, demonstra adotar uma concepção de escrita enquanto processo de idas e vindas, como vemos na assertiva “[...] também realizamos em outro momento a leitura coletiva dos textos... onde a turma participa com... dando sugestões... sinalizando reflexões sobre a linguagem escrita...[...]”. Nesse caso, por meio da ação coletiva a escrita surge como uma atividade interativa, implicando uma situação de cooperação entre professora e alunos, o que sugere “envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas” (Antunes, 2003, p. 45).

No momento da entrevista com a docente, quando questionada sobre a monitoração da escrita, ela concordou com a assertiva de que a avaliação do texto escrito do aluno é um meio de regular o próprio trabalho do professor, tendo em vista à aprendizagem da escrita. Vejamos:

Fragmento 03:

Se a produção do aluno de repente... ela gera... um texto que você aproveita para ampliar... CLARO... é::: o texto do aluno... ele sinaliza pra gente trabalhar em cima do melhoramento... [...] a gente pegou o texto de um aluno levou pro grupo... a gente tentou melhorar o que era perceptível ali::: E::: até aluno que não tinha a apropriação da ESCRITA... conseguiu participar... eu lembro que::: [...] eu tinha um aluno que ele...

[...] de uma explicação de conteúdo sobre::: sinais de pontuação... que eu tinha dito que quando a gente encerrasse uma ideia a gente colocaria um ponto no final... o texto da menina não tinha... e ele levantou e disse::: TIA... não tá faltando um pontinho não? Eu disse... por quê? Ele disse... porque não terminou uma ideia... e ele não se apropriou do código escrito pra produção... mas no campo da oralidade ele se... se colocou de forma brilhante...
(Fabiana)

No excerto (3), ao afirmar “[...] o texto do aluno... ele sinaliza pra gente trabalhar em cima do melhoramento... [...]”, Fabiana demonstra compreender que a produção escrita pode servir para nortear o professor quanto à aprendizagem da escrita inicial, uma vez que, nessa condição, o texto se configura como um espaço de interação entre os sujeitos envolvidos na produção escrita. Nesse caso, entendemos que a consideração das dificuldades vivenciadas pelo escritor iniciante como princípio gerador da retomada do processo de escrita poderá favorecer a reflexão acerca dos conhecimentos linguísticos que cada um possui e sobre a visão de que os textos são atravessados por um conjunto de fatores de ordem sociocomunicativa (Val; Vieira, 2005).

Ainda nos trechos “[...] até aluno que não tinha a apropriação da ESCRITA... conseguiu participar... e de forma significativa... [...]” e “[...] e ele não se apropriou do código escrito pra produção... mas no campo da oralidade ele se... se colocou de forma brilhante...”, enxergamos uma possibilidade de o aluno constituir-se como sujeito ativo/participante por meio da linguagem, haja vista a produção textual escrita favorecer a interação entre os interlocutores, uma vez que se constitui como um espaço propício à expressão. Nesse sentido, a interlocução instituída entre professora e aluno viabiliza o processo de construção de sentidos no decurso da produção escrita, mesmo que ainda não se tenha consolidado todos os aspectos pertinentes à escrita inicial.

Em seguida, no fragmento (04), ao falar sobre o tratamento dado à produção escrita do aluno, a docente nos remete à noção de “erro”, que esteve presente nas aulas de língua portuguesa, durante um longo período, a qual focalizava ortografia e gramática, não oportunizando a reflexão sobre o texto escrito, sua revisão e reescrita. Em seguida, demonstra compreendê-la como uma questão de

• adequação e/ou inadequação em relação à aprendizagem da escrita inicial. Vejamos as informações transcritas da entrevista, no excerto a seguir:

Fragmento 04:

[...] a escrita do aluno... quando não estava coerente com o conteúdo... com a forma que a gente queria aquela resposta... a gente tachava mesmo... TÁ ERRADO... eu lembro do meu tempo enquanto estudante... [...] eu aproveito os textos dos meninos... não pra tachar que tá errado... NÃO... vamos melhorar? No sentido de/de fazer o texto ser mais valorizado... numa das visitas suas eu acho que você percebeu a postura que a gente tem... de usar aquilo como melhoramento... [...] e::: a produção escrita... o erro do aluno não é verdadeiramente um erro... era/ele gera... possibilita uma reflexão para se melhorar o texto... (Fabiana)

Os trechos “[...] eu aproveito os textos dos meninos... não pra tachar que tá errado... não... vamos melhorar? Vamos deixar mais rico... no sentido de/de fazer o texto ser mais valorizado... [...]” e “[...] e::: a produção escrita... o erro do aluno não é verdadeiramente um erro... era/ele gera... possibilita uma reflexão para se melhorar o texto...[...]”, recuperam as ações de Fabiana quanto ao tratamento dado à produção escrita do aluno, tendo em vista seu esforço quanto ao estabelecimento de uma prática interativa de escrita, que impõe diferentes procedimentos e decisões “de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer [...]” (Antunes, 2003, p. 56). Nesse sentido, a preocupação da docente não é apenas verificar se o aluno é capaz de escrever corretamente, mas apontar caminhos que favoreçam o seu desenvolvimento como produtor de textos escritos. Essa preocupação revela uma concepção de escrita enquanto processo, uma vez que o texto do aluno indica novos pontos de partida, isto é, a reflexão acerca de aspectos que podem ser melhorados no texto escrito pelo aluno.

Os trechos transcritos também sinalizam a concepção de “erro” por ela adotada, a partir da compreensão de que, no processo de escrita, os “erros” são ocasionados por conflitos vivenciados pelo aluno, por essa razão devem ser vistos como uma fonte de informações importante para interpretação e hierarquização das dificuldades encontradas, tendo em vista uma intervenção didática planejada. Nesse sentido, os desvios observados na escrita dos alunos

fazem parte dos processos de aprendizagem e informam sobre o estágio de seus conhecimentos, constituindo uma passagem obrigatória para garantia da apropriação das convenções da escrita inicial, não significando, necessariamente, ausência de conhecimentos, mas, sobretudo, indícios do processo de compreensão em torno dos padrões de escrita, porque traduzem os trajetos dos aprendizes e oferecem informações sobre o que os alunos sabem e ainda não sabem. Passemos aos próximos fragmentos.

Quanto à participação dos alunos em relação às intervenções por ela realizadas, tendo por base a função interativa da escrita, a docente esclarece que, apesar das dificuldades, eles têm participado das atividades propostas. Vejamos no excerto (05) as informações transcritas da entrevista:

Fragmento 05:

[...] apesar das dificuldades... da quantidade... que não favorece uma interação mais significativa... eles têm aprendido um pouco mais... têm dado a sua contribuição... sabe? Eles têm respondido e:: às vezes... mesmo de forma simples... vamos dizer assim... tosca... mas é uma forma de se posicionar... eu penso que se eu (referindo-se aos alunos) der minha resposta... mesmo que não seja a melhor... mas eu participei... eu acho que provoca nele alguma consciência de sujeito... entende? De sujeito que quer se colocar... [...] isso tem sido positivo porque eles se sentem é:: sujeitos do processo...

(Fabiana)

Nos trechos “[...] eles têm aprendido um pouco mais... têm dado a sua contribuição... sabe? Eles têm respondido e:: às vezes... mesmo de forma simples... vamos dizer assim... tosca... mas é uma forma de se posicionar...[...]”, Fabiana considera que suas intervenções têm despertado algum interesse nos alunos, porque, embora se manifestem de forma “tosca”, eles estão encontrando uma maneira de estabelecer algum tipo de interação em sala de aula, no processo de produção escrita. Em suas falas, a docente deixa entrever estratégias utilizadas para a instituição de um diálogo, no sentido atribuído pelo pensamento bakhtiniano, que o compreende não apenas como comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas como toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (Bakhtin/Volochínov, 2009).

Nesse sentido, esclarecemos que o diálogo com o outro é de fundamental importância no desenvolvimento de processos interativos de elaboração do texto escrito.

Em seguida, no trecho “[...] eu penso que se eu der minha resposta... mesmo que não seja a melhor... mas eu participei... eu acho que provoca nele alguma consciência de sujeito... entende? De sujeito que sabe minimamente... mas quer se colocar... se posicionar... [...]”, a docente, colocando-se na condição do aluno, reconhece-o como um sujeito ativo, capaz de cooperar, juntamente com outros, com o estabelecimento da interlocução no processo de escrita. Desse trecho emerge o fato de que o papel do outro no processo de construção da escrita é de grande relevância, porque “esses outros” (Bakhtin, 2011, p. 301), para quem são construídos os enunciados, não se comportam apenas como recebedores de discurso/texto, porque são participantes ativos da situação comunicativa.

Considerações finais

A partir da análise das representações da prática didática realizada, é possível enxergar os indícios da adoção de uma perspectiva processual e interativa de escrita, visto que a sistematização expressa em suas falas reúne:

a) a criação de situações comunicativas que, além de favorecerem uma escrita com finalidades e objetivos relativamente definidos, trazem a ideia de que quem escreve o faz com a intenção de estabelecer interação com outra pessoa (professor e/ou colegas de sala), evidenciando o propósito comunicativo dos textos; b) a compreensão de que os “erros” de escrita constituem um percurso necessário para a consolidação de convenções relativas à escrita, tendo em vista a instauração de um espaço interativo de expressão das decisões que podem ser tomadas durante avaliação coletiva dos textos escritos; c) estratégias para a instauração de um diálogo, que despertam o interesse dos alunos quanto ao estabelecimento de algum tipo de interação, aspecto basilar para a compreensão de que a produção textual escrita se configura como uma forma de relação dialógica.

Logo, a docente assume a condição de facilitadora da reflexão do aluno sobre a própria escrita. Por essa razão, reafirmamos a necessidade de refletirmos sobre a função do professor nas etapas que constituem todo o processo de produção textual nos anos iniciais do ensino fundamental.

Referências

- ANTUNES, Irlandé. Assumindo a dimensão interacional da linguagem. In: **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003, p. 39-105.
- BAGNO, Marcos. Os objetivos do ensino de língua na escola: uma mudança de foco. In: COELHO, Lígia Marta. **Língua materna nas séries iniciais do ensino fundamental: de concepções e de suas práticas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009, p. 157-171.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, p. 261-306.
- BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV). A interação verbal. In: **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009, p. 114-132.
- BUNZEN, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, Clécio.; MENDONÇA, Mendonça. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 139-161.
- DENZIN, Norma; LINCOLN, Yvonna. Introdução. In: **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e aprendizagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.
- GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. In: **Portos de passagem**. 5. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013, p. 115-217.
- GERALDI, João Wanderley. Da redação à produção de textos. In: GERALDI, João Wanderley; CITELLI, Beatriz. (Orgs.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 17-25.
- LOPES, Luiz Paulo da Moita. Da aplicação da Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Orgs.). **Linguística Aplicada: um caminho com muitos acessos**. São Paulo: Editora Contexto, 2009, p. 11-24.
- SERAFIM, Mônica de Souza; OLIVEIRA, Rose Maria Leite de. E as crianças (re)escrevem histórias: a retificação como marca de autoria. **Revista**

• **Calidoscópio.** Vol. 8, n. 1, p. 14-23, jan/abr2010. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/155/11>. Acesso em: 27 set. 2023.

SOBRAL, Adair. Dialogismo e interação. In: **Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do círculo de Bakhtin.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p. 21-46.

VAL, Maria da Graça Costa; VIEIRA, Marta Lourenço. **Língua, texto e interação: caderno do professor.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível

em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2002%20Lingua_Texto_Interacao.pdf . Acesso em: 27 set. 2023.

AS TDICs E OS EVENTOS DE MULTILETRAMENTOS NAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO

Carmelita Rodrigues GOMES (UFGD)¹

Introdução

Na hodiernidade, é perceptível a habilidade que as crianças e os adolescentes têm no manuseio do computador, celulares, tablets e outros recursos tecnológicos e, com sucesso, conseguem atingir seus objetivos, como, navegar na internet, enviar mensagens, torpedos, jogar, fazer e editar vídeos, fotos, áudios etc. Então, é imprescindível que as escolas adequem o ensino ofertado às ferramentas tecnológicas, entrelaçados a web, de modo a responder as exigências que demandam o contexto da sociedade atual de, por exemplo, ajustar às práticas de ensino de língua portuguesa atrelada de maneira dialógica aos recursos tecnológicos, não só para atender a necessidade requerida pelo presente momento em que as crianças e os jovens estão inseridos na sociedade digital, mas também a de se ajustar as sugestões metodológicas e didáticas produzidas pelos pesquisadores da área da linguagem desse século que, conseqüentemente, estão configuradas na imanência dos documentos curriculares oficiais que orientam o ensino, sobretudo, com relação à inclusão das Tecnologias Digitais e Informação e Comunicação (TDICs) na prática das aulas, para favorecer os multiletramentos, bem como a contemplação dos gêneros discursivos multidmodais dentro da abordagem enunciativo-discursivo da linguagem.

Então, é nesta perspectiva que a presente pesquisa pretende se desenvolver tendo como delimitação temática, a análise dos usos das TDICs² para o desenvolvimento dos multiletramentos na formação

¹ Mestra em Letras em Literatura e práticas culturais pela UFGD (Universidade Federal da Grande Dourados-MS). E-mail: carmelitarg2000@hotmail.com

² Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação). Refere-se a um conjunto de mídias que faz uso da tecnologia digital, como o computador, tablets, celulares, etc.

• de discentes pertencentes ao Ensino Médio. O objetivo é investigar, com base em pressupostos teóricos sociológicos e interacionais, se os recursos tecnológicos atrelados ao ambiente virtual, entrelaçados a web, estão sendo contemplados como sugestão de ensino não como meios entretenimentos e, sim, como recursos de aprendizado de leitura, de escrita, de oralidade, de análise linguística no livro didático intitulado “Práticas de Língua Portuguesa”, 2020, de Carlos E. Faraco; Francisco M. Moura e José H. Maruxo Jr., da Editora Saraiva.

Assim, considerando que as formas comunicacionais atreladas à tecnologia proporcionam mudanças importantes na atualidade na vida dos cidadãos, como também possibilitam renovações inovações na maneira de ensinar e de aprender, surgem as perguntas norteadoras do presente trabalho, como: *quais* são às orientações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que podem favorecer o ensino língua portuguesa subsidiado, de maneira interacional, aos meios digitais? E, *quais* são sugestões metodológicas presentes no livro didático acima apresentado que podem incitar os alunos a se interconectarem aos contextos midiáticos de maneira interacional e dialógica que contemplem indicações estratégicas, e instrumentalizações de estímulos no processo de leitura, escuta, produção textual oral e escrito a fim de desenvolverem os multiletramentos? Ou seja, será que no livro do ensino Médio, objeto desta investigação, está inserido em suas propostas didáticas sugestões de recursos como computadores, aplicativos, livros digitais internet, e outros para tornar sua aula, dinâmica, motivadora e desafiadora? *Quais* eventos de multiletramentos estão sendo promovidos por ele que favoreçam em suas dicas práticas de ensino dentro e fora da sala de aula que estimule o envolvimento dos discentes na formação em gêneros discursivos multimodais atrelados aos espaços virtuais de maneira interacional e dialógica em situações reais de interlocução envolvendo a leitura, escrita, oralidade para alunos do Ensino Médio?

A pesquisa caracteriza-se como teórico-prática, com abordagem de natureza qualitativo-interpretativa e será efetivada com base na concepção sociológica e interacionista e dialógica da linguagem proposta por Bakhtin/Volóchinov (2014), Bakhtin (2011), e, também, em outros pressupostos teóricos: Dolz e Schneuwly (2004); Rojo (2014/2017); entre outros.

● Revisão de Literatura

Para atender a demanda de discentes que vivem numa sociedade cada vez mais midiaticizada e extremamente informatizada, é necessário que escola se imponha por meio de ações inovadoras e inclusivas, inserindo as Tecnologias de informação e de comunicação (TDICs) no processo de ensino aprendizagem para, assim, estar em sintonia com os desafios da sociedade contemporânea. Isso significa a promoção e aplicação de metodologias e estratégias didático-pedagógicas atreladas aos recursos tecnológicos e midiáticos que melhor auxiliem no processo de ensino e da aquisição da aprendizagem e impulsionem o desenvolvimento dos multiletramentos, preferencialmente, dentro da perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. Tais pressupostos estão configurados na imanência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que apresenta as aprendizagens essenciais para o ensino básico. O assunto aparece materializado entre as **10 competências gerais da Educação Básica**, apresentadas a seguir:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017, p. 9)

Veja a competência³ específica de Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio e as habilidades relacionadas ao uso das TDICs no Ensino de Língua Portuguesa no quadro abaixo as quais oportunizam aos discentes mergulhar nas interfaces das linguagens de programação e/ou de uso de ferramentas e apps variados de edição de áudio, vídeo, imagens, criação de games, gifs, memes, infográficos etc:

³ Na BNCC, competência é definida como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais) atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.(Brasil, 2018, p.8)

Competência específica 7:

Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Habilidades específicas:

(EM13LGG701) Explorar tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC), compreendendo seus princípios e funcionalidades, e utilizá-las de modo ético, criativo, responsável e adequado a práticas de linguagem em diferentes contextos.

(EM13LGG702) Avaliar o impacto das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) na formação do sujeito e em suas práticas sociais, para fazer uso crítico dessa mídia em práticas de seleção, compreensão e produção de discursos em ambiente digital.

(EM13LGG703) Utilizar diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais em processos de produção coletiva, colaborativa e projetos autorais em ambientes digitais.

(EM13LGG704) Apropriar-se criticamente de processos de pesquisa e busca de informação, por meio de ferramentas e dos novos formatos de produção e distribuição do conhecimento na cultura de rede.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 489

A competência acima apresentada e as habilidades específicas estão hibridizadas dentro dos **cinco campos de estudo** na área de Linguagens e suas Tecnologias presentes na BNCC, abrangendo leitura, escuta, produção de textos (orais, escritos, multissemióticos) e análise linguística/semiótica. Veja abaixo quatro delas:

Em todos os **campos de atuação social**

(EM13LP12) Analisar efeitos de sentido decorrentes de escolhas e formatação das imagens (enquadramento, ângulo/vetor, cor, brilho, contraste) e de sua sequenciação (disposição e transição, movimentos de câmera, remix), etc.

(EM13LP15) Elaborar roteiros para a produção de vídeos variados (vlog, videoclipe, videominuto, documentário etc.), apresentações teatrais, narrativas multimídia e transmídia, podcasts, playlists comentadas etc., para ampliar as possibilidades de produção de sentidos e engajar-se em práticas autorais e coletivas.

(EM13LP16) Utilizar softwares de edição de textos, fotos, vídeos e áudio, além de ferramentas e ambientes colaborativos para criar textos e produções multissemióticas com finalidades diversas, explorando os recursos e efeitos disponíveis e apropriando-se de práticas colaborativas de escrita, de construção coletiva do conhecimento e de desenvolvimento de projetos.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 499-500

No Campo da vida pessoal

Este campo envolve a habilidade de trabalhar com gêneros pertencentes a cultura juvenil com múltiplas semioses, almanaques, playlists comentadas de produções culturais diversas, fanzines, e-zines etc, por meio do manejo de ferramentas e em ambientes digitais – editores de áudio, vídeo, foto e gráfico, wiki, ferramenta de gif, etc.

(EM13LP18) Apresentar-se por meio de textos multimodais diversos (perfis variados, gifs biográficos, biodata, currículo web, videocurrículo etc.) e de ferramentas digitais (ferramenta de gif, wiki, site etc.), para falar de si mesmo de formas variadas, considerando diferentes situações e objetivos.

(EM13LP20) Produzir, de forma colaborativa, e socializar playlists comentadas de preferências culturais e de entretenimento, revistas culturais, fanzines, e-zines ou publicações afins que divulguem, comentem e avaliem músicas, games, séries, filmes, quadrinhos, livros, peças, exposições, espetáculos de dança etc., de forma a compartilhar gostos, identificar afinidades, fomentar comunidades etc.

(EM13LP21) Construir e/ou atualizar, de forma colaborativa, registros dinâmicos (mapas, wiki etc.) de profissões e ocupações de seu interesse (áreas de atuação, dados sobre formação, fazeres, produções, depoimentos de profissionais etc.) que possibilitem vislumbrar trajetórias pessoais e profissionais.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 502.

No campo das práticas de estudo e pesquisa

Este campo favorece a habilidade de pesquisar nos suportes midiáticos diferentes assuntos e socializar por meio gêneros discursivos orais como, seminário, debate etc., ou por meio de gêneros escritos como artigo de divulgação científica, relatório, artigo de opinião, reportagem científica etc., e também por meio de gêneros orais multissemióticos como, videominuto, vlog científico, podcast, verbete de enciclopédia digital colaborativa, etc., utilizando, nas apresentações, recursos de apoio multissemióticos como: slides, áudios e vídeos etc.

(EM13LP33) Produzir textos para a divulgação do conhecimento e de resultados de levantamentos e pesquisas – texto monográfico, ensaio, artigo de divulgação científica, verbete de enciclopédia (colaborativa ou não), infográfico (estático ou animado), relato de experimento, relatório, relatório multimidiático de campo, reportagem científica, podcast ou vlog científico, apresentações orais,

seminários, comunicações em mesas redondas, mapas dinâmicos etc. –, considerando o contexto de produção e utilizando os conhecimentos sobre os gêneros de divulgação científica, de forma a engajar-se em processos significativos de socialização e divulgação do conhecimento.

(EM13LP34) Utilizar adequadamente ferramentas de apoio a apresentações orais, escolhendo e usando tipos e tamanhos de fontes que permitam boa visualização, topicalizando e/ou organizando o conteúdo em itens, inserindo de forma adequada imagens, gráficos, tabelas, formas e elementos gráficos, dimensionando a quantidade de texto e imagem por slide e usando, de forma harmônica, recursos (efeitos de transição, slides mestres, layouts personalizados, gravação de áudios em slides etc.).

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 509.

Campo jornalístico-midiático

Neste campo, o objetivo é de que sejam incorporados na vida dos jovens, práticas de escuta, leituras e produções de textos pertencentes aos gêneros da esfera jornalística para que desenvolvam a autonomia e o pensamento crítico em diferentes fontes, veículos e mídia. Assim, além dos gêneros mais conhecidos como: entrevista, reportagem, fotorreportagem, foto-denúncia, artigo de opinião, trazer outros como: vlog noticioso, vlog cultural, meme, reportagem multimidiática, charge digital, political remix, jingle, spot, entre outros.

(EM13LP38) Usar procedimentos de checagem de fatos noticiados e fotos publicadas (verificar/avaliar veículo, fonte, data e local da publicação, autoria, URL, formatação; comparar diferentes fontes; consultar ferramentas e sites checadores etc.), de forma a combater a proliferação de notícias falsas (fake news).

(EM13LP40) Analisar os processos humanos e automáticos de curadoria que operam nas redes sociais e outros domínios da internet, comparando os feeds de diferentes páginas de redes sociais e discutindo os efeitos desses modelos de curadoria, de forma a ampliar as possibilidades de trato com o diferente e minimizar o efeito bolha e a manipulação de terceiros. (EM13LP43) Atuar de forma fundamentada, ética e crítica na produção e no compartilhamento de comentários, textos noticiosos e de opinião, memes, gifs, remixes variados etc. em redes sociais ou outros ambientes digitais.

(EM13LP43) Analisar formas contemporâneas de publicidade em contexto digital (advergame, anúncios em vídeos, social advertising, unboxing, narrativa mercadológica, entre outras), e peças de campanhas publicitárias e políticas (cartazes, folhetos, anúncios, propagandas em diferentes mídias, spots, jingles

etc.), identificando valores e representações de situações, grupos e configurações sociais veiculadas, desconstruindo estereótipos, destacando estratégias de engajamento e viralização e explicando os mecanismos de persuasão utilizados e os efeitos de sentido provocados pelas escolhas feitas em termos de elementos e recursos linguístico-discursivos, imagéticos, sonoros, gestuais e espaciais, entre outros.

(EM13LP44) Analisar, discutir, produzir e socializar, tendo em vista temas e acontecimentos de interesse local ou global, notícias, fotodenúncias, fotorreportagens, reportagens multimidiáticas, documentários, infográficos, podcasts noticiosos, artigos de opinião, críticas da mídia, vlogs de opinião, textos de apresentação e apreciação de produções culturais (resenhas, ensaios etc.) e outros gêneros próprios das formas de expressão das culturas juvenis (vlogs e podcasts culturais, gameplay etc.), em várias mídias, vivenciando de forma significativa o

papel de repórter, analista, crítico, editorialista ou articulista, leitor, vlogueiro e booktuber, entre outros.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 512.

No campo artístico-literário

Neste campo, os discentes são levados a ampliarem seus repertórios de leituras literárias diversas de maneira engajada, trazendo novos sentidos e, sobretudo, compartilhando em redes sociais, na escola e em outros espaços envolvendo as produções das culturas juvenis contemporâneas (slams, vídeos de diferentes tipos, playlists comentadas, raps e outros gêneros musicais etc.)

(EM13LP52) Produzir apresentações e comentários apreciativos e críticos sobre livros, filmes, discos, canções, espetáculos de teatro e dança, exposições etc.

(resenhas, vlogs e podcasts literários e artísticos, playlists comentadas, fanzines, e-zines etc.).

(EM13LP53) Criar obras autorais, em diferentes gêneros e mídias – mediante seleção e apropriação de recursos textuais e expressivos do repertório artístico –, e/ou produções derivadas (paródias, estilizações, fanfics, fanclipes etc.), como forma de dialogar crítica e/ou subjetivamente com o texto literário.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2017. p. 516.

Todavia, apesar de todo avanço nas pesquisas recentes na área da prática da linguagem contemporânea, bem como as orientações curriculares oficiais como PCNs, BNCC, ainda o uso da tecnologia com

• finalidade de ampliar habilidade dos multiletramentos na leitura/oralidade/produção textual e análise linguística é ainda muito tímido, pois, infelizmente e incredivelmente, há ainda alunos sendo enredado, tendo que copiar textos inteiros do quadro negro, poemas e listas de exercícios. Metodologia retrógrada e desumana, pois contraria o contexto atual, visto que a internet oferece uma variedade grande de sites, de blogs que podem se tornar parte do currículo escolar e tornar o ensino mais dinâmico e interativo. Nesses sites e blogs, podem ser acessados gratuitamente “conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, *podcasts*, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc⁴.” Então, a escola não poderá estar de olhos fechados a essa nova realidade, não pode ficar paradas no tempo, repetindo modelos de ensino retrógrados. Veja o que afirmam Castela & Schach sobre o assunto em questão:

A escola está defasada em relação ao mundo em que está inserida, não há dúvida. Não temos conseguido (re)pensar a educação de forma a fazê-la avançar, como tem ocorrido em outras áreas. Entre diversas razões, aponta-se a ausência da tecnologia na escola, o que a faz se distanciar da geração atual. Livros e lousas digitais, quadros interativos, notebooks e smartphones em uso na sala, todos esses ainda são elementos com os quais sonhamos para nossas instituições de ensino. A escola não tem evoluído no mesmo ritmo que o mundo, sequer tem conseguido acompanhar as inovações tecnológicas⁵.

Além, disso, conforme o BNCC, as práticas de linguagem contemporâneas “não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir⁶”. É necessário, portanto, desenvolver o letramento digital na escola para que ela esteja em consonância com as novas demandas da sociedade contemporânea cada vez mais dependente do mundo tecnológico e, assim, inserir na prática de linguagem os novos multiletramentos para que a aprendizagem seja mais significativa. É o

⁴ (BNCC, 2017, p. 66).

⁵ CASTELA, Greice da Silva; SCHACH, L. **Multiletramentos na prática: a criação de objetos digitais de ensino-aprendizagem a partir do PowerPoint em nova perspectiva.** 2019, p.67.

⁶ BNCC. 2017, p. 66.

- que sugere, de maneira urgente, os pesquisadores e teóricos da linguagem contemporânea:

Então, é nesse cenário que se avulta de forma contraditória, que a presente pesquisa se insere. Ele se ampara na justificativa de que é necessário considerar na prática de ensino as novas ferramentas tecnológicas disponíveis nos ambientes da WEB e considerará a prática da cultura digital e dos novos multiletramentos.

Objetivo Geral

Pesquisar se as TDICs, os recursos tecnológicos atrelados aos espaços virtuais estão sendo contemplados no livro didático de língua portuguesa para a promoção dos multiletramentos na formação de discentes pertencentes ao Ensino Médio, isto é, verificar se os Objetos de Aprendizagens disponibilizados virtualmente e os espaços midiáticos estão sendo sugerido para melhor instrumentar os discentes nesses ambientes a partir da interação com as teorias científicas que embasam prática pedagógica fundamentada na concepção interacionista e sociodiscursivo da linguagem envolvendo a pesquisa versus ensino.

Objetivos Específicos

- Pesquisar se há inserções dos recursos tecnológicos, dos multiletramentos e dos gêneros discursivos com múltiplas semioses aparecem configurados na imanência da BNCC para orientar a prática docente;

- Investigar se há e quais são as ações estratégicas estão presentes no livro didático em estudo para inserir os recursos tecnológicos e midiáticos na prática de ensino de língua portuguesa para desenvolver as habilidades de multiletramentos.

- Pesquisar sobre a existência dos diferentes tipos de materiais didáticos digitais e interativos presentes no livro didático que podem auxiliar no aprendizado mais ativo, dinâmico e motivador;

Fundamentação teórica

Nesta pesquisa, a língua(gem) será considerada como um fenômeno cultural, histórico, social, heterogênea e variável e será

fundamentada nos pressupostos teóricos sociológicos cunhados pelos estudiosos do Círculo de Bakhtin que desde a década de 1920, mostraram uma visão diferenciada e bastante inovadora sobre o estudo da língua/gem.

Bakhtin defende a concepção interacionista da linguagem. Nela, a língua é tida como um fenômeno social que se concretiza em espaços de interação verbal em enunciados concretos. Para ele, (...) A verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou através das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua⁷.

Assim, na opinião do teórico em questão, a língua não é um fenômeno individual como defendiam as correntes anteriores e sim social, porque ela “vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes⁸”.

Para ele, a língua é social e sua existência se fundamenta na realidade manifestada nas necessidades de comunicação interindividual entre os falantes. Essa visão mudou completamente a forma de conceber a linguagem a qual passou a ser vista, estudada e analisada em sua dimensão dialógica e interacional materializada em enunciação, cuja estrutura está entrelaçada com os aspectos morais, sociais, políticos, ideológicos de uma determinada sociedade etc.

Nessa perspectiva, a realidade fundamental da linguagem é constituída pela interação verbal que se materializa nos diferentes enunciados orais ou escritos efetivados entre os sujeitos e seus interlocutores, em contextos sócio-histórico definido e em situações concretas de interlocução. Para ele, a língua é viva e é dialógica, pois não está separado da realidade de uso dos falantes e nem dos valores históricos, sociais e ideológicos na sociedade impregnados.

Consequentemente, o ensino da língua portuguesa ancorada no interacionismo passou a fazer parte das Diretrizes Curriculares no Brasil desde o final do século XX e, nessa orientação, o texto/enunciado preferencialmente os gêneros discursivos assumiram o posto de protagonista no ensino-aprendizagem da língua materna,

⁷ BAKHTIN, M. A interação verbal. In: BAKHTIN/ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 2014, p. 127

⁸ Idem, p. 128

• sendo indispensável no processo de aquisição da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística de forma reflexiva.

Nesse sentido, estudar a língua dentro da concepção interacionista e dialógica da linguagem, atrelada aos aspectos sociais, significa considerar os gêneros discursivos, pois eles são fundamentais e, para Bakhtin, do ponto de vista das ciências humanas, o texto oral, escrito ou não verbal é o ponto de partida para a prática de linguagem e os gêneros discursivos são considerados grandes potenciais e fortes aliados ao professor no ensino de aprendizados autênticos, pois refletem a realidade imediata sem artificialismo.

Porém, os gêneros discursivos devem, conforme os teóricos e estudiosos da linguagem contemporânea, ministrados não com materiais impressos e sim digitais dentro das perspectivas dos multiletramentos, considerando as novas ferramentas e as novas práticas, com conteúdos disponíveis *online* por meio dos recursos disponibilizados computadores, internet, aplicativos. Afinal, a multimídia abarcou o cotidiano das pessoas e não tem como ignorá-la no ensino. Segundo Rojo não é mais suficiente o fato de a escola “ênfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone. É urgente focar os multiletramentos e os novos letramentos que circulam na vida contemporânea de nossos alunos”⁹.

Para Roxane Rojo multiletramentos são:

(...) as práticas de trato com os textos multimodais ou multissemióticos contemporâneos – majoritariamente digitais, mas também impressos –, que incluem procedimentos (como gestos para ler, por exemplo) e capacidades de leitura e produção que vão muito além da compreensão e produção de textos escritos, pois incorporam a leitura e (re)produção de imagens e fotos, diagramas, gráficos e infográficos, vídeos, áudio etc.¹⁰

E novos letramentos são:

Novos letramentos, ou letramentos digitais, são um subconjunto dos multiletramentos, definido, segundo Lankshear e Knobel (2007), pela

⁹ ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. 2017. p. 4.

¹⁰ Ibidem.

“nova” tecnologia (digital) adotada, mas não principalmente. O que define fundamentalmente os novos letramentos, segundo os autores, é um novo “ethos”, isto é uma nova maneira de ver e de ser no mundo contemporâneo, que prioriza a interatividade, a colaboração e a (re)distribuição do conhecimento, ao invés da hierarquia, da autoria e da posse controlada e vigiada do conhecimento por diversas agências, como a escola, as editoras e a universidade.¹¹

Conforme Rojo, a maior parte dos gêneros discursivos são compostos por múltiplos tipos de linguagens, ou seja, múltiplas semioses, pois em sua imanência aparecem configurados junto com a escrita “diagramas, tabelas, campos, formulários, boxes (como e-mails, torpedos e agendas) ou fotos, imagens, mapas, plantas, vídeos, animações, sons, música, fala e uma multidão de outras linguagens”¹².

Então, é necessário que as escolas incluam a leitura e a escrita de gêneros discursivos multisemióticos, produzidos com muitas linguagens ou semioses.

Lemke discorre sobre a importância dos letramentos multimidiáticos e sobre a hipermídia e recursos tecnológicos e seus benefícios, segundo ele:

Hoje, qualquer um edita um áudio ou um vídeo em casa, produz animações de boa qualidade, constrói objetos e ambientes tridimensionais, combina-os com textos e imagens paradas, adiciona música e voz e produz trabalhos muito além do que qualquer editora ou estúdio de cinema poderia fazer até alguns anos atrás¹³.

Então, nesse atual contexto, é necessário multiletrar os alunos de forma a capacitá-los a desenvolver habilidades que exigem a sociedade contemporânea. Multiletrar significa instrumentalizá-los a ler textos onde aparecem múltiplas semioses como os vários elementos visuais e auditivos (letras, imagens, diagramas, sons, etc.), bem como produzir seus textos se amparando em tais recursos. E é necessário que as escolas encontrem maneiras de atrelar os vários objetos de ensino disponibilizados nos meios digitais para tornar o ensino mais significativo e condizente com a realidade dos aprendizes. Contudo, como fazer a pedagogia dos multiletramentos se concretizar

¹¹ Ibidem.

¹² Idem, p. 4 e 5.

¹³ LEMKE, J. Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. 2010, p. 472.

na prática de ensino? Existem materiais didáticos como objetos digitais de ensino-aprendizagem que podem ser utilizados nas novas formas de ensinar e de aprender de maneira interativa, dinâmica e motivadora. Uma delas é a (ODEAs) que, conforme Castela & Schach, “são recursos educacionais (arquivos multimídia como videoaulas, jogos virtuais, animações) de apoio à aprendizagem, utilizados em sala de aula ou fora dela¹⁴”.

Conforme as pesquisadoras, a utilização dos (ODEAs), traz inúmeras vantagens. Otimizam o tempo do professor porque são reutilizáveis e, também, cumpre com a função de multiletrar.

(...) percebe-se que ODEAs são instrumentos que corroboram com as intenções da Pedagogia dos Multiletramentos por, entre outros, abordarem práticas de letramento contemporâneas, com multiplicidade de linguagens e mídias usadas na criação de textos multimodais, bem como por disponibilizarem informações de forma multimodal em ambiente virtual. Utilizar recursos audiovisuais, animações, apresentações ou simulações na escola potencializa de forma significativa a aprendizagem. ODEAs são, por tudo isso, ferramentas surpreendentes para a realização dos multiletramentos, otimizando o processo de ensino-aprendizagem e tornando-o condizente com a sociedade multiletrada do século XXI.¹⁵

De acordo com as autoras, foi possível por meio dos recursos avançados do PowerPoint, fazer a personalização do material criado, gerando ODEAs “com jogos, leituras dinâmicas, áudios, exercícios interativos e lúdicos, inserção de imagens em movimento no plano de fundo, como gifs ou vídeos; inserção de hiperlinks, escondidos atrás de imagens ou textos)¹⁶”

Os benefícios proporcionados pelo uso do computador e da internet são inúmeros no aprimoramento do processo do ensino aprendido e eles precisam ser incorporados no currículo escolar para motivar os aprendizes e potencializar as práticas de leituras e escritas.

Além do Objeto de Aprendizagem ODEAs, apresentada acima, existem muitas outros com inúmeras terminologias e classificações diferentes e peculiares, mas o importante é que todos se referem às

¹⁴ CASTELA, Greice da Silva; SCHACH, L. Multiletramentos na prática: a criação de objetos digitais de ensino-aprendizagem a partir do PowerPoint em nova perspectiva. 2019, p. 72.

¹⁵ Idem, p. 74.

¹⁶ Idem, p.74.

- ferramentas tecnológicas e materiais disponíveis virtualmente que podem ser utilizados como recursos pedagógicos que favorecem os multiletramentos.

Um objeto de aprendizagem considerado muito eficiente são os vídeos interativos, (VILOS) Vídeo Interactive Learning Objects. Eles possibilitam novas perspectivas para atender objetivos educacionais específicos;

Outro objeto de aprendizagem é a câmera do celular que também pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para atender inúmeras finalidades, por exemplo, fazer booktuber, para divulgar livros lidos. Também existem os programas de criação e edição de vídeos que podem fazer parte dos recursos pedagógicos, como por exemplo, o programa Windows Mover Maker e seus concorrentes disponibilizados gratuitamente na internet. Existem diferentes tipos de materiais didáticos digitais interativos (LDDI), que são diferentes dos livros impressos e podem, segundo Rojo, “ser enfocados como uma contribuição na direção de um webcurrículo, que combina o currículo da letra e do impresso aos multiletramentos e novos letramentos contemporâneos¹⁷”.

Metodologia

Para sua efetivação, optou-se pela pesquisa qualitativa bibliográfica, por meio da análise do livro didático “Práticas de Língua Portuguesa”, 2020, onde será analisada a presença ou não, nas propostas de ensino prático, se as habilidades relacionadas ao manejo dos recursos tecnológicos aparecem nele configurados.

Será defendida a hipótese de que o livro contempla sim o ensino atrelado as TDICs e que favorece os eventos de multiletramentos.

¹⁷ ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. 2017. p. 1.

● Resultado e Discussão

O livro *Prática de Língua Portuguesa* do aluno possui 320 páginas, e do professor possui 416 páginas escrito pelos autores: **Carlos Emílio Faraco**, Bacharel e licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Ex-professor do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. **Francisco Marto de Moura** Licenciado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Ex-professor do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e do Ensino Superior. **José Hamilton Maruxo Júnior** Bacharel, licenciado e doutor em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do curso de Letras da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

O livro foi produzido para atender os três anos do Ensino Médio considerando a articulação de Português dentro da área de Linguagens e suas Tecnologias e contempla o desenvolvimento das dez competências gerais da Educação Básica e também o desenvolvimento das 54 habilidades específicas de Língua Portuguesa organizadas em campos de atuação social, conforme estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. Segundo os autores, a obra tem como finalidade atender os desafios enfrentados pelo jovem do século XXI de forma a levá-los a refletir sobre suas práticas de linguagem em diferentes esferas da comunicação desenvolvendo o protagonismo juvenil na aprendizagem **cognitiva, intelectual, social e afetiva** e agir como sujeito cidadão capazes de influenciar e transformar a realidade, como apresentado na citação seguinte:

Os jovens são vistos, neste volume, como os protagonistas de sua atuação. Por isso, são convidados a expressar sua identidade pessoal e coletiva por meio de reflexões feitas com base nos temas das unidades, olhando o outro com empatia, aprendendo a defender seus interesses e pontos de vista, por meio da argumentação, desenvolvendo seu espírito crítico e responsável. Várias atividades sugeridas no livro – desde a organização de grupos para reivindicar direitos até a discussão de temas como meio ambiente, alteridade, elaboração de pesquisa sobre os próprios hábitos alimentares – buscam também estimular seu protagonismo. O processo de autoavaliação proposto na obra é um estímulo à autogestão, à autonomia e ao protagonismo. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 325).

A obra tem como objetivo geral:

(...) levar os estudantes a dominar a mobilização de práticas de linguagem em situações comunicativas diversas para prepará-lo para sua atuação cidadã na sociedade contemporânea. Por isso, são propostos estudos alinhados com o que prevê a BNCC para este componente curricular, em especial o desenvolvimento das habilidades específicas de Língua Portuguesa, das competências de área e das competências gerais. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 330).

Os autores apresentam o Manual do Professor o qual está dividido em duas partes. Na primeira, há orientações gerais, que mostram os princípios estruturadores globais da obra, os quais dão sustentações teórico-metodológicas; na segunda, intitulada Orientações específicas, sugerem encaminhamentos articulares a cada unidade, atividades complementares, bem como comentários e respostas mais longas.

As atividades presentes no livro estão voltadas para o estudo de práticas de linguagem e estão organizadas em um capítulo introdutório e em seis unidades independentes umas das outras. Cada uma delas apresenta um tema e é dividida em dois capítulos e os alunos as desenvolvem, conforme orientação do docente. Também há duas seções de abertura (abertura geral e “Perspectivas”) e duas seções de fechamento de unidade (“Palavras em liberdade” e “Meu portfólio”). Assim, cada unidade tem um tema que são: “viagens”; “relações”; “natureza humana”; “olhares sobre o futuro”; “mundo do trabalho” e “arte e vida” todos hibridizados com os temas Contemporâneos Transversais, e entrelaçados de forma interdisciplinar com as habilidades de outras áreas do conhecimento, conforme a BNCC: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, como apresentado no quadro abaixo:

CAPÍTULO/ UNIDADE	TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS FAVORECIDOS	ARTICULAÇÕES SUGERIDAS NAS ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS DESTES MANUAIS
Capítulo introdutório	Educação em direitos humanos	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias
Viagens	Diversidade cultural	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Capítulo 1, seção <i>Práticas de leitura e análise literária</i> , <i>boxe Cultura digital</i>)
Relações	Educação em direitos humanos	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Capítulo 1, seção <i>Práticas de leitura</i>)
Natureza humana	Processos de envelhecimento, respeito e valorização do idoso	Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Capítulo 1, seção <i>Práticas de leitura</i>); Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Capítulo 2, seções <i>Práticas de leitura</i> e <i>Práticas de análise linguística</i>); Matemática e suas Tecnologias (Capítulo 2, seção <i>Práticas de leitura</i> , <i>boxe Temas contemporâneos</i>)
Olhares sobre o futuro	Educação ambiental	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Capítulo 1, seção <i>Práticas de leitura</i>)
	Educação alimentar e nutricional	Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Capítulo 2, seção <i>Situação inicial</i>)
Mundo do trabalho	Trabalho	Projeto de vida
Arte e vida	Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Capítulo 1, seção <i>Práticas de leitura</i>)

(Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 329).

Para cumprir com o objetivo geral da obra, as propostas de estudos são fundamentadas nos gêneros textuais orais ou escritos e cada capítulo é desenvolvido por meio de uma sequência didática estruturalmente composta em cinco seções: situação inicial, práticas de leitura, práticas de análise linguística, práticas de leitura e análise literária, prática de produção de textos escritos ou orais.

Com relação aos princípios teórico-metodológicos que nortearam a obra, segundo os autores, foi fundamentada no Interacionismo Sociodiscursivo, baseado em princípios postulados por estudiosos como Lev Vygotsky- psicólogo russo e em um dos principais teóricos dessa corrente dos estudos de linguagem é o linguista Bronckart (1999). Segundo ele:

(...) a aquisição e o domínio das práticas de linguagem se dão por processos que envolvem o desenvolvimento, pelo sujeito, de certas habilidades languageiras (que ele chama em seus estudos de capacidades de linguagem) no interior da comunicação e da linguagem “em ação”. Assim, podemos compreender as práticas de linguagem como conjuntos de ações de linguagem que se desenvolvem e fazem sentido em determinada sociedade e que permitem a comunicação: ler, escutar, produzir textos são exemplos dessas práticas de linguagem. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 329).

Os autores dão ênfase a organização didática centrada em estratégias de **recepção, produção, mediação e interação** e adotam o trabalho por sequências didáticas e nos gêneros textuais dentro dos pressupostos cunhados por Schneuwly e Dolz (2004), que os considera *megainstrumentos*, pois tem grande potencial para o desenvolvimento da aprendizagem das habilidades que os discentes precisam dominar.

Cada unidade é composta sempre de dois capítulos. Esses capítulos estão organizados principalmente em torno do estudo dos gêneros e das práticas de linguagem. Levando em consideração o princípio metodológico da descompartmentalização, cada um deles é composto de uma sequência didática, em que leitura, análise linguística, leitura literária e produção de textos (orais e escritos) se articulam por meio do estudo de gêneros e temas. Propõem a aquisição de mecanismos estruturadores do texto, oral e escrito. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 334).

Com relação à organização interna, há uma seção de abertura, em que é apresentado o tema a ser ministrado e em *Perspectivas* são feitas as reflexões iniciais a serem desenvolvidas ao longo dos capítulos. Na sequência, há os dois capítulos; e para finalizar a unidade, há "*Palavras em liberdade*", que tem como proposta apresentar orientações gerais para a publicação e a divulgação dos trabalhos dentro ou fora da escola junto à comunidade; e "*Meu portfólio*", com a proposta de autoavaliação dos estudantes.

Assim, dentre as várias oportunidades de estudos oferecidas pela obra, há sugestão, por exemplo, de os discentes se organizarem em atividades coletivas de pesquisa, bem como o direcionamento a formação de clube de leitura e de organização de eventos na escola para que os discentes interajam de diferentes modos em situações reais de interlocução, em momentos de trocas culturais variadas e estimulantes, potencializando, deste modo, o desenvolvimento de habilidades e capacidades de expressão oral e escrita dentro e fora da sala de aula.

Com relação às perguntas objetos dessa pesquisa, sobre as sugestões didáticas atreladas às TDICs, após analisar o livro, a resposta obtida foi muito positiva, pois desde o início até o final, há vários boxes intitulados "*Cultura digital*", "*Para ir mais longe*", "*Fica a dica*", "*Clube*

• *de leitura*”, “*recepção produção*” e “*pensamento computacional*”, etc, que oferecem estudos hibridizados aos recursos tecnológicos. Nesses espaços, os discentes são sempre direcionados a ampliarem o aprendizado do conteúdo abordado na aula por meio de metodologias ativas atreladas às TDICs, mediante as indicações de uma série de sites, blogues, *vlogs* e canais de *podcasts*, aplicativos e ferramentas que podem ser usados para, por exemplo, a confecção dos memes. Há indicações de aplicativos de edição de imagem que permitem que o discente coloque texto também nas imagens, ferramentas que já vêm instaladas nos smartphones ou computadores. Por exemplo, na página 413, há a indicação dos sites, onde há o Meme Generator em que já estão disponibilizadas as imagens mais usadas pelos usuários na criação dos memes.

Também há orientações éticas com relação à exposição de uma pessoa – física ou jurídica – ao constrangimento público e pode espalhar ofensas sobre ela. Portanto, há orientações sobre ficar alerta no momento da produção (ao definir o que criar e o que compartilhar) na página 366, é dissertado sobre um dos boxes que propõe a discussão sobre o fenômeno hater nas redes sociais.

Para desenvolver a habilidade EM13CHS502, é sugerido ao docente se organizar previamente com o colega de Ciências Humanas uma abordagem do assunto. Os docentes devem orientar os estudantes a pesquisar, fora do período escolar, possíveis comentários de haters em suportes digitais, como blogues, sites e/ou fóruns on-line dedicados ao tema viagem. E, na data combinada, entre o docente e a turma, deve ser levado para a sala de aula os comentários pesquisados. Sugere-se também aos estudantes que façam um print screen das publicações, inserindo-as em um editor de textos para eventual impressão ou para arquivamento em uma pasta no computador ou celular. Os discentes deverão copiar os elementos linguísticos que comprovem o caráter hater do comentário; por exemplo, uso de xingamentos, palavras e/ou expressões difamatórias, uso de adjetivos, advérbios que desqualificam a publicação/ideia original.

(...) Ao final, espera-se que eles identifiquem na rede a existência de comentários de haters e que esses comentários não contribuam para uma discussão saudável na internet. Leve os estudantes a refletir também sobre a responsabilidade e a ética deles na rede: eles devem ter consciência de que as ações que praticam no mundo virtual podem

ter consequências positivas ou negativas, dependendo da posição que assumem. Assim, devem se responsabilizar por suas publicações na internet. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 366)

Também há sugestões de gravação de histórias em vídeos por meio de roteiro em diversas modalidades: roteiros de cinema, roteiros de programas de televisão, roteiros de telenovela, roteiros para vlogs etc. A função do roteiro é direcionar quem irá participar da gravação, como: atores, diretores, assistentes, iluminador, etc.

Ainda sobre a Cultura Digital e juvenil e o uso das TDICs, no que concerne ao desenvolvimento das competências e habilidades de língua Portuguesa, veja abaixo o que é apresentado pelos autores do livro em questão:

(...) esta obra procura colaborar para o desenvolvimento das aprendizagens relativas às práticas de linguagem, sugerindo situações em que as culturas juvenis possam ser representadas na escola. Isso acontece nas discussões propostas, por exemplo, sobre uso responsável das redes sociais, sobre fanfics e remix, na busca por incentivar o gosto pela literatura por meio dafruição, na sugestão de pesquisa sobre profissões do interesse dos estudantes, na solicitação de produção de playlist comentada etc. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 324)

Com relação a “**Prática de leitura**” sobre o tema violência contra a mulher, por exemplo, para os alunos aumentarem a conscientização e o empoderamento, há no box “*Para ir mais longe*” indicações deles ampliarem o conhecimento sobre o assunto por meio da visita em diversas ONGs (organizações não governamentais) que prestam assistência a mulheres vítimas de violência, dentre elas o Instituto Maria da Penha. Então, além do conteúdo sobre o tema presente na obra, há orientações para que os discentes acessem a home page os menus que os direcionam ao conteúdo de forma mais amplo, veja:

Acesse o site da ONG e navegue por eles para identificar como é o trabalho do instituto, que tipo de serviços ele presta, quem presta esses serviços, como ele se mantém financeiramente etc. O objetivo é que você explore ao máximo o site e as informações presentes nele. Em sua região ou cidade, existem ONGs que prestam um serviço semelhante ao do Instituto Maria da Penha? Para conhecê-las, siga as orientações seguintes. Busque informações sobre essas organizações não governamentais. Para isso, você pode fazer uma pesquisa na

internet e usar ferramentas de localização, como os mapas on-line. Há ainda sites que reúnem esse mapeamento, indicando os locais onde há serviços públicos para a assistência de mulheres vítimas de violência. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. p. 93)

Depois da pesquisa feita e leitura realizada, há uma sequência didática de ações envolvendo produções de resenhas que culminam com a divulgação de cópias que deverão ser afixadas em estabelecimentos comerciais e/ou em postos de saúde da comunidade onde vivem também na web, nas redes sociais.

Em Relação, a **“Produção de Texto”** atrelados aos recursos tecnológicos na escrita dos gêneros textuais como o manifesto e cartas de solicitação, antes de produzi-los, os discentes são direcionados a pesquisarem na internet modelos dos referidos gêneros com suas estruturas composicionais características e, depois de prontos, todo os processos da redação pode ser registrado na criação de outro gênero textual oral que é um **diário virtual**. A seguir está um pouco das orientações de uma das sequências didáticas envolvendo os registros visuais vídeos, fotografias que ocupam boa parte do diário:

Reúnam os vídeos e as fotografias produzidas ao longo das etapas vivenciadas e selecionem aquelas que lhes parecerem as mais representativas do processo. Dependendo do suporte, os filmes ou as imagens devem ser reunidas em determinado formato e poderão ser editadas com as ferramentas adequadas. Organizem essas fotografias ou filmes na ordem do processo vivenciado. Para cada foto, será importante redigir uma legenda capaz de explicar o que ela representa e em que momento do processo ela foi feita. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 129)

Após a produção estar pronta, fica sugerido que se faça exposições orais, em evento organizado pela turma, momento em que todo processo vivenciado de aprendizagens conquistadas deve ser compartilhado, sobretudo, porque trata-se de assunto sério que são reivindicações que beneficiam a escola. Esse tipo de atividade coaduna com os pressupostos teóricos de que, para desenvolver a oralidade de forma eficaz, os discentes se envolvam em situações reais de interlocução.

Com relação à **“produção de texto dialogal”**, por meio das TDCs, relacionados ao tema empreendedorismo e profissões, há sugestões, no livro aqui analisado, de os discentes fazerem pesquisas sobre as profissões do futuro e, também, sobre as boas experiências de empreendedorismo, em suportes digitais, como sites de ONGs e outras instituições apoiadoras de projetos sociais e atuantes no mundo do empreendedorismo. A temática está entrelaçada ao Projeto de Vida dos discentes e poderá ser feita em grupos divididos por áreas de interesses e poderão ser norteadas por meio das possibilidades abaixo apresentadas pelos autores:

-Profissões que estão em alta e profissões do futuro: em que consistem, que qualificações são necessárias, qual é o custo da formação, quais são as áreas de atuação, quais são os tipos de empresa, etc.
-Empresas inovadoras no mercado ou experiências inovadoras de empreendedorismo entre jovens: quais são, em que atuam, como atuam, quais são os impactos sociais, o que o público pensa sobre elas, etc.
-Impacto das renovações tecnológicas no mercado de trabalho: quais profissões estão sendo mais atingidas pela tecnologia, levando os profissionais a fazerem novos cursos, descobrirem novos modos de desenvolver seu trabalho. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 237)

O compartilhamento das informações colhidas será oral apoiado nos recursos tecnológicos, como em *slides*. Na sequência didática, os autores sugerem que os discentes, com base nos dados da pesquisa, construam uma *wiki* que é um site ou página na internet em que o conteúdo pode ser criado e, futuramente, modificado pelos discentes, de forma colaborativa quando houver novas informações sobre profissões e empreendedorismo. Há direcionamento a plataforma gratuita que orientem na construção coletiva da *wiki*. Depois de pronto, o link poderá ser disponibilizado no blog e grupo de WhatsApp da turma.

Ainda, com relação à **“produção de texto oral”**, há a proposta de produção de vídeo currículo. Trata-se de um vídeo de curta duração de no máximo 3m em que os candidatos se apresentam para os selecionadores de emprego. O objetivo da atividade é treinar a oralidade e, também, preparar os discentes para o mercado de trabalho etc. Para o desenvolvimento, há um roteiro orientando passo a passo como desenvolvê-lo e nele, inicialmente, é solicitado aos discentes para se reunirem em pequenos grupos e pesquisem sites de

- repositórios exemplos de *video currículos*. Os alunos devem observar: os elementos ligados à imagem, ao som, aos elementos da linguagem oral etc., como apresentado abaixo:

Elementos ligados à imagem:

- O enquadramento: é frontal? É de baixo para cima? É de cima para baixo? É de lado? Que parte da pessoa é mostrada no vídeo? Que elemento é focalizado?
- A qualidade da iluminação: sobre qual(is) elemento(s) da cena a luz incide mais?
- O que fica mais visível e o que aparece menos nitidamente?
- O que há como pano de fundo, isto é, o que aparece atrás da pessoa?
- A tomada é contínua ou há cortes e recursos de transição entre “cenas”? Esses recursos, se existirem, ajudam na compreensão do vídeo, são dispensáveis (nem ajudam nem atrapalham) ou prejudicam o desenvolvimento e a compreensão?

Elementos ligados ao som, como:

- A qualidade de captação sonora é boa? É possível ouvir bem o que é dito?
- Há outros elementos sonoros além da própria voz da pessoa? Por exemplo, uma música de fundo?
- Como esses elementos sonoros contribuem para a construção dos sentidos do vídeo?

Elementos próprios da linguagem oral:

- Como a pessoa do vídeo se movimenta? Ela fica em pé? Sentada?
- Há muitos recursos mimogestuais e cinésicos (movimentos de mão, da cabeça, do olhar; gesticulações, expressões faciais)? Esses recursos contribuem para a comunicação ou a prejudicam?
- Para quem, ou para o quê, a pessoa olha: ela lê um texto que tem em mãos? Lê um texto que está por trás da câmera? Olha para algum ponto fixo da “cena” ou diretamente para a câmera? O olhar “dança” no vídeo?
- A voz da pessoa é nítida? As palavras e os enunciados são compreensíveis? Há muitas marcas de hesitação e marcadores conversacionais?

Elementos da organização do texto falado:

- Como a fala é iniciada?
- Que informações pessoais do currículo e da vida pessoal são apresentadas? Em que ordem? Por exemplo: informações pessoais e profissionais, habilidades específicas? (Recorde a organização do currículo, vista no Capítulo 1 para analisar esses elementos.)
- Que aspecto do currículo é destacado? Por que foi feita essa escolha, na opinião de vocês?
- Como a fala é terminada?
- Qual é o nível de linguagem empregado?

(Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 269-270)

Depois que os discentes analisaram e compreenderem as características composicionais do gênero *vide currículo* que assistiram,

- deverão produzir os seus. Então, conforme orientações dos autores da obra, primeiramente, terão que organizar o roteiro da fala; providenciar, o material para a gravação, como o smartphone; escolher o local que possibilite a não interferências na gravação do vídeo, com atenção aos elementos relacionados à iluminação e à captação do som. Depois de pronto, deverão assisti-lo junto com os colegas e fazer a edição corrigindo as inadequações e, por último, deverão compartilhar o *video currículo* em uma rede social da turma, espaço que possibilitará que ele não só seja visto, como também seja comentado pelos colegas.

Ainda, no que concerne ao mesmo assunto, mas desta vez sobre a possibilidade de os discentes fazerem um curso superior, eles são direcionados a pesquisarem sobre universidades particulares e públicas, na cidade em que vivem, para descobrirem o que cada uma delas oferecem, em termos de bolsas e auxílios estudantis, por meio das ferramentas disponíveis na internet. Após fazerem o mapeamento, as informações encontradas devem ser reunidas numa planilha compartilhada no site da escola com um QR Code para que todos os estudantes possam acessá-las também por meio do celular.

Vale ressaltar que o uso do QR Code como objeto de aprendizado está sugestionado em inúmeras outras atividades de aprendizado envolvendo a pesquisa sobre diversos temas, por exemplo, na seção “*Para ir mais longe*” na página 211, os discentes irão atuar como cientistas sobre o tema “Os Hábitos alimentares na escola”. Esta atividade será feita por meio de uma pesquisa e envolverá a criação de um formulário on-line, em que o link ou um QR Code deverá ser disponibilizado e lido por meio da câmera do celular para que o questionário feito seja acessado e respondido e, por último, deverão usar as ferramentas de compartilhamento on-line, para que os discentes pertencentes aos diversos grupos previamente montados, editem o mesmo arquivo de forma coletiva. Por último, depois de o resultado ter sido analisado, deverá ser escrito um artigo e, após feita as revisões necessárias, ele deverá ser publicado no blogue, site ou redes sociais da escola.

No que concerne “**Ao texto Literário**”, há sugestões de leitura também no formato digital eletrônico, espaço em que os jovens da contemporaneidade usam para divulgar e circular as obras lidas por meio de blogs, canais de vídeos, redes sociais etc. Os autores propõem

- uma atividade envolvendo as TDICs por meio da criação de *fanfic* mediante os seguintes direcionamentos:

Para escrever uma *fanfic*, você escolhe uma obra da qual seja fã para, sob essa inspiração, produzir seu texto. O importante é ter uma boa ideia de como são os personagens da obra, como agem e como são os episódios, para ter um ponto de partida para a escrita. Você pode, por exemplo, escolher um trecho dessa obra para o qual imaginaria outros desenvolvimentos e iniciar dali. (Faraco; Moura; Maruxo Júnior, 2020, p. 174)

Enfim, nesse estudo, foram retiradas do livro analisado e apresentadas apenas um pouco das muitas atividades atreladas aos recursos Tecnológicos de Informação e Comunicação (TDICs) as quais estão conforme as indicações presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio. O ensino de LP fundamentado em tais ferramentas, oferece oportunidade de os discentes ampliarem os seus aprendizados das práticas de linguagem relacionadas à leitura, à escuta, à produção de textos, à análise linguística e à literatura em situações reais de interlocuções favorecendo, assim, o domínio da multimodalidade e dos multiletramentos que são habilidades necessárias para o exercício da plena cidadania e, conseqüentemente, para o projeto de vida dos estudantes.

Conclusão

Após estudos, conclui-se que as TDICs fazem parte das propostas de ensino e aprendizagem no livro didático “Práticas de Língua Portuguesa” na formação de discentes pertencente ao ensino Médio, pois nas indicações de estudos e atividades há sempre direcionamentos hibridizados com as Metodologias Ativas que possibilitam aos alunos acessarem os saberes sobre o mundo digital e as práticas da cultura digital são priorizadas sendo impactante para o desenvolvimento dos multiletramentos e determinante para o aprendizado autônomo dos estudantes.

No quadro denominado Cultura digital de cada unidade, por exemplo, há sempre propostas de ampliação do aprendizado do conteúdo atrelada às mídias digitais incluindo a abordagem dos

- gêneros textuais discursivos com suas múltiplas semioses tanto escrito como oral, abrangendo aqueles surgidos recentemente como post, tweet, meme, playlist comentada, reportagem multimidiática, relato multimidiático, vlog, videominuto, etc. Espaços em que os discentes são promovidos a leitores e produtores em potencial, pois não só consomem como também ajudam na circulação e recepção dos conteúdos que devem ser aprendidos, visto que a habilidade de pesquisar nos suportes midiáticos diferentes assuntos e socializar por meio gêneros discursivos orais multissemióticos como, seminário, videominuto, slides, áudios, podcast debate tem lugar de destaque nas sugestões didáticas da obra.

Portanto, as oportunidades de aprendizado fundamentadas nos gêneros multissemióticos e multimidiáticos e apoiadas nas tecnologias seja na leitura, na escuta, na produção textual oral ou escrita, na análise linguística se fazem protagonista no livro didático analisado sempre oportunizando a ampliação das habilidades ligadas à curadoria de informações em todos os cinco campos de atuação social conforme a BNCC: campo da vida pessoal; campo de atuação jornalístico-midiático, campo da vida pública, campo da prática de estudo e pesquisa, campo artístico-literário etc. Desta forma, o livro oferece aos discentes propostas de práticas de linguagem atrelados ao meios digitais ativas e inovadoras, conivente ao atual contexto mundial, coadunando com os objetivos da obra cunhado pelos autores que é auxiliar os jovens no enfrentamento dos desafios que são impostos na vida cotidiana com autonomia e espírito crítico capaz de questionar o mundo em sua volta e buscar respostas e soluções aos problemas que irão se deparar.

Referências

BAKHTIN, M. A interação verbal. In: BAKHTIN/ VOLOCHINOV. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In.: _____. **Estética da criação verbal**/Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Ed. WMF, Martins Fonte, 2011.

BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**/Mikhail Mikhailovitch Bakhtin; **Prefácio à edição francesa**. Tzvetan Todorov; Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: Ed. WMF, Martins Fonte, 2011.

- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** a educação é a base. 2017. BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 19 de janeiro 2024
- CASTELA, Greice da Silva; SCHACH, L. Multiletramentos na prática: a criação de objetos digitais de ensino-aprendizagem a partir do PowerPoint em nova perspectiva. **Temática - Revista eletrônica de publicação mensal**, v. 15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/tematica/article/view/44979>. Acesso em: 05/07/2023.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). *Gêneros Oraís e Escritos na Escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JÚNIOR, J. A. **Prática de Língua Portuguesa.** 1ª. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.
- LEMKE, J. **Letramento metamidiático:** Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 49/2. Campinas, SP: DLA/IEL/UNICAMP, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/lla/a/pBy7nwSdz6nNy98ZMT9Ddfs/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024
- ROJO, Roxane. Entre plataformas, ODAs e protótipos: novos multiletramentos em tempos de web 2. **The ESPecialist:** Descrição, Ensino e Aprendizagem, v. 38, n. 1, p. 1-20, jan./jul. 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/esp/article/view/32219>>. Acesso em: 03 jul. 2023.
- ROJO, Roxane. **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade.** Campinas, SP: Pontes, 2014.



Pedro & João
editores

Esta obra, intitulada **Educação e os múltiplos sentidos da Linguagem**, em seus volumes 1, 2 e 3, busca oportunizar que pesquisadores e pesquisadoras, em terreno vernáculo e estrangeiro, divulguem suas produções, pesquisas e experiências. Com a presente obra, buscamos reunir materiais que contribuam nas mais diversas abordagens de produções textuais/discursivas de maneira inter/multi/transdisciplinar.

ISBN 978-65-265-1075-9



9 786526 510759 >