

LUCIANO MENDES SARAIVA
WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA
(ORGANIZADORES)

EDUCAÇÃO E OS MÚLTIPLOS SENTIDOS DA LINGUAGEM

VOL.
3



 Pedro & João
editores

**Luciano Mendes Saraiva
Wilder Kleber Fernandes de Santana
(Organizadores)**

***Educação e os Múltiplos Sentidos da
Linguagem***
Vol. 3



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. 3. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 336p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1077-3 [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 ONLINE] 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 multissêmica, 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	7
SOBRE O OFÍCIO MAGNO DE TECER NOVAS HISTÓRIAS	7
Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)	7
Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)	7
AVALIAÇÃO DA ANSIEDADE EM PAIS DE CRIANÇAS	13
COM TRANSTORNOS PSICOLÓGICOS	13
Juliana Franco FALCONE (UERJ)	13
Letícia Rodrigues THOMAZ (UERJ)	13
Yasmin Resende MORAES (UERJ).....	13
Patrícia Lorena QUITERIO (UERJ)	13
A LEITURA COMO ATO RESPONSÁVEL: QUESTÕES DISCURSIVAS	27
Wilder Kleber Fernandes de SANTANA (UFPB)	27
Romulo Dantas de SOUSA (UNIFIP-Patos)	27
João Batista LUCENA (UERN).....	27
Yuri Alexander dos Santos RÔAS (UEM-PR).....	27
Francilene Bernardo Cordeiro RÔAS (UEL-PR).....	27
LABORATÓRIO DE EXTENSÃO, PRÁTICAS, PESQUISAS E PRODUÇÕES ACADÊMICAS, INTERNACIONALIZAÇÃO (LEPPPAI): ESPAÇO DE DIALOGIA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA	38
Carolina Costa RESENDE (PUC Minas).....	38
Izabela Silva MOREIRA (PUC Minas).....	38
Robson Figueiredo BRITO (PUC Minas)	38
TIRA EM QUADRINHOS: REFLEXÕES SOBRE A IGUALDADE RACIAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA	52
Jucileide Souza da SILVA (SEE/AC).....	52
Luciano Mendes SARAIVA (UFAC)	52
O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ERA DOS DADOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ABORDAGEM DATA-DRIVEN LEARNING (DDL)	70
Diana Costa Fortier SILVA (UFC).....	70

“ARREPENDIDO ROBINHO”	84
Adriana Sul SANTANA (UFG).....	84
INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO REGULAR	98
Patrícia Kelle Dias do Nascimento (PMJP - Cabedelo).....	98
Gioconda Maria Medeiros Azevedo (UFPB)	98
DO PAPEL AO LIVRO SEM FOLHAS E DE VOLTA AO PAPEL: O LIVRO EM SEUS VÁRIOS SUPORTES E A EDUCAÇÃO DE LEITORES	104
Rita Daniela Castanho STALIVIERI (UFRGS).....	104
Valéria Silveira BRISOLARA (UNISINOS)	104
A METÁFORA E A IRONIA NAS CHARGES DE JORGE BRAGA	117
Eliane das Dores Martins DA CRUZ (UFG).....	117
Maria Alvina Ferreira DE MOURA (UFG).....	117
COMUNICAÇÃO TÁTIL TEXTURIZADA NOVOS DESAFIOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL E PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA	127
Fernanda Cristina FALKOSKI (Instituto Ahimsa)	127
Sandra Regina S. H. MESQUITA (Instituto Adefav).....	127
Shirley Rodrigues MAIA (Instituto Ahimsa)	127
ESTRUTURA, VALORES-NOTÍCIA E CONSTRUÇÃO DISCURSIVA: PRODUÇÃO ESCRITA DE NOTÍCIAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	139
Maria Aparecida Pacheco GUSMÃO (UESB).....	139
Susy Clay de Azevedo LIMA (UESB).....	139
Zeneide Paiva Pereira VIEIRA (UESB)	139
A ENUNCIÇÃO COMO INTEGRANTE DA GRAMÁTICA PELA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM ESTUDO ENUNCIATIVO NOS VERSOS NO POEMA “RETRATO” DE CECÍLIA MEIRELES.....	152
Floribela Deuselita de OLIVEIRA (UFPI).....	152
SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM	169
Suelismar Mariano Florêncio BARBOSA (USP).....	169

COMBATE À DESINFORMAÇÃO EM SALA DE AULA: APONTAMENTOS PARA UMA LEITURA CRÍTICA E DIALÓGICA.....	182
Danilo Mendes de QUEIROZ (PROLING/UFPB)	182
Thiago Felinto Oliveira de QUEIROZ (PROLING/UFPB)	182
A LEITURA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO NA VIDA	197
Juliana Tagliari MARTINELI (PUC-RS).....	197
PAUSAS E SILÊNCIOS NA FALA-EM-INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR DE APOIO E EDUCANDO COM TEA	204
Natália Moura Proença da SILVA (UFV)	204
Wânia Terezinha LADEIRA (UFV).....	204
POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: BRAZÃO MAZULA COBRA AÇÃO POLÍTICA IMEDIATA E EFICAZ	217
Domingos Neto João JOAQUIM (UERJ).....	217
O USO DO PORTUNHOL EM SALA DE AULA: POR QUE SUA PRÁTICA É UM ERRO?.....	242
Ghislaine Brito de ARRUDA (UFAC)	242
Aquésia Maciel GÓES (UNILA).....	242
A LINGUAGEM ORIGINAL DA SOCIEDADE NA POESIA DE MANUEL DA FONSECA.....	257
Valci Vieira dos SANTOS (UFES).....	257
A INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA MODERNA: UMA DISCUSSÃO FILOSÓFICA, POLÍTICA E JURÍDICA SOBRE BENS E VALORES NA BUSCA DO BEM COMUM.....	272
Luis Eduardo Alves JANSEN (UNIPÊ).....	272
“CIDADE” COMO OBJETO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM LIVRO DIDÁTICO [E QUESTÕES PARA UMA GEOGRAFIA DISCURSIVA DA CIDADE]	296
Ismar Inácio dos Santos FILHO (UFPE).....	296
Sonia da ROCHA (UFAL).....	296

**GOLDEN HOUR: A IMPORTÂNCIA DA AMAMENTAÇÃO NA PRIMEIRA
HORA DE VIDA DOS RECÉM-NASCIDOS329**

Richardson Lemos de Oliveira.....	329
Lislaine Aparecida Fracoli	329
Luciana Quagliane Ribeiro	329
Gisele Maria de Sousa	329
Leonara Leite Vidal	329
Guilherme de Andrade Ruela	329
Gabrielle Nepomuceno da Costa Santana.....	329
Andréa Capistrano das Neves Cunha	329
Renata Barbosa de Araújo Dutra da Silva	329
Fabíola Pessoa Figueira de Sá.....	329
Vanessa Santos da Silva	329
Caroline Arede dos Santos	329
Eloá Fernanda Gazineu Marinho Salvador	329
Patrícia Soares Augusto.....	329
Paula Paraguassú Brandão	329

AVALIAÇÃO DA ANSIEDADE EM PAIS DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS PSICOLÓGICOS

Juliana Franco FALCONE (UERJ)¹
Letícia Rodrigues THOMAZ (UERJ)²
Yasmin Resende MORAES (UERJ)³
Patrícia Lorena QUITERIO (UERJ)⁴

Introdução

Ter um filho com algum diagnóstico psicológico pode impactar a saúde mental e emocional dos pais. Tendo o presente estudo como objetivo verificar a relação entre a ansiedade parental e a presença de transtornos psicológicos nos filhos, se mostra relevante compreender o que é a ansiedade e o que caracteriza um transtorno psicológico.

A ansiedade é uma emoção experienciada por todos, que funciona como um sistema de alerta para um possível perigo (Hofmann, 2022), preparando o indivíduo para fugir ou se defender. Assim, torna-se essencial para nossa sobrevivência, e é adaptativa quando em níveis adequados à situação. Contudo, a ansiedade pode se tornar problemática ou patológica quando interfere no funcionamento do indivíduo e causa mais estresse do que a situação justifica (Hofmann, 2022).

Segundo a Associação Americana de Psicologia (em inglês American Psychological Association – APA, 2023) os transtornos de ansiedade se diferenciam da ansiedade ou do medo adaptativos por serem excessivos ao perigo real ou persistirem além dos períodos apropriados ao nível de desenvolvimento, de modo a afetar as atividades diárias, bem como a qualidade de vida e a estabilidade emocional (Castillo *et al.*, 2000). Assim, indivíduos com transtornos de

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

² Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: ithomaz12@gmail.com

³ Graduanda em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: rmyasmin19@gmail.com

⁴ Pós-doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos; Doutora em Educação Inclusiva pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro; 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

ansiedade tendem a superestimar o perigo nas situações que temem (APA, 2023), e a subestimar seus recursos pessoais para lidar com as mesmas, sendo a percepção crônica de incontrollabilidade dos eventos vividos um fator de vulnerabilidade psicológica para a ansiedade clínica (Chorpita; Barlow, 1998). Desse modo, o impacto pessoal, social e econômico provocado pela ansiedade clínica ressalta a importância de maior conhecimento sobre o assunto e sobre os múltiplos fatores que a influenciam.

Como transtorno psicológico⁵, pode-se entender, de modo similar a transtorno mental, qualquer sofrimento, prejuízo ou padrão atípico na esfera psicológica ou mental. Um transtorno mental é caracterizado, segundo a APA (2023) por perturbação clinicamente significativa na cognição, no comportamento e na regulação emocional de um indivíduo, refletindo em uma disfunção nos demais processos subjacentes ao funcionamento mental. Desse modo, as alterações apresentadas na vida do indivíduo comprometem seu desempenho a nível social, pessoal, laboral e familiar. Tendo isso em vista, é importante destacar que a relação entre os transtornos psicológicos infantis e o comportamento parental não é, de forma alguma, unidirecional (Hallak, 1999).

A família é o primeiro grupo social a qual se pertence, possuindo forte influência na formação da personalidade e dos comportamentos do indivíduo ao longo de seu desenvolvimento (Buscaglia, 1997 apud Fiamenghi; Messa, 2007). Visto que as relações familiares são interdependentes, com toda e qualquer mudança influenciando em cada indivíduo, relação e funcionamento (Fiamenghi; Messa, 2007), entende-se que o estado alterado de um dos membros (exemplo: ansiedade), tem grande chance de afetar outros subsistemas (exemplo: estresse familiar) e refletir em toda família (Schmidt; Bosa, 2003). Em consonância, Machado Junior *et al.* (2016) informam, em um de seus trabalhos, que sintomas comportamentais graves em crianças foram associados fortemente a sintomas de ansiedade e/ou depressão em seus pais.

⁵ A escolha do termo “psicológico” se deve ao fato de que, no presente trabalho, se pretende avaliar os transtornos infantis que comprometem os campos de raciocínio, humor e comportamento e que, assim, são passíveis de serem tratados por profissionais da área da psicologia clínica.

Além disso, quando o diagnóstico de um transtorno psicológico, como o autismo, é atribuído a criança, toda a família adapta a rotina e o ritmo de vida, a fim de atender as necessidades da criança e favorecer o seu desenvolvimento, ainda que para isso seja preciso deixar de focar em outras áreas da vida, como o repouso e o lazer (Polizelli; Amohalha, 2021). Perante a essa necessidade de adaptação, o construto de acomodação familiar se mostra relevante para o entendimento de como as famílias que possuem um de seus membros com transtorno psiquiátrico podem vir a se sobrecarregar.

A acomodação ocorre quando uma ou mais pessoas da família alteram seu comportamento e rotina na tentativa de evitar ou reduzir o sofrimento que advém da sintomatologia da pessoa com o transtorno psicológico (Gorenstein, 2014). O estudo de Macfarlane (2002) indica a relação entre o aumento da demanda de cuidados e dedicação à criança, e sofrimento psíquico em seus cuidadores (Machado Junior *et al.*, 2016).

Na literatura, estudos sugerem a relação entre estilos parentais e psicopatologia como cíclica, de tal modo que os fatores temperamentais da criança e os traços de personalidade dos pais interagem entre si e produzem rejeição e controle por parte dos pais, o que pode aumentar a probabilidade de psicopatologia na criança e, então, suscitar em mais rejeição e controle parental (Rapee, 1997). Junto a isso, diversas fontes (Fendrich; Warner; Weissman, 1990; Hibbs *et al.*, 1991; Parker, 1983; Schwartz *et al.*, 1990) demonstram que a presença de psicopatologia nos responsáveis (principalmente ansiedade e depressão) também está associada a maiores chances de rejeição e controle sobre os filhos (apud Rapee, 1997). A relação bidirecional entre ansiedade parental e infantil se mostra tão presente que, quando não tratada, a ansiedade parental pode comprometer significativamente a efetividade do tratamento cognitivo-comportamental para transtornos de ansiedade na criança (Cobham; Dadds; Spence, 1998; Chapman *et al.*, 2022).

O comportamento ansioso dos pais pode, então, favorecer o desenvolvimento ou manutenção da ansiedade infantil, pois serve como modelo de comportamento ansioso e aumenta a probabilidade de supercontrole parental, sendo o supercontrole um padrão de comportamento que: envolve a regulação excessiva das atividades/rotinas das crianças, altos níveis de vigilância e intrusão

parental e desencorajamento de independência na resolução de problemas; atua como um fator limitante do desenvolvimento de autonomia da criança, além de favorecer uma visão do ambiente como incontrolável e de si como competente (Bögels; Brechman-Toussaint, 2006).

Por outro lado, DiBartolo *et al.* (1998) expõe que, quando os pais mantêm sua desejabilidade social conservada, mesmo os que apresentam níveis elevados de ansiedade, eles conseguem, de acordo com seus próprios relatos, amenizar a intensidade do diagnóstico dos filhos (apud Kashdan *et al.*, 2004). Além disso, Constantinidis, Silva e Ribeiro (2018) mostram que, ao buscarem suporte em grupos de outras mães com realidade semelhante, as mães de crianças com autismo, encontram identificação e, a partir dessa união, podem conseguir sair da estagnação e isolamento em que se viam.

Por fim, no que diz respeito às estratégias de enfrentamento, Konstantareas (1991) pontua algumas medidas, como: assistência profissional de confiança, participação em programas socioeducativos, implementação de um estilo de vida familiar mais ameno e, se possível, o apoio de uma babá, ou outros profissionais semelhantes, pois favorece que as características da criança se tornem mais manejáveis (apud Fávero; Santos, 2005). Desse modo, mostra-se evidente a importante relação entre a ansiedade/sobrecarga de cuidadores e a presença de transtornos psicológicos em filhos, o que denota a relevância de estudos voltados para a saúde mental de ambos.

Método

O presente estudo possui uma abordagem qualitativo-quantitativa. Quantitativamente, a pesquisa tem um delineamento transversal com base no instrumento BAI (Inventário Beck de Ansiedade). Já qualitativamente, tem caráter descritivo, através da entrevista semiestruturada. A pesquisa está condizente com a Resolução CNS nº 466/12, e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro sob o parecer 2.941.061 e CAEE 95861018.8.0000.5259.

Participaram 30 adultos responsáveis por crianças de 6 a 17 anos, sendo o grupo 1 de população clínica, composto por 15

cuidadores de crianças com algum transtorno psicológico, com idade entre 34 e 52 anos ($M=42,27$; $DP=5,16$), e o grupo 2 de população não clínica, composto por 15 responsáveis por crianças sem nenhum transtorno psicológico, com idade entre 27 e 45 anos ($M=34,80$; $DP=4,71$). A amostra clínica foi acessada na Santa Casa de Misericórdia, instituição pública no centro da cidade do Rio de Janeiro, e a população não clínica foi acessada de forma aleatória, por amostra de conveniência, em diferentes locais do Rio de Janeiro.

No grupo 1 (clínico), a maior parte dos familiares apresentava estado civil casada, em união estável ou mora junto com o(a) companheiro(a) ($n=12$, 80%) e pertenciam à classe econômica B2 ($n=7$, 46,6%) e B1 ($n=5$, 33,3%), conforme o Quadro 1. A maior parte dos filhos é do sexo masculino ($n=11$, 73,3%) e frequentam o Ensino Fundamental 1 ($n=8$, 53,3%), com idade variando entre 7 e 16 anos ($M=11,47$; $DP=2,61$). No grupo 2 (não clínico), a maior parte dos familiares apresentava estado civil casada, em união estável ou mora junto com o (a) companheiro(a) ($n=9$, 60%) e pertenciam à classe econômica B2 ($n=9$, 60%), conforme o Quadro 1. A maior parte dos filhos é do sexo feminino ($n=10$, 66,6%) e frequentam o Ensino Fundamental 1 ($n=9$, 60%), com idade variando entre 6 e 17 anos ($M=10,27$; $DP=4,17$).

Para a coleta de dados, o projeto foi apresentado ao chefe do setor de psiquiatria infantil da Santa Casa de Misericórdia do Rio de Janeiro e, com o aceite, foi assinado um Termo de Ciência. A aplicação, sempre individual, era iniciada após o consentimento dos familiares em participar da pesquisa. Assim, era então assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE e, em seguida, preenchidos o Questionário Critério Brasil (ABEP, 2018) e o BAI - Inventário de Beck de Ansiedade (Clark; Beck, 2012).

Para análise dos dados, os escores globais do Inventário Beck de Ansiedade (BAI) foram digitados em um banco de dados para análise estatística, e o instrumento foi analisado por meio da estatística descritiva, não paramétrica. Seus dados foram analisados e comparados pelo software *Statistical Package for the Social Sciences for Windows* (SPSS, Versão 22.0). A entrevista semiestruturada teve seus registros *verbatim* avaliados pela técnica de análise de conteúdo (Caregnato; Mutti, 2006), por ser uma medida qualitativa.

Quadro 1. Caracterização dos participantes - grupo clínico e grupo não clínico.

Participantes ¹	Grupo (Clínico ou Não Clínico - Não C.)	Idade	Estado Civil	NS E ²	Nome do(a) filho(a)	Sexo (M ou F) do (a) filho(a)	Idade do(a) filho(a)	Ano de escolaridade do(a) filho(a)
P1	Clínico	50	Casada	B1	Y.	M	16 anos	1.o ano EM
P2	Clínico	38	Solteira	C1	E.	M	10 anos	5.o ano EF
P3	Clínico	43	Casado	B2	V.	M	7 anos	2.o ano EF
P4	Clínico	39	União estável	B1	A.	M	8 anos	2.o ano EF
P5	Clínico	36	Casada	B2	P.	M	12 anos	5.o ano EF
P6	Clínico	44	Casada	C1	L.	M	14 anos	7. o ano EF
P7	Clínico	46	Casada	B2	C.	F	12 anos	7.o ano EF

¹ Foi atribuída a letra P (participantes) junto com uma numeração visando garantir o anonimato dos participantes.

² Nível Socioeconômico (Critério Brasil)

P8	Clínico	39	Casada	C2	Y.	M	11 anos	5.º ano EF
P9	Clínico	47	Casada	B2	C.	F	14 anos	9.º ano EF
P10	Clínico	44	Mora junto	B1	J.	M	14 anos	9.º ano EF
P11	Clínico	34	Viúva	B2	Y.	F	11 anos	5.º ano EF
P12	Clínico	37	Solteira	D-E	C.	F	14 anos	8.º ano EF
P13	Clínico	42	Casado	B2	E.	M	8 anos	1.º ano EF
P14	Clínico	52	Casada	B1	G.	M	11 anos	6.º ano EF
P15	Clínico	43	Casada	B2	M.	M	10 anos	5.º ano EF
P16	Não C.	33	Mora junto	B2	F.	F	15 anos	1.º ano EM
P17	Não C.	33	Solteira	B2	G.	M	11 anos	6.º ano EF
P18	Não C.	34	Mora junto	B2	M.	F	7 anos	1.º ano EF

P19	Não C.	41	Casada	B2	L.	M	10 anos	5.0 ano EF
P20	Não C.	40	Separado	B2	L.	F	7 anos	2.0 ano EF
P21	Não C.	37	Casada	B1	G.	F	7 anos	2.0 ano EF
P22	Não C.	33	Mora junto	B1	E.	F	7 anos	1.0 ano EF
P23	Não C.	35	Solteiro	B1	M.	M	17 anos	3.0 ano EM
P24	Não C.	27	Solteiro	B2	H.	F	6 anos	1.0 ano EF
P25	Não C.	45	Casada	B2	F.	F	14 anos	8.0 ano EF
P26	Não C.	36	Casada	C1	M.	F	16 anos	2.0 ano EM
P27	Não C.	32	Casada	B2	A.	F	16 anos	9.0 ano EF
P28	Não C.	36	Casada	C1	M.	F	7 anos	2.0 ano EF
P29	Não C.	28	Separado	D-E	D.	M	8 anos	3.0 ano EF
P30	Não C.	32	Solteira	B2	P.	M	6 anos	1.0 ano EF

Resultados e Discussão

Os resultados adquiridos a partir dos métodos utilizados foram separados em duas partes: correlação entre a ansiedade parental entre o Grupo 1 (população clínica - familiares de crianças com transtornos psicológicos) e o Grupo 2 (população não clínica - familiares de crianças sem transtornos psicológicos), por meio dos dados obtidos no instrumento BAI, e uma análise do conteúdo qualitativo dividida em seis categorias da população clínica e não clínica.

No que se refere ao âmbito quantitativo, as duas populações tiveram os Histogramas examinados separadamente e, em virtude do tamanho da amostra e a assimetria dos dados, o *Mann-Whitney* foi a melhor escolha. Ao analisar as estatísticas, os escores da população clínica foram mais altos (mediana = 11) quando comparados a não clínica (mediana = 8). Contudo, o U de Mann-Whitney foi de 76,5 ($Z = -1,50$), com valor de probabilidade associada de 0,14, o que indica que os escores mais altos tenham sido por erro amostral. Logo, não foi encontrado evidência suficiente para concluir que pais de crianças com transtorno psicológico possuem maior nível de ansiedade clínica quando comparados com pais de crianças sem nenhum transtorno.

Com relação a análise de conteúdo, os dados advieram da entrevista semiestruturada. Nesta, a população clínica correspondeu a pais de crianças e adolescentes com diagnóstico de Transtorno de Neurodesenvolvimento (60%), Transtorno Depressivo (20%) e Transtornos relacionados a Ansiedade (20%). A análise de conteúdo de ambas as populações foi dividida nas seguintes categorias: 1. Ansiedade (intensidade, frequência, desencadeantes); 2. Preocupação com o(s) filho(s); 3. Relação interpessoal com o(s) filho(s); 4. Intensidade e consequências da demanda de cuidados necessários com o(s) filho(s); 5. Atividade/tratamentos (passados e presentes) realizados por pais e por filhos; 6. Desejos dos pais.

A partir disso, na Categoria 1, os dados indicaram diferença no nível de ansiedade entre as populações, com uma taxa de 80% do grupo clínico se identificando como sendo ansioso, enquanto no não clínico a taxa foi de 47%. Em consonância, há a associação que 27% dos pais do grupo clínico fizeram entre o início de sua trajetória ansiosa com o nascimento ou diagnóstico do filho, taxa essa não presente no

outro grupo, sendo a mais semelhante a que associa a presença da ansiedade a partir da gestação do primeiro filho (7%). Além disso, ainda nessa Categoria, quando foi requerido que pontuassem suas principais aflições, os fatores mais citados no Grupo 1 foram “Expectativas/Depender dos outros” (40%), “Pendências” e “Preocupações com os filhos” empatados com 27% cada. No Grupo 2, em contrapartida, “Preocupações com os filhos” foi o menos citado (7%) e não houve a presença de “Expectativas/Depender dos outros”. Esses resultados vão de encontro ao exposto em Polizelli e Amohalha (2021), que relatou uma constante preocupação, quando se há o diagnóstico de autismo, por parte dos pais, pois desejam ofertar o melhor tratamento e alcançar um ótimo nível desenvolvimental para uma melhor qualidade de vida e autonomia da criança.

Na categoria 2, as preocupações do Grupo 1 e 2 foram, respectivamente: “Futuro” (67%), “Autonomia” (53%) e “Bem-estar” (27%); “Saúde física e mental” (67%), “Segurança” (33%) e “Futuro” (27%). Nesse aspecto, chama a atenção a ausência da preocupação com autonomia no grupo não clínico e a divergência de preocupações acerca do Futuro entre as populações. Enquanto no Grupo 1 encontra-se relatos muito atravessados pela possibilidade da própria morte, como: “Morrer e não ter quem cuide dele” (P13) ou “... se, amanhã ou depois, eu não estivesse mais viva. Se ela ficaria bem...” (P12), no Grupo 2 percebe-se preocupações mais gerais, como: “Se vão ser pessoas boas, honestas” (P23).

Diante disso, é possível observar o forte entrelaçamento entre a preocupação com a autonomia - o segundo maior percentual de preocupações, e o tipo de futuro que os pais das crianças com transtornos psicológicos descreveram. Esses dados conferem com o estudo de Polizelli e Amohalha (2021), em que preocupações parentais com relação ao futuro e a conquista de uma vida independente foram relatadas. No que se refere à própria relação com seus filhos (Categoria 3), as definições de conotação negativa foram de pouca representatividade (14% no máximo cada), sendo, então, a maioria das respostas de ambos os grupos com caráter positivo, com 67% no Grupo 1 e 80% no Grupo 2.

Outra similaridade entre os Grupos foi na Categoria 4, em que os responsáveis de ambas as populações citaram que, ao precisarem prover cuidados além dos recebidos pelos pares de mesma idade de

seus filhos, os sentimentos tendem a ser de preocupação/estresse e a ficarem constantemente em alerta. No Grupo 1, 53% dos pais expressaram perceber seus filhos exigindo esses cuidados extras, em comparação com 40% no Grupo 2. Contudo, há uma divergência na forma de enxergar esse cuidado, pois, enquanto na população clínica metade (25%) da quantidade supracitada relata se sentir desgastado(a)/sufocado(a) por essa demanda, 27% desses pais do Grupo 2 definiram esse cuidado como atenção extra.

No que diz respeito a atividades/tratamentos que os pais e filhos realizam ou realizaram (Categoria 5), 47% das crianças do Grupo 2 fazem ou já fizeram atividades ou tratamento e, dentre esses, 33% já fizeram psicoterapia ou terapias alternativas, 7% fazem psicoterapia atualmente e 7% fazem esportes. No Grupo 1, 100% faz acompanhamento psiquiátrico, com 73% fazendo também outros tratamentos e 27% fazem atividades físicas. Além disso, é possível constatar também, por meio da pergunta inicial, a participação (atual e passada) em atividades e tratamentos dos pais. Enquanto no Grupo 2 apenas 27% dos pais declararam nunca ter feito atividades voltadas para si que consideram relaxantes, no Grupo 1 esse índice foi de 47% que, somando com aqueles que já fizeram no passado (33%), totaliza 80% de cuidadores que dedicam seu tempo e dinheiro apenas a família e/ou trabalho. É importante pontuar também que dos 33% que já fizeram no passado, 27% era voltado ao tratamento de ansiedade, depressão ou problemas familiares.

Ainda, mães do Grupo 1 trouxeram relatos como: “Fiz terapia há três anos atrás, por um ano, mas tive que abrir mão para focar nele” (P3) e “A gente vai abrindo mão por causa dos filhos” (P12). Nessa perspectiva, cabe pensar se a dedicação ao tratamento dos filhos e a ausência de cuidado próprio podem estar relacionados, pois, segundo Fávero et al. (2017), a dinâmica familiar de uma família com o caso de, por exemplo, uma criança com autismo, sofre mobilizações não apenas no que tange ao financeiro, mas a qualidade de vida física, social e psíquica dos cuidadores.

Por fim, para a Categoria 6, os pais foram questionados sobre o desejo de que algo fosse diferente na vida de seus filhos. Nesta, 73% do Grupo 1 e 60% do Grupo 2 assentiram, tendo suas respostas voltadas para questões comportamentais ou de características, como desejar que fossem mais pacientes, seguros, tranquilos, entre outros. A partir

disso, supõe-se que todos os responsáveis, de ambos os grupos, vão se deparar com comportamentos disfuncionais de seus filhos e o “estresse” advindo dessa situação, tendo em vista que esses comportamentos podem ocorrer independente da presença de transtorno, em especial na infância com o processo de socialização.

A partir do exposto, cabe agora pontuar acerca das sugestões dadas por ambos os grupos para pais que possuem crianças/adolescentes com alguma condição crônica e podem vir a estar passando por alguma dificuldade resultante disso e a interlocução dessas com dados já presentes na literatura. Segundo Schmidt e Bosa (2003), mães de crianças com autismo apresentaram culpa e incerteza quanto às suas habilidades maternas, além de elevada tensão física e psicológica. Frente a isso, há a sugestão de P2, que diz: “Que não se culpem. A culpa não é nossa. E que busque tratar da melhor maneira possível, sem se desgastar muito, como é no começo [...] e não desistir”.

Tendo em vista que as relações familiares são bidirecionais, o estado alterado de um integrante pode afetar toda a dinâmica familiar pré-existente, seja essa alteração advinda de comportamentos graves em crianças ou da ansiedade parental (Schmidt; Bosa, 2003; Machado Junior *et al.*, 2016). Logo, é importante levar em consideração o estado emocional de todos os envolvidos, sendo preciso “muita paciência, calma, carinho, atenção e aprender a escutar mais as crianças” (P8).

De acordo com Polizelli e Amohalha (2021), é necessário repensar estratégias que efetivamente proporcionem apoio às famílias de crianças com autismo ao visibilizar a criação de programas especializados e direcionados as famílias, capacitar profissionais envolvidos e lutar por políticas públicas efetivas que ofereçam assistência integral e humanizada. Com isso, espera-se atenuar o sentimento de sobrecarga, desamparo e preocupação excessiva dessas famílias. Aliado a isto, há outras sugestões relacionadas a formas de encontrar amparo: “... procurar grupos e se informar muito bem sobre o que a criança tem, para que, com todo o material já existente e experiência de outros pais, possa ajudar da melhor possível” (P21) e “Procure ajuda, escute, troque informações, avalie, tenha paciência, entenda que não tem como fugir disso. Um dia a gente vai brigar, porque é normal. Troque informações com outros pais [...]” (P1).

Mostra-se necessário, então, desenvolver medidas que ofereçam apoio e acolhimento aos pais de filhos com transtornos psicológicos, a fim de que, através de intervenções multidisciplinares e multidimensionais, seja possível a construção de um ciclo emocional positivo entre o cuidado ofertado pelos pais e as respostas dos filhos. Portanto, embora este estudo seja limitado pelo pequeno tamanho da amostra, pode-se concluir que os resultados são consistentes com a literatura relacionada. Em estudos futuros, amostras maiores podem facilitar avaliações mais significativas entre a relação do cuidado de crianças com transtornos psicológicos e o desencadeamento de ansiedade e outros comprometimentos na saúde mental e emocional dos pais.

Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de Classificação Econômica Brasil**. São Paulo, 2018.
- BÖGELS, Susan M; BRECHMAN-TOUSSAINT, Margaret L. Family issues in child anxiety: attachment, family functioning, parental rearing and beliefs. **Clin Psychol Rev.**, v. 26, n. 7, p. 834-56, 2006.
- CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto Contexto Enferm**, v. 15, n. 4, p. 679-684, 2006.
- CASTILLO, Ana Regina GL; RECONDO, Rogéria, ASBAHR, Fernando R; MANFRO, Gisele G. Transtornos de ansiedade. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 22, n. 2, p. 20-23, 2000.
- CHAPMAN, Laura; HUTSON, Rosie; DUNN, Abbie; BROWN, Maddie; SAVILL, Ella; CARTWRIGHT-HATTON. The impact of treating parental anxiety on children's mental health: an empty systematic review. **Journal of Anxiety Disorders**, v. 88, 2022.
- CHORPITA, Bruce F; BARLOW, David H. The development of anxiety: the role of control in the early environment. **Psychological Bulletin**, v. 124, n. 1, p. 3-21, 1998.
- COBHAM, Vanessa E; DADDS, Mark R; SPENCE, Susan H. The role of parental anxiety in the treatment of childhood anxiety. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 66, n. 6, p. 893-905, 1998.
- CONSTANTINIDIS, Teresinha Cid; SILVA, Laila Cristina da; RIBEIRO, Maria Cristina Cardoso. "Todo mundo quer ter um filho perfeito": vivências de mães de crianças com autismo. **Psico-USF**, v. 23, p. 47-58, 2018.

CLARK, David A; BECK, Aaron T. **Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade: tratamentos que funcionam: guia do terapeuta**. Porto Alegre, Artmed, 2012.

FÁVERO, Maria Ângela; SANTOS, Manoel Antônio dos. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 18, n. 3, p. 358-369, 2005.

FIAMENGI JR., Geraldo A; MESSA, Alcione A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. **Psicologia, ciência e profissão**, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

GORENSTEIN, Gabriela. **Impacto do tratamento de crianças e adolescentes com transtorno obsessivo-compulsivo sobre a ansiedade parental, acomodação familiar e ambiente familiar**. 2014. Disponível em: <<www.teses.usp.br>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

HALLAK, Luciana R. de L; HALLAK, Jaime E. C; GOLFETO, José H. (1999). O estresse materno e os fatores de risco em crianças com distúrbios psiquiátricos. **Pediatria Moderna**, v. 35, n. 9, p. 731-740, 1999.

HOFMANN, Stefan G. **Lidando com a ansiedade: estratégias de TCC e mindfulness para superar o medo e a preocupação**. Porto Alegre: Artmed, 2022.

KASHDAN, Todd B; JACOB, Rolf G; PELHAM, William E; LANG, Alan R; HOZA, Betsy; BLUMENTHAL, Johnathan D; GNAGY, Elizabeth M. Depression and Anxiety in Parents of Children With ADHD and Varying Levels of Oppositional Defiant Behaviors: Modeling Relationships With Family Functioning. **Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology**, v. 33, n. 1, p. 169-181, 2004.

MACHADO JUNIOR, Samuel Bezerra; CELESTINO, Maline Ivone Oliveira; SERRA, Juliane Penalva Costa; CARON, Jean; PONDÉ, Milena Pereira. Risk and protective factors for symptoms of anxiety and depression in parents of children with autism spectrum disorder. **Developmental Neurorehabilitation**, v. 9, n. 3, p. 146-153, 2016.

POLIZELLI, Marina Corrêa do Prado; ALMOHALHA, Lucieny. Convivendo com autismo: relato de experiência materna. In: DE ALMEIDA, Flávio Aparecido (Org.). **Autismo: Avanços e Desafios**. Científica Digital, 2021, p. 111-126.

RAPEE, Ronald M. Potential role of childrearing practices in the development of anxiety and depression. **Clinical psychology review**, v. 17, n. 1, p. 47-67, 1997.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 111-120, 2003.

A LEITURA COMO ATO RESPONSÁVEL: QUESTÕES DISCURSIVAS¹

Wilder Kleber Fernandes de SANTANA (UFPB)²

Romulo Dantas de SOUSA (UNIFIP-Patos)³

João Batista LUCENA (UFRN)⁴

Yuri Alexander dos Santos RÔAS (UEM-PR)⁵

Francilene Bernardo Cordeiro RÔAS (UEL-PR)⁶

Introdução

Falar em leitura não é um gesto simples, haja vista que se trata de uma prática imprescindível à constituição do ser humano, sobretudo por ser instituída, socialmente, como um ato responsável. Ler, como já defende Velloso (2020), é um ato político. A complexidade que envolve tal temática ainda é revestida pela sua superdimensionalidade, uma vez que diversas investigações têm sido feitas sobre a Leitura (Abreu, 2007; Almeida, 2013; Failla, 2014; Mendes et al., 2024), além do que é preconizado nos documentos oficiais que regem a Educação no Brasil, como as *Leis de Diretrizes e Bases da Educação* (Brasil, 1996), *Os Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) e a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018).

Não falamos da leitura de maneira generalista, como atos mecânicos de decifrações imediatas, mas sobretudo como um ato

¹ Este trabalho é fruto do apoio da FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba), de quem um dos autores recebe bolsa como Pós-doutorando, por meio do Proling.

² Doutor em Linguística Instituição: Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Endereço: João Pessoa - Paraíba, Brasil E-mail: wildesantana92@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7569-499X>

³ Graduando em Direito na UNIFIP (Universidades Integradas de Patos). Rua Horácio Nóbrega, Sn, Belo Horizonte, Patos, PB. E-mail: romulodt3@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8183-4436>

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 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1201-5368>

⁵ Doutorando em Enfermagem Instituição: Universidade Estadual de Maringá (UEM) Endereço: Maringá - Paraná, Brasil E-mail: yuriasroas@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2184-4662>

⁶ Doutoranda em Serviço Social e Política Social Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL) Endereço: Londrina - Paraná, Brasil E-mail: fran_lenebernardo@hotmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-1288-6969>

responsável (Bakhtin, 2010 [1920-24]), envolvendo as mais variadas possibilidades para a construção. A leitura transcende o código linguístico, além do fato de não consistir em um ato imanente – isolado –, mas propõe a interdisciplinaridade e a intersemiose, por isso tornam-se necessárias práticas (multi)letradas. Para Faraco (2017, p. 126) [...] “não falamos no vazio, não produzimos enunciados fora das múltiplas e variadas esferas do agir humano”.

Quanto ao referencial teórico adotado para construção de nosso artigo, recorreremos à concepção dialógica da linguagem e da leitura, fundamentados no pensamento de Bakhtin (2006, 2010), Volóchinov (2017), Sobral (2009) e Almeida (2013), dentre outros, que potencializam os dizeres sobre esse estudo.

Sendo assim, o Objetivo de nossa pesquisa consiste em *Apresentar a leitura como ato responsável no atual cenário brasileiro*. Importa, igualmente, verificar como a leitura pode ser constituída como um dispositivo de compreensão responsiva, que influencia a formação de sujeitos críticos. Desse modo, a tese que norteia nossa proposta é a de que a prática da leitura como ato responsável deve ser primada pela perspectiva dialógica da linguagem.

Para 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). Nessas condições interpretativas, a pesquisadora empreende que a leitura impulsiona a “um lugar mais amplo e diverso daquele apresentado pelas investigações que visam apenas aspectos psicológicos e linguísticos do texto” (Almeida, 2013, p.30). Defendemos, aqui, que a concepção de leitura deve estar atrelada ao conceito de compreensão. De acordo com Bakhtin (2014), a interpretação é “como correlacionamento com outros textos e a reapreciação em um novo contexto” (Bakhtin, 2011, p. 401). Podemos entender, portanto, que a compreensão de um enunciado ocorre por meio da interação, em um contexto social e histórico, mas tendo em vista as particularidades de cada condição de produção.

Passemos, então, ao arsenal estrutural do estudo, o qual se encontra dividido em 2 seções: após a introdução, segue a discussão teórica: a) A leitura como ato responsável; em seguida, b) Processo de interação e a leitura em perspectiva dialógica; c) Considerações finais e as d) Referências.

A leitura como ato responsável



[...] Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo, existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão lembrados e reviverão em forma renovada (em novo contexto). Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo (Bakhtin, 2015, p.410).

O filósofo russo Mikhail Bakhtin (2010 [1920-24]) postula que os sentidos emergidos na cadência comunicativa são essencialmente históricos, sociais, vivos e dinâmicos. Esses sentidos são enriquecidos pelo diálogo, tendo em vista que a comunicação humana é permeada por nossos tons, nossas intenções comunicativas e nossas vozes. Além disso, é preciso atentar para o fator espaço-temporal: todo sentido tem sua festa de renovação, ou seja, os sentidos daquilo que falamos, lemos, interpretamos, sempre são novos, nunca se repetem do ponto de vista histórico.

Nesse sentido, pensar na leitura como Ato responsável é pensar na concepção do indivíduo como sujeito, pois esse “deve tornar-se inteiramente responsável: todos os seus momentos devem não só estar lado a lado na série temporal de sua vida, mas também penetrar uns nos outros na unidade da culpa e da responsabilidade” (Bakhtin, 2010, p. XXXIV).

Nesses prismas de compreensão ativa, e respaldada em Bakhtin (2010), Almeida afirma 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).

Para a estudiosa da linguagem, ler requer um processo de interação entre sujeitos, ainda que seja um desafio para muitos. No entanto, esse processo do reconhecimento dos códigos exige que façamos relações de sentido, e não apenas mera decodificação. Por isso mesmo é que a leitura propõe que nos adequemos aos costumes e às cargas ideológicas de cada época, compreendendo que as produções discursivas fazem parte de um movimento ético-responsivo que se produz entre a infraestrutura e as superestruturas (Volóchinov, 2017 [1929]). Desse modo, ensinar e aprender a ler pressupõe a existência de, no mínimo, duas consciências, responsáveis e responsivas.

Em texto intitulado Explorando as multifaces da palavra: sobre a emergência de ultrapassar o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem (2019), Santana problematiza a importância do ato de ler em âmbito educacional, tanto dentro como fora da escola, e afirma que somos conduzidos a repensar o processo da leitura tradicional. É preciso, então, capacitar o sujeito para as experiências que perpassem o ambiente escolar, “remetendo-o a uma leitura crítica do mundo em que vive, envolvendo as relações entre texto, autor, leitor e professor, sendo o último o mediador e peça chave no processo de formação desse leitor” (Almeida; Santana, 2018).

Com base no pensamento de Stella, Santana (2018) entende que os princípios da responsabilidade humana e as movências enunciativas da palavra têm funcionalidade ativa “tanto nos processos internos da consciência, por meio da compreensão e interpretação do mundo pelo sujeito, quanto nos processos externos de circulação da palavra em todas as esferas ideológicas” (Stella, 2013, p. 179).

Em seu escrito Crítica da arte e estética geral, Bakhtin (2010 [1924]) afirma que

Nenhum valor cultural, nenhum ponto de vista criador pode e deve permanecer no nível da simples manifestação, do fato puro de ordem psicológica e histórica; somente uma definição sistemática na unidade semântica da cultura superará o caráter factual do valor cultural. A autonomia da arte é baseada e garantida pela sua participação na unidade da cultura, tanto que a definição sistemática ocupa aqui um lugar não só singular, mas também indispensável e insubstituível (Bakhtin, 2010 [1924], p. 16).

Dito de outra forma, conforme Bakhtin (2010 [1920-24]), nenhum objeto estético (artístico ou literário) pode ser deslocado de sua realidade cultural, pois, se ele for separado do processo histórico que o envolve, este perderá seus valores, sua trama dialógica, sua capacidade de produção de sentidos.

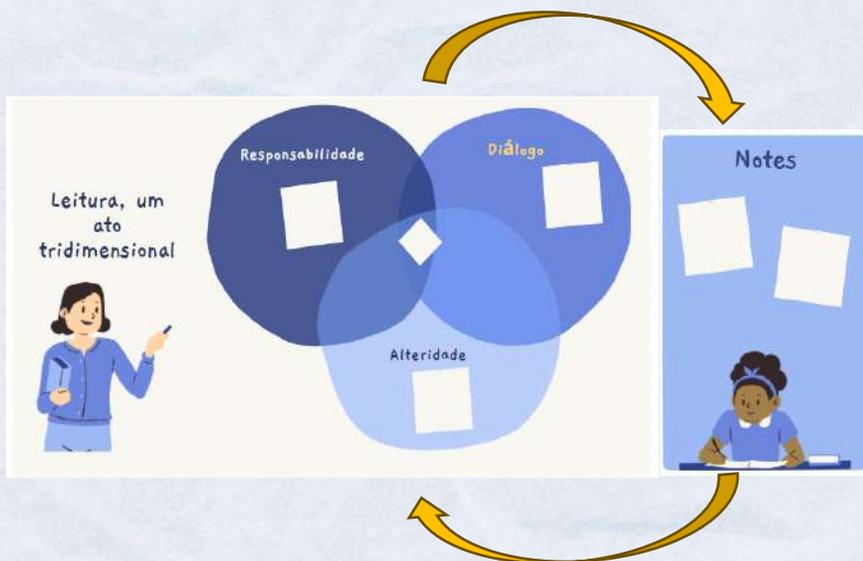
Portanto, conforme Almeida (2013), o ensino da leitura deve priorizar o processo de interação desde o primeiro contato com o ambiente escolar, pois desse modo vai sendo potencializado o desenvolvimento da autonomia das habilidades leitoras, haja vista que “a leitura é um processo interativo de construção de sentido” (Almeida, 2013, p. 33).

Processo de interação e a leitura em perspectiva dialógica

Os eixos dispostos na BNCC (Brasil, 2018) para o ensino de Língua Portuguesa contempla: Leitura, Escrita, Oralidade e Análise/Prática Linguística. Conforme outrora postulado por Silva-Júnior e Santana (2020), essas áreas apresentam complexidades principalmente no que diz respeito às práticas desenvolvidas pelos professores na educação básica, haja vista que reflexões e denúncias acerca de atividades isoladas no ensino de língua portuguesa são constantes (Zozzoli, 2014, Silva Júnior, 2017; 2019). Contrários a essa postura de isolamento científico, propomos uma espécie de Ensino de Leitura que seja contraposto à perspectiva imanentista da linguagem, e optamos pela atuação tática do professor (Silva-Júnior e Santana, 2020).

A seguir, explicita-se uma figura representando o processo de interação professor(a)-aluno(a).

Figura 1: Interação professor(a)-aluno(a)



Fonte: acervo dos autores

A figura anteposta apresenta um processo de interação entre sujeitos, a professora e sua aluna. Essa é a ancoragem trazida pela tradição bakhtiniana das concepções de linguagem e de sujeito, que não adentra a uma perspectiva teórica, monovocal nem autoritarista, mas sobretudo plural, dinâmica, participativa e dialogal. É preciso termos ciência de que a leitura não acontece quando apenas uma consciência está em sua atividade enérgica, pois não encontra capacidade de evoluir. Sobre essa perspectiva monológica, Bakhtin menciona que diversas interpretações realizadas no percurso da filosofia metafísica culminaram no “monologismo de *A filosofia do espírito de Hegel*” (Bakhtin, 2006 [1979], p. 401, grifos do autor), bem como sua “dialética monológica” (Bakhtin, 2006 [1979], p. 401).

Não legitimamos, portanto, um tipo de leitura que apenas codifica e ensina a apreender os códigos linguísticos de forma descontextualizada. Em contrapartida, concordamos com Almeida, afirma que “As práticas pedagógicas de leitura ou os modos de ler em sala de aula refletem não só a concepção de linguagem/leitura do professor, mas também a relevância da interação professor-aluno e aluno-aluno com o texto” (Almeida, 2013, p. 41).

Tomemos como exemplo um gênero advindo da esfera política de caráter humorístico. Ao mesmo tempo em que lemos uma charge, por exemplo, torna-se necessário correlacioná-la ao seu contexto, ou ainda às condições de produção dos discursos que o povoam.

Então, averiguemos uma charge contemporânea que trata dos últimos acontecimentos de investigação judicial no que diz respeito às interferências do ex-presidente Jair Bolsonaro em setores da Polícia Federal.

Figura 2: Abin paralela



Fonte: Instagram @jota_camelo_charges

Para ler e interpretar a charge explicitada, é necessário que o leitor tenha conhecimento dos acontecimentos que orbitam em torno do assunto principal: ABIN (Agência Brasileira de Inteligência). Caso um leitor despreparado codifique as palavras que lê, ficará estagnado em um plano superficial de leitura, e nem ao menos compreenderá do que se trata o enunciado.

O gênero selecionado trata-se de uma charge, enunciado que provoca humor e crítica a algum acontecimento político que eclodiu ou que causou certo impacto social. De autoria do chargista e crítico Jota Camelo, a charge “Abin paralela” mostra a seguinte situação imagética:

Na frente, em caixa alta, com palavras garrafais, está a expressão: “AGÊNCIA BRASILEIRA DE INTELIGÊNCIA”. No entanto, percebe-se que há um refletor que incide sobre essas palavras, e que a sombra que se reflete na parede revela a expressão: “AGÊNCIA BOLSONARISTA DE ARAPONGAGEM”. Percebe-se o tom crítico do autor-criador Jota Camelo, ao revelar e refratar que existe uma mensagem por trás das interferências recentes na ABIN, ou ainda uma postura que, aparentemente, estava ocultada.

Para efetivar a leitura, ou seja, compreender de fato o que o autor do enunciado quis passar com essa construção verbo-visual, será preciso recorrer às fontes de ordem histórica e política nacionais, por meio de jornais televisivos/eletrônicos, noticiários e matérias divulgadas em redes locais.

De acordo com o Jornal Eletrônico “Estado de Minas” (2024), a Abin monitorou assessores, caminhoneiros e professora da UnB. Constatou-se que a maior parte das consultas foi realizada entre setembro e outubro de 2020, período em que foram realizadas 35 mil pesquisas por meio do *software FirstMile*.

Entre 2019 e 2021, a Agência Brasileira de Inteligência (Abin) vigiou, sem autorização judicial, políticos, assessores parlamentares, ambientalistas, caminhoneiros e acadêmicos. Os dados, conseguidos pelo jornal O Globo, foram registrados no sistema FirstMile, usado pela Abin para monitorar a localização de pessoas por meio de seus aparelhos de celular (Estado de Minas, 2024).

Quando, então, enxergamos o acontecimento que está revelado por meio de um refletor, temos acesso aos sentidos que emergiram daquela situação comunicativa, e desse modo de efetivar uma leitura sob perspectiva dialógica, como um ato responsável. Ao contrário dessa postura responsável e responsiva de buscar compreender os reais significados daquilo que lemos, diversas pessoas correm o risco de credibilizar as notícias falsas, as famosas “fake News”. Essa leitura irresponsável causa grandes tragédias, pois a

disseminação de falsas notícias ou de leituras rasas é capaz de culpabilizar pessoas inocentes, ou ainda sentenciar outras de forma errônea.

Baseando-se nessa concepção de leitura dialógica, vejamos o que nos diz Bakhtin (2014 [1975], p.356):

A linguagem é essencialmente cronotópica, como tesouro de imagens. É cronotópica a forma interna da palavra, ou seja, o signo mediador que ajuda a transportar os significados originais e espaciais para as relações temporais (no sentido mais amplo).

Esses significados de cada ato de leitura são essenciais para a formação de sujeitos críticos, e responsáveis, como afirmava Kant, movidos também pelo Dever. Um sujeito primado pela responsabilidade da leitura deve realizar pesquisas. É necessário, por exemplo, ter ciência de que a Agência Brasileira de Inteligência (ABIN) é o serviço de inteligência civil do Brasil, constituindo o órgão central do Sistema Brasileiro de Inteligência (Sisbin). Possui como principal função investigar ameaças reais e potenciais contra Estado brasileiro, bem como defender o estado democrático de direito e a soberania nacional. A respeito do acontecimento que provocou a confecção da charge pelo artista brasileiro Jota Camelo, houve repercussão em outros materiais de divulgação jornalística (O Globo, 2024; Revista Forum, 2024; Uol Notícias, 2024).

Desse modo, a leitura como ato responsável assume o papel fundamental na produção dos sentidos pela presença da intersubjetividade dos sujeitos e através de vozes em interação.

Considerações finais

Entender que a leitura é um gesto político faz de nós, sujeitos críticos, responsáveis e responsivos. Este tipo de postura nos impulsiona a sair de uma zona de conformismo e atravessar o óbvio, para um espaço propício ao conhecimento e à racionalidade.

Nossa pesquisa se propôs a apresentar a leitura como ato responsável no atual cenário brasileiro, e entendemos como um fator importante verificar como este Ato pode ser constituído como um dispositivo de compreensão responsiva, que influencia à formação de sujeitos críticos.

Esperamos que essa produção possa suscitar reflexões sobre a importância da leitura enquanto ato de compromisso social e político, destacando-se que devemos assumir lugares de responsabilidade social. Ninguém permanece o mesmo para sempre, pois a todo o instante o sujeito ressignifica suas ações, reconstrói saberes, e ultrapassa a estática, a inércia e a imanência.

Referências

ALMEIDA, Maria de Fátima; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. Ensino de línguas sob perspectiva estilística: contribuições da teoria dialógica da linguagem. **Revista de Letras JUÇARA**, Caxias –Maranhão, v. 02, n. 02, dez. 2018, p. 310 –326.

ALMEIDA, Maria de Fátima. **O desafio de ler e escrever na escola: experiências com formação docente**. João Pessoa: Ideia editora, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. Bakhtin e filosofia. *Bakhtiniana*, São Paulo, 12 (2): 45-56, maio/ago. 2017.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2008.

FAILLA, Z. (Org.) **Retratos da leitura no Brasil**. Rio de Janeiro: Sextante, 2016

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006 [1979]).

BAKHTIN, Mikhail. **Para uma filosofia do ato responsável**. 2. ed. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João, 2010 [1920-24])

BAKHTIN, M. **Teoria do romance II: a estilística**. Tradução, posfácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2018.

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

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio**, Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf> Acesso em: 06/04/ 2019.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ESTADO DE MINAS. **Abin monitorou assessores, caminhoneiros e professora da UnB**. Disponível em: [Abin monitorou assessores, caminhoneiros e professora da UnB - Estado de Minas](#) Acesso em: 26.06.2024

JOTA CAMELO. Charge – Abin. Instagram. 2024.

O GLOBO. **Lista de monitorados pela ABIN tem políticos, assessores, ambientalistas, caminhoneiros e acadêmicos.** Disponível em: [Lista de monitorados pela Abin tem políticos, assessores, ambientalistas, caminhoneiros e acadêmicos; veja detalhes \(globo.com\)](#). Acesso em: 22.02.2024

MENDES, Paulo César et al. O protagonismo da leitura e da musicalização na alfabetização do ensino fundamental II. **Contribuciones a Las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 2, p. e4880-e4880, 2024.

SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. Explorando as multifaces da palavra: sobre a emergência de ultrapassar o teoreticismo e o imanentismo na/da linguagem. **RE-UNIR-Revista do Centro de Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Rondônia**, v. 6, n. 1, 2019.

SILVA JÚNIOR, S. N. **Produção oral sistematizada em atividades didáticas de língua portuguesa: um trabalho colaborativo no ensino fundamental.** Dissertação (Mestrado em Linguística), Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura, Universidade Federal de Alagoas, 2019.

SILVA JÚNIOR, S.N. A importância da concepção dialógica de linguagem na formação do professor de língua materna: a análise da compreensão responsiva ativa em sala de aula. In: SILVA JÚNIOR, S. N.; SILVA, E. B (Org.) **(Re) pensando a pesquisa em linguagem: várias questões, múltiplos olhares.** Pará de Minas, MG: Virtual Books, 2017.p. 8-27.

SILVA JÚNIOR, Silvio Nunes; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes. Abordagem dialógica no ensino de língua portuguesa: táticas para se “desviar” do método formal. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 1, p. 284-293, 2020.

STELLA, Paulo Rogério. Palavra. In: BRAIT, Beth (org.) **Bakhtin: conceitos-chave.** São Paulo: Contexto, 2013.

VELLOSO, Luciana et al. **Ler é um ato político:** multiletramentos em contexto de censura literária. **Interfaces Científicas-Educação**, v. 8, n. 2, p. 271-284, 2020.

ZOZZOLI, R. M. D. Conhecimentos linguístico-discursivos na sala de aula de língua portuguesa: desenvolvendo “táticas” para desobedecer a propostas prontas. **Leia Escola.** Campina Grande, v. 14, n. 1, p. 40-50, 2014.

LABORATÓRIO DE EXTENSÃO, PRÁTICAS, PESQUISAS E PRODUÇÕES ACADÊMICAS, INTERNACIONALIZAÇÃO (LEPPPAI): ESPAÇO DE DIALOGIA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Carolina Costa RESENDE (PUC Minas)¹

Izabela Silva MOREIRA (PUC Minas)²

Robson Figueiredo BRITO (PUC Minas)³

Introdução

Este capítulo apresenta o Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI) da Pró-Reitoria de Extensão PUC Minas (Proex). O LEPPPAI é um espaço vinculado ao Programa de Produções Acadêmicas para o desenvolvimento de práticas, pesquisas com temáticas ligadas aos letramentos acadêmico-científicos que envolvam a extensão universitária nos cursos de graduação e pós-graduação.

Esse laboratório possibilita a geração de práticas investigativas de extensão por meio de ateliês que engloba oficinas relacionadas às metodologias ativas de ensino, pesquisa e extensão sob o enquadre teórico-metodológico de Bakhtin (2011); Volóchinov (2017) e Foucault (1996). Tem-se aí, nesse enquadre, uma noção de que o sujeito não é homogêneo, ele fala para um tu e, ao falar, o faz sempre em diálogo, por isso devem-se considerar as interações discursivas entre os interlocutores, princípio essencial da língua(gem), o que é a marca fundante desse sujeito: falar em direção ao Outro.

¹Doutora em Psicologia Professora Adjunta IV e Pró-Reitora de Extensão da PUC Minas. Coordenadora do Grupo de Pesquisa do Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI), E-mail: carlinaresende.psi@gmail.com

² Pedagoga, Monitora do Laboratório de Extensão, Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmicas e Internacionalização (LEPPPAI), e Mestranda pelo PPG-Educação PUC Minas. E-mail: izabelaogo@hotmail.com

³ 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

Ancoramo-nos também no pensamento de Foucault (1996) especialmente quando marca que o sujeito pode assumir diversas posições, em suas práticas discursivas, o que caracteriza sua dispersão, negando a unicidade do sujeito e o inscreve no âmbito da linguagem, opondo-se à ideia de uma subjetividade produtora de verdades universais, uma vez que, no entendimento desse autor, a contradição é inerente ao discurso.

Essas interações do sujeito, em contextos, evidenciam que os usos da língua(gem) nunca se dão de forma direta, ou seja, não tocam o real, às vezes o tangenciam em movimentos (trans)versos. Esses usos são sempre enviesados, dinâmicos, dialógicos, ocorrendo pela atitude/posição social do locutor para com a do interlocutor, expressando valores, que são ideológicos, carregados de tensões e conflitos, próprios da ação humana no e sobre o mundo, o que pode ser flagrado em práticas e atividades da Extensão Universitária.

Para exemplificar os usos da língua(gem) em práticas discursivas, mostraremos uma experiência no Ateliê de Mentoria de acompanhamento dos extensionistas e de sua escrita o que nos possibilita flagrar posicionamentos discursivos e identitários de estudantes⁴ universitários que se filiaram ao LEPPPAI.

Uma Leitura Sobre o Termo Laboratório e Seus Efeitos na Linguagem

Iniciaremos a nossa leitura sobre o termo laboratório com base em que Foucault comenta sobre as diversas posições que o sujeito do discurso⁵ pode assumir em diversas práticas discursivas relacionadas a uma formação discursiva:

No caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...] (Foucault, 1986, p. 43).

⁴ O vocábulo estudante será tomado como o que “[...] constitui um participio ativo do verbo ‘estudar’ como o sentido de que ‘o que estuda’, assim como ‘governante’ é ‘o que governa’ e o presidente ‘o que preside’, Seu sentido originário está ligado a ‘dedicar-se’ a ou ‘esforçar-se por algo’ (CASTELO e MÁRSICO, 2007, p.54)

⁵ Recomendamos a leitura de Alves (2015).

As práticas discursivas podem ser tomadas como atividades discursivas conforme afirmamos (Brito, 2019) e se compõem de práticas languageiras que envolvem produções verbais, de enunciação. Nesse sentido, são as práticas sociais que põem a língua(gem) em funcionamento, isto é, os atos discursivos que modificam as ordens das coisas circunscritas pelo ambiente sócio-histórico que as permeiam.

As práticas languageiras são consideradas, por nós, como um trabalho simbólico de produção de sentidos que se efetiva discursivamente em múltiplos campos em que atividade da linguagem perpassa. Assim, há que se presumir que tanto o sujeito como suas ações discursivas são o resultado da interdiscursividade que marca o processo de relação com o Outro, sendo atravessadas e delimitadas socioideologicamente o que pode ser examinado a partir da noção de posicionamento discursivo.

Desta forma, a noção de posicionamento discursivo pode ser considerada como parte de um campo dos estudos sobre a enunciação e, por essa razão, pode dar conta das estratégias, estruturas discursivas que compõem os diversos domínios dos discursos, proporcionando aos analistas confrontar comportamentos e critérios, reconhecendo os diversos posicionamentos aos quais os sujeitos se filiam tal qual afirmamos. (Brito, 2016).

As práticas languageiras são flagradas dentro de uma formação discursiva que se deixam apresentar por meio de uma forma de ação da língua(gem) contextualizada sobre o mundo assim se apresenta com base em posicionamentos do sujeito do discurso.

No quadro a seguir, apresentaremos uma ilustração que evidencia a presença do termo "laboratório" em duas formações discursivas distintas. Essas formações abarcam práticas languageiras que enunciam dois sentidos demarcados em lugares sócio-ideológicos específicos dentro do campo das Ciências Humanas⁶:

⁶ Para a construção do quadro fizemos um levantamento e encontramos definições de laboratório em Ciências Humanas nas seguintes Universidades brasileiras: USP, UFRJ e UPEL.

Quadro 01 - Os empregos do termo Laboratório em Formações Discursivas (FD) na Educação Superior

FD 01 - Práticas em <i>performance</i>	FD02 – <i>Design de projetos</i>
“[...] permite que o estudante se valha do material e recursos que dispõe para compreender e interpretar a plasticidade e dinâmica histórica do momento em que vive”.	“[...] é projetado na perspectiva de unir a teoria à prática, constituindo-se em conexão entre o abstrato das ideias e o concreto da realidade física”.
“[...] aulas práticas diretamente vinculadas às disciplinas regulares bem como a organização de turmas para experimentação em turno inverso”.	“[...] espaços destinados às atividades da pesquisa aumentando o número de projetos integrados entre professores e estudantes de diferentes áreas do conhecimento. [...] é um meio não apenas importante para o processo de formação dos estudantes brasileiros, mas fundamental para a política de educação em nosso país”.

Fonte: elaborado pelos autores

Esse quadro pode ilustrar o atravessamento das ciências naturais no campo das ciências humanas e, também, sinalizar a associação com o processo de construção da experiência, (processo de experimentação) e sua influência na estrutura linguageira do termo laboratório.

Podemos perceber que algumas dicotomias ainda estão presentes nas duas FD's que tratam das práticas laboratoriais na esfera das Ciências Humanas especialmente em relação à teoria e a prática, as ideias (abstrato) e a realidade física (concreto) o que pode anunciar um desafio permanente na ciência e no conhecimento porque permanece no sujeito do discurso esse hiato entre o racional e o empírico, o que pode representar um problema epistemológico, mas também uma possibilidade de conexão: solucionar essa dicotomia com a entrada das práticas e pesquisas em Extensão.

A Cocriação do LEPPPAI: – Perspectivas de Práticas, Pesquisas e Produções Acadêmico-Científicas e Internacionalização – Soluções Possíveis para Pensar as Práticas e Pesquisas em Extensão

A cocriação do LEPPPAI surge fundamentada na prática docente de seus fundadores (Professores engajados na extensão: a Pró-Reitora de Extensão, o Coordenador de um Programa de Extensão) e, também na experiência de uma extensionista, Estudante de um programa de pós-graduação em Educação (scrito sensu/ Mestrado) e de um extensionista, Estudante da graduação (curso de Direito) que juntos o desenharam como o espaço dialógico⁷ propício para a promoção de experiências de Extensão universitária. Desse modo, poderá fortalecer e reforçar a articulação com os outros dois alicerces constituintes das atividades da educação superior: Ensino e a Pesquisa.

Esse espaço deve estar voltado para o desenvolvimento de um ambiente colaborativo cujo objetivo central é proporcionar um encontro dinâmico participativo entre os atores da comunidade universitária e fora dela, para que de modo integrativo possam fomentar práticas dialógico-discursivas⁸ abertas, heterogêneas e reflexivas que estimulem a inovação e a melhoria contínua do trabalho de ações de extensão, permitindo que elas sejam mais alinhadas às necessidades locais, regionais e ou internacionais contribuindo para o desenvolvimento sustentável e a promoção de mudanças efetivas nas comunidades envolvidas.

Assim, as práticas dialógicas no LEPPPAI não são apenas um meio de comunicação social, mas um instrumento poderoso para a construção coletiva do conhecimento, a promoção da inovação e o aprimoramento constante das ações de extensão, consolidando o

⁷ Tomamos essa noção de espaço dialógico ancorados nos estudos da linguagem bakhtinianos em especial de Brait (2018) quando nos fala das contribuições do Círculo de Bakhtin para se pensar uma teoria/análise dialógica do discurso a partir de “[...] especificidades discursivas constitutivas de situações em que a linguagem e determinadas atividades se interpenetram e interdefinem e do compromisso ético do pesquisador com o objeto, que dessa perspectiva é o sujeito histórico.” (Brait, 2018 p.29).

⁸ Sob o enquadre do pensamento bakhtiniano consideramos as práticas discursivo-dialógicas como dispositivos que estão ligados à produção de sentido, à medida que o sujeito faz uso da língua e da linguagem sempre em interação social, em que, nós, seres humanos, nos envolvemos. Elas são constituídas por diversos modos de significações, sob a forma de enunciados, e se revelam nos momentos em que o falante/ouvinte utiliza a linguagem, pois é permeado por vozes sociais de maneira dialógica e polissêmica. (Brito, 2019)

espaço como um lugar de transformação e, desse modo constituindo-se em uma agência que funcione como um dispositivo competente e efetivo na interface entre a academia e a sociedade.

A participação ativa de docentes, extensionistas e estudantes de pós-graduação nesse Laboratório tenciona aprimorar a qualidade do ensino, mas também promover uma cultura de pesquisa e inovação na área da Extensão. Dessa forma, o espaço dialógico criado pelo LEPPAI emerge como um catalisador para a cocriação de conhecimento e o fortalecimento de uma comunidade extensionista comprometida com a educação qualidade, um dos ODS (objetivos de desenvolvimento sustentável) da agenda 2030.

Para fundamentar e exemplificar essa noção de que o LEPPAI é um catalisador para a cocriação de conhecimento e o fortalecimento de uma comunidade extensionista criamos um Ateliê de Mentoria para realizar o trabalho de acompanhamento dos estudantes que ingressaram no Laboratório em agosto de 2023 com o objetivo de auxiliá-los a realizar, de modo dialógico, sua experiência em práticas e atividades de extensão com o suporte dos mentores⁹.

Esse Ateliê de Mentoria foi concebido como uma ferramenta estratégica para oferecer um ambiente propício ao desenvolvimento acadêmico, pessoal e profissional dos extensionistas vinculados ao LEPPAI a fim de possibilitar a troca de saberes entre os mentores e os estudantes (todos extensionistas) para registrar o modo como foram compreendidas e expervenciadas as práticas de extensão durante o segundo semestre de 2023 na Proex.

Os mentores¹⁰ que também têm experiência com extensão universitária como participantes de projetos desempenham uma

⁹ Em concordância com o Programa Círculos de Leitura do Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial entendemos que o termo mentor tem o significado que está amparado na Odisseia de Homero: “Na história, Telêmaco recebe ajuda de um personagem chamado Mentor e da deusa Atenas, que se disfarça de Mentor para orientar o jovem na viagem. Foi inspirado nesse personagem que surgiu o termo “Mentoring”, em português “Mentoria”, prática que permite o desenvolvimento de conhecimentos e potencialidades do jovem com a orientação de um mentor, uma pessoa mais experiente que guia, inspira e impulsiona o mentorado a construir seus próprios caminhos.” (INSTITUTO FERNAND BRAUDEL, 2022 p.01) E por essa razão empregamos este mesmo significado para a atividade de mentoria neste Ateliê do LEPPAI.

¹⁰ Neste segundo semestre de 2023 os mentores que estiveram à frente do Ateliê foram uma estudante do Mestrado em Educação com experiência em projeto de extensão ligado à justiça restaurativa e um estudante de Direito com experiência em cocriação de enredos de Escolas de Samba filiadas à Liga Independente de Escolas de Samba (LIESA) em São Paulo. Os mentores foram acompanhados pelo coordenador do LEPPAI.

função medular, atuando como facilitadores do processo de aprendizagem e promovendo um ambiente aberto ao diálogo e à construção coletiva de conhecimento. Suas responsabilidades incluem o trabalho de orientar os estudantes na definição de metas individuais e coletivas, oferecer suporte na identificação e superação de desafios, e estimular a reflexão sobre as práticas e as atividades de extensão na comunidade.

O Ateliê de Mentoria serve como um *locus* para a discussão de estratégias de participação em projetos, ações e atividades de extensão, incentivando a colaboração entre os integrantes. A troca de experiências entre os extensionistas e mentores contribui para o enriquecimento mútuo, oportunizando aos estudantes uma visão holística e integrada das ações desenvolvidas no setor de Publicação Acadêmica e Internacionalização da Proex que envolve eventos, cursos, oficinas e coparticipação em consultorias e visitas técnicas.

A metodologia dialógico-discursiva adotada no Ateliê de Mentoria valoriza a horizontalidade nas relações, incentivando a autonomia, o engajamento nas práticas do Laboratório e a participação ativa dos extensionistas na construção do seu conhecimento que está desenhada da seguinte forma: i) suporte aos extensionistas (da localização no espaço da Proex à vinculação aos projetos, eventos e atividades de extensão); ii) motivação para o trabalho na Extensão (da conversa individualizada com os extensionistas ao engajamento nas atividades do LEPPAI) e iii) direcionalidade (da produção de estímulos para a efetivação dos trabalhos extensionistas à execução dos objetivos do Ateliê).

Esse Ateliê de Mentoria pode tornar-se uma peça-chave na consolidação da visão do LEPPAI como um campo dinâmico, participativo e transformador, em que a mentoria não apenas guia, mas também inspira e potencializa o desenvolvimento dos estudantes extensionistas. Assim, pode permitir ajustes e melhorias ao longo do processo para estimular a reflexão crítica, a resolução de problemas e a tomada de decisões conscientes por meio de avaliação conjunta das atividades realizadas e a produção de feedback constante contribuem para o aprimoramento das práticas extensionistas fortalecendo ações inovadoras.

Para conferir historicidade e consistência às práticas metodológicas do Ateliê de Mentoria, elaborou-se um guia destinado

ao registro das atividades realizadas pelos estudantes participantes e membros do LEPPAI. O propósito subjacente à concepção desse guia é a consolidação, de maneira concisa, das informações cruciais e relevantes que permeiam o dia a dia dos extensionistas. Este roteiro foi delineado com a finalidade de armazenar dados essenciais, proporcionando, assim, ao interlocutor (seja mentor ou coordenação), uma compreensão abrangente dos gestos de escrita, posicionamentos discursivos e identitários dos atores sociais que integram o laboratório.

O guia de registro previa a escritura de um pequeno resumo, individual em que o estudante deveria apresentar informações das atividades desenvolvidas nos projetos Produção Acadêmica e Oficinas e Eventos respondendo às seguintes questões¹¹:

- a) Como foi a rotina semanal?
- b) O que você aprendeu na rotina semanal?
- c) Quais suas sugestões/ideias para as semanas seguintes?

O registro das ações extensionistas do LEPPAI por parte dos estudantes serve como um impulso para fomentar o desenvolvimento contínuo, promovendo a inovação e fortalecendo o diálogo com os mentores, os professores, os coordenadores de atividades extensionais para melhor repercutir nas comunidades envolvidas fora da Universidade.

À medida que os extensionistas foram registrando suas respostas às questões que funcionaram como condições de produção da escritura de atividades realizadas por eles durante sua presença e atuação em práticas extensionais podemos flagrar a manifestação de vários gestos de escrita. Esses gestos de escrita, por parte dos estudantes, foram considerados, por nós, dados linguísticos que se constituem em posicionamentos discursivos e identitários.¹² No

¹¹ Estas questões, formuladas pelo professor coordenador do LEPPAI em diálogo com os mentores está relacionada e fundamentada princípios da Análise do Discurso Francesa especialmente no que Orlandi (2012) argumenta a respeito da historicidade do dizer (escrever) porque ele não se encontra apenas no domínio do locutor, mas está intrinsecamente concatenado com as condições de produção que atravessam esse locutor e também se produz com outros dizeres.

¹² Destacamos em nosso trabalho de tese (Brito, 2019) que a subjetividade do indivíduo é gerada através da aprendizagem. Ademais, utilizar-se de certas práticas discursivas, bem como saber ou conhecer algo, é, em termos, se apropriar dos discursos dos outros. Assim, o posicionamento discursivo é o resultado, o produto, de uma força social identificável por

momento da sua produção os extensionistas forneceram um registro carregado de certos detalhes (modos de textualizar) das atividades, essas respostas revelaram pistas e marcas linguístico-discursivas de um sujeito em interação, vivenciando o processo de engajamento na extensão universitária.

Esses detalhes encontrados nos relatórios dos extensionistas são reflexos das práticas discursivas em que eles estão inseridos e nessa experiência no LEPPAI, os estudantes ao utilizarem-se de linguagem, conceitos, juízos de valor produziram dentro dessa prática de escrita registros e dados que puderam dar sentido à sua história à sua trajetória e à sua identidade como extensionistas dentro das práticas desenvolvidas no laboratório desvelando assim uma possível identidade de extensionista.

Ao redigir as respostas que compõem seu resumo semanal, os estudantes adotaram um gênero específico de discurso, implicando um posicionamento e engajamento em relação a "escolas", "doutrinas" e "movimentos". Esse posicionamento reflete a trajetória do enunciador dentro da prática discursiva, sendo moldado pela memória das produções discursivas da sociedade, conforme esclarecem Charaudeau e Maingueneau (2014).

Um exemplo ilustrativo é a maneira como o extensionista se posiciona ao redigir seu resumo semanal, o que configura, por meio desse gesto, um pequeno retrato da escrita de situações que circulam na comunidade universitária. Nesse processo, ele participa e é atravessado por temas característicos da extensão, da pesquisa e do discurso científico.

Esse atravessamento dos temas característicos dos pilares articuladores do Ensino Superior pode ser característico do interdiscurso¹³ que se configura como um saber discursivo, acionado pelos estudantes quando estabeleceram uma interconexão com a língua(gem) sempre em diálogo com os atores da Universidade: professores, mentores, livros, vivências acadêmico-científicas.

meio das práticas discursivas, que são modos ativos de produção de realidades sociais e psicológicas pelas pessoas. A noção de posicionamento pode ser vista como uma contribuição para a possibilidade do entendimento da personalidade, haja vista que os seres humanos são caracterizados pelos modos de textualizar, consciente ou não, os quais revelam e constituem suas identidades em suas diferenças.

¹³ Convidamos o leitor para compreender essa questão do interdiscurso na escrita a partir do trabalho de Boch; Grossmann (2015).

Neste contexto universitário, o interdiscurso emerge como uma rede complexa de significados e saberes, moldada pela interação dinâmica entre os sujeitos e os elementos que compõem o ambiente acadêmico. Essa interconexão ativa do interdiscurso ressalta não apenas a assimilação de conhecimentos, mas também a construção ativa de sentidos e negociação com o discurso de outrem que permeiam a experiência dos estudantes no contexto do Ensino Superior.

Com o objetivo de flagrar e analisar, nos dados obtidos dos relatórios de extensionistas, identificaremos os posicionamentos discursivos e identitários dos estudantes ao descreverem sua rotina semanal, experiências de aprendizado no LEPPAI e projeções relacionadas a sugestões para o trabalho na Extensão. Estes aspectos evidenciarão elementos linguístico-discursivos que podem desvelar a identidade extensionista dos participantes.

O posicionamento discursivo e identitário inicial que apresentamos desvela um extensionista imerso no contínuo processo de descoberta e que posiciona como alguém que está abrindo portas do ato conhecer um pilar articulador da Universidade, que é o lugar da Extensão, porque está começando o seu trabalho na Proex, e faz todo um movimento para que isso aconteça quando ele incorpora em o seu eu na ação, como por exemplo [eu] tirei fotos...; [eu] naveguei pelo site...; [eu] descobri a funcionalidade...:

E1¹⁴: “Tirei fotos da feira de economia solidária que estava acontecendo, conversei com as pessoas [...] Fiz algumas anotações sobre a Feira de Economia Solidária, descobri que é um movimento de renda familiar coletiva e individual, pioneiros em agricultura familiar, apoiados por políticas públicas. Naveguei pelo site da Proex e descobri a funcionalidade de cada atalho além de certas informações como sobre a revista Conecte-se com o foco em se tornar referência nacional de estudos interdisciplinares de extensão na temática universitária,

¹⁴ Esta sigla significa **P**: posicionamento discursivo e identitário; **E**: estudante.1... numeral(is) e a sequência em que vai aparecer ao longo do texto durante o nosso exame analítico. Temos ciência que de na AD o discurso se constrói com o dizer de sujeitos empíricos e nesse caso os dizeres selecionados foram de estudantes que participaram da construção do relatório semanal do LEPPAI como atividade de registro para o cumprimento de horas do trabalho de extensão e o uso dessa sigla foi para preservar a identidade dos escreventes em conformidade com as diretrizes da resolução 510/2016 do CNS/Ministério da Saúde em seus artigos I e III no inciso VII. Não faremos correção gramatical dos trechos que trazem os posicionamentos discursivos dos estudantes manteremos o original

classificada com padrões de qualidade e que se pode publicar pesquisas realizadas por alunos coordenadas por professores.”

No processo de descoberta delineado no enunciado, (PE1) emerge a figura de um estudante cuja expressão escrita revela marcante engajamento com o trabalho de extensão. Ele, em seu gesto de escrita, faz menções bem significativas aos produtos que integram a nossa Extensão na PUC Minas: flagramos referências à Feira de Economia Solidária, à Revista Conecte-se (publicação de estudos interdisciplinares de extensão da Proex). Essas menções indicam uma possível inserção nas atividades universitárias deixando entrever sua posição de descobridor, ou seja, de alguém, que vai assumindo uma das tarefas desse trabalho universitário: conversar com pessoas, fazer anotações e perceber a possibilidade de contribuir para a revista como estudante coautor, ressaltando a importância da coordenação docente na configuração da escrita para este contexto.

Nesse posicionamento discursivo, percebemos um movimento essencial por parte do estudante, que não apenas se coloca em ação, mas também deixa pistas de uma prática investigativa emergente no contato com os elementos da extensão universitária que pode repercutir na sua vida acadêmica como, por exemplo, ser estudante coautor (marca de uma identidade acadêmico-científica) de possíveis gêneros que poderão compor uma Revista de Extensão.

Dando sequência à nossa aposta analítica flagramos um enunciado (PE2) que pode expressar um sentimento de gratidão, mas ao mesmo tempo uma possível transformação do eu:

PE2: “[...] Mas, gostaria de dizer-lhe que o Congresso está sendo muito enriquecedor para mim; seja no serviço de monitor, como na aquisição de conhecimento sobre este tema tão delicado da nossa sociedade, o suicídio. Mais uma vez, agradeço-lhe pela oportunidade”.

No enunciado presente em (PE2), percebemos uma alusão à interação professor-estudante, focalizada em expressões de gratidão e no aspecto do enriquecimento pessoal. Contudo, em sua escrita o estudante também evidencia um movimento significativo, típico da Universidade, ao reconhecer no serviço de monitor uma posição característica na vida acadêmica, vinculada à aquisição de conhecimento.

Assim, ao abordar o contexto da aquisição de conhecimento e ao mencionar o Congresso que se debruça sobre uma temática tão sensível como o suicídio, o estudante revela, por meio desse ato de escrita, uma pista linguístico-discursiva que indica a formação de um aprendizado proporcionado pela extensão universitária. Notamos, especificamente, a expressão do seu envolvimento significativo ao utilizar o verbo "dizer" (verbo *dicendi*), desempenhando a função de relatar ao professor e detalhar o papel do enunciador como monitor em um congresso de saúde mental de relevância, ocorrido na PUC Minas. Essa escolha linguístico-discursiva consciente ou não pode demonstrar não apenas um modo de narrar, mas também enunciar a importância que o estudante atribui à sua participação e ao impacto da oportunidade oferecida pela Proex em sua formação acadêmica.

E para encerrar nosso exame analítico destacamos o PE3 a importância de participar e fazer uma imersão com e na comunidade:

PE3: "A terceira semana foi de muito aprendizado:[...] fui, juntamente com a Professora Coordenadora do Ateliê: Poesia e Vida e com outros alunos da PUC ler poesias para senhoras escolarizadas no bairro da zona sul de Belo Horizonte e a intenção era entender o que essas poesias despertavam nelas. Aprendi da importância da organização para a realização de um evento e de como isso deve ser valorizado pelos alunos. Além disso, aprendi um pouco mais sobre poesia e a vivenciar a extensão na interação direta com a comunidade."

O enunciado em (PE3) é revelador de posicionamento discursivo e identitário por parte do estudante, que assume em seu eu a responsabilidade pelo processo de aprendizagem por meio das experiências e práticas extensionistas. Nesse sentido, ele sobreleva uma abordagem peculiar na construção, organização e execução de um evento característico da atividade de Extensão: o encontro com a comunidade. No caso específico do Ateliê de Poesia e Vida, o estudante descreve uma reunião envolvendo atores sociais de distintas gerações, como idosos e jovens estudantes universitários. Essa configuração pode criar uma condição especial propícia à formação do princípio de "fazer com o outro-diferente de mim".

Conclusões Possíveis

As experiências vivenciadas no âmbito do projeto LEPPAI têm se revelado incrivelmente enriquecedoras para o desenvolvimento acadêmico dos estudantes extensionistas. Cada atividade realizada proporciona uma oportunidade singular de aprofundar o entendimento deles sobre a prática extensionista, descortinando a importância de um posicionamento discursivo de "fazer com o outro". Nesse contexto, o engajamento ativo dos estudantes no projeto não apenas amplia o conhecimento teórico, mas também aviva habilidades de aplicar esses aprendizados na interação significativa com a comunidade.

As atividades produzidas neste Laboratório são fonte de conhecimento constante e, também, um meio eficaz de cultivar uma mentalidade de cooperação e entendimento mútuo, elementos essenciais no cenário da prática extensionista e na construção de uma conexão genuína com a comunidade atendida flagrado nos três posicionamentos discursivos e identitários apresentados em nossa análise.

Assim o LEPPAI, com sua dinâmica, tornou-se um espaço valioso para construir e absorver lições práticas sobre a essência da extensão universitária: a cada atividade demandada e a cada novo comprometimento dos extensionistas, percebemos a riqueza do aprendizado no e com o grupo. O compartilhamento de experiências entre professores, estudantes criou a possibilidade do desenvolvimento de uma metodologia da *ação da Extensão* (grifo nosso) de base consistente para se efetivar uma abordagem colaborativa que influencie na articulação dos pilares do ensino superior: o ensino e a pesquisa.

Referências

- ALVES, Marco Antônio. A autoria em questão a partir de Foucault: autor, discurso, sujeito e poder. **Matraga**, Rio de Janeiro, v.22, n.37, jul/dez. 2015, p. 79-97
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. 476 p.
- BOCH, Françoise e GROSSMAN, FRANCIS. Sobre o uso de citações no discurso teórico: de constatações a proposições didáticas In: Rinck, F. Boch, F. e Assis,

- J. A. **Letramento e formação universitária**. Campinas, São Paulo, Mercado das Letras, 2015 p. 283-308
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin** – outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, p. 9-31.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução 510/2016**. 07 abr. 2016. Diário Oficial da União. Brasília, DF: Ministério da Saúde. 24 maio 2016.
- 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.
- CASTELO, Luis A. e MÁRSICO, Claudia T. **Oculto nas palavras**: dicionário etimológico para ensinar e aprender. Tradução de Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte, Autêntica, 2007, 149 p.
- CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de análise do discurso**. Tradução Fabiana Komesu. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. 555 p.
- FOUCAULT, Michel. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5a. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1996, 264 p.
- INSTITUTO FERNAND BRAUDEL DE ECONOMIA MUNDIAL. **Jornada de mentoria do Círculos de Leitura**. 2022, São Paulo, 02p.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 9ª. ed., São Paulo, Cortez, 2012, 160p.
- 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. 376 p.

TIRA EM QUADRINHOS: REFLEXÕES SOBRE A IGUALDADE RACIAL NO ENSINO DE LÍNGUA ESPANHOLA

Jucileide Souza da SILVA (SEE/AC)¹

Luciano Mendes SARAIVA (UFAC)²

Introdução

No decorrer dos anos, atuando como professores/pesquisadores, cada vez mais, corroboramos Freire, quando ele afirma que a escola tem um importante papel social. É nela que o aluno se apoia para o desenvolvimento individual e coletivo, contribuindo para uma formação cidadã efetiva. Assim, o contexto escolar é um espaço que contribui para a aquisição de conhecimento, desenvolvimento de valores, entendimento de normas e direitos que compõem a vida em sociedade, bem como na obtenção de senso crítico, por meio de debates que buscam trazer, de maneira consciente, assuntos que permeiam o contexto de vivência dos estudantes.

Deste modo, acreditamos que apesar de tantos desafios, a escola pode promover uma educação de qualidade, seguindo um caminho que busque se alinhar com as necessidades imediatas dos alunos, que adote o uso de metodologias fomentadoras de debates, promovendo a participação e interação dos estudantes com os sujeitos e espaços componentes do ambiente de ensino e que recorra ao uso de gêneros discursivos para auxiliar no ensino reflexivo e transformador, prezando pela equidade e a inclusão dos estudantes e, de modo especial, que utilize estratégias de combate às desigualdades sociais.

Com efeito, educar a partir de temáticas que versam sobre questões sociais, raciais e identitárias, assim como ensinar sobre equidade e respeito às diferenças, tem se tornado parte da atuação de um professor determinado a promover um ensino plural e antirracista,

¹ Graduada em Letras Espanhol pela Universidade Federal do Acre. Professora de Língua Espanhola da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE-AC); E-mail: jucileide.silva@sou.ufac.br

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

que apoiado pelos temas transversais presentes na BNCC (2018) e pela lei 10.639/03, busca dialogar sobre temáticas importantes para a formação cidadã do alunado desde a Educação Básica até a superior. Diante disso, propomos, neste trabalho, algumas práticas sobre a promoção da igualdade racial no ensino de língua espanhola a partir do gênero discursivo tirinha/tira em quadrinhos, sugerindo perspectivas ao professor de língua estrangeira moderna (LEM), ao tempo que fortalecemos as relações dialógicas confirmadoras de um ensino inclusivo e de respeito às diferenças, como forma de fomentar políticas de promoção de igualdade racial dentro do ambiente escolar.

Ter consciência e combater a igualdade racial é uma forma de promover empatia e respeito ao outro e trazer para o centro da discussão temáticas caras que geralmente são pouco exploradas por professores de LEM. Nesse sentido, o estudo alinha-se com as concepções da Linguística Aplicada (LA) contemporânea, pois foi realizado pela mediação da *teoria da desaprendizagem como possibilidade de conhecimento* (Fabricio, 2006), ao propor um ensino de LEM que vai além de aprender os aspectos estruturais da língua. Para a autora, devemos “apostar na fluidez e nos entre-espacos como um modo privilegiado de construção de conhecimento sobre a vida contemporânea” (Fabricio, 2006, p. 62).

Corroborando a autora, defendemos que tanto a escola quanto o ensino de LEM são espaços importantes que podem ser utilizados pelo professor para discutir com o alunado sobre temas da vida cotidiana e contemporânea, a partir de aulas cativantes que envolvam o contexto social do estudante em processo de construção e imerso a uma sociedade fragmentada e construída por discursos intolerantes, machistas, homofóbicos, sexistas, xenofóbicos e racistas, violadores dos direitos de muitos sujeitos, inclusive dos próprios alunos e seus familiares, uma realidade que pode ser modificada quando estas temáticas passam a ser pautas de discussões no cotidiano escolar.

Na mesma direção, discutir sobre (des)igualdade racial é alinhar o estudo com a LA, considerando que uma de suas concepções é levar ao sujeitos pensantes, professores e alunos “escapar de visões pré-estabelecidas e trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos da pesquisa já traçados, colocando o foco da pesquisa no que é marginal” (Moita Lopes, 2006,

p. 19), haja vista que o tema racismo traz à tona debates contra o apagamento de sujeitos sofreadores de preconceito por razão da cor da pele, da região profetizada, da linguagem utilizada, da roupa vestida, só para ressaltar, aqui, alguns elementos e situações passíveis de marginalização.

Na mesma direção, Moita Lopes (2006, p. 14) postula que para se fazer um estudo alinhado com a LA, há necessidade de se tentar “criar inteligibilidade sobre problemas sociais em que a linguagem tem um papel central”. Em nosso caso, utilizamos de nossa posição como educadores da área de linguagens, especificamente da língua espanhola como língua estrangeira, para promover ademais da aprendizagem de componentes linguísticos, a aprendizagem sobre cultura, comportamento, pluralidade e costumes dos falantes, assim como, durante este processo, aprender mais sobre sua própria língua e cultura, promovendo (des)construção e (re)significação de conceitos pré-estabelecidos e tidos como caráter de verdades, os quais já não cabem mais em um mundo globalizado e plural.

No que concerne à metodologia, o estudo se configura como qualitativo, pois nos preocupamos em pesquisar “aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (Silveira e Córdova, 2009, p.32), de forma descritiva, à medida que iremos discorrer sobre características ou situações ocorridas com a população negra, estabelecendo correlações na tentativa de definir sua natureza e condição de sujeito de cor preta, tanto desconstruindo quanto construindo perspectivas que podem ser atribuídas a este sujeito, e, de forma analítica, quando propomos problematizar o racismo presente na sociedade, tendo por método análise dialógica do discurso, realizado à luz dos pressupostos da LA, objetivando apresentar o gênero quadrinhos como instrumento didático para o ensino de língua espanhola, bem como apresentar uma abordagem discursiva sobre como esse gênero pode contribuir com promoção da igualdade racial dentro e fora do ambiente escolar.

Para tal pesquisa, dividimos em 4 subseções: a primeira trata sobre o discurso antirracista no ensino de línguas estrangeiras, na qual refletimos sobre como a questão racial está sendo trabalhada nas aulas de LEM na atualidade e destacando alguns documentos e perspectivas para o ensino de línguas; na segunda, tratamos do gênero

discursivo tiras em uma abordagem dialógica, observando como sujeitos de épocas e nacionalidades distintas, que estejam historicamente e socialmente situados, passam a se (re)conhecer em determinados situações e valores morais a ponto de compartilhar posicionamentos políticos e ideológicos, o que nos permite inferir a existência de diálogos entre estes sujeitos que se (re)constroem na alteridade; na terceira, apresentamos algumas tirinhas em espanhol, propondo caminhos que levem para a sala de aula o debate necessário acerca da promoção da igualdade racial, como forma de fortalecer uma política de resistência e combate a prática e discursos racistas cerceadores dos direitos de um número expressivo de latino-americanos; na quarta, apresentamos nossas considerações e referências.

Discurso Antirracista no Ensino de Línguas Estrangeiras

Ao observar as grades curriculares dos cursos de licenciatura em LEM nas universidades e os planos de ensino nas escolas da rede pública, pode-se perceber que a formação docente ainda caminha a passos lentos e se configura em um desafio na luta contra o racismo. Contudo, já é possível observar, em eventos e grupos de estudos, movimentos e discussões por parte de professores e alunos defensores de uma educação pautada na inclusão e na promoção da igualdade racial.

Alinhados com essa perspectiva de ensino, acreditamos que a elaboração de estratégias para a superação do racismo, que atua promovendo desigualdade racial e violências contra o outro, é uma “tarefa cidadã de toda a sociedade brasileira e não só dos negros ou do movimento negro” (Gomes, 2005, p.52). Por isso, consideramos importante levar para a sala de aula temáticas sociais relevantes, neste caso específico, por meio do gênero tirinha, enunciados os quais permitam os estudantes a problematizarem, refletirem e questionarem discursos que vão na contramão de uma sociedade isonômica e igualitária, ao mesmo tempo que aprendam sobre aspectos linguísticos e culturais da língua estrangeira em estudo.

Enquanto professores/pesquisadores militantes em favor de um ensino antirracista, estamos constantemente pensando em estratégias e instrumentos pedagógicos promovedores não só da

diversidade no ambiente escolar, mas que adotem uma postura política de resistência contra práticas discursivas dissonantes de um ensino plural e democrático tão necessário em contextos atuais, pautado no combate às desigualdades sociais dentro e fora do ambiente escolar.

Em vista disso, ratificamos o postulado de Munanga (2005), ao afirmar que “a educação escolar, embora não possa resolver tudo sozinha, ocupa um espaço de destaque” (Munanga, 2005, p.17), espaço este que pode certamente contribuir na luta antirracista. Apesar da complexidade da luta contra o racismo, que consequentemente exige várias frentes de batalhas, não temos dúvida de que a transformação de nossas cabeças de professores é uma tarefa preliminar importantíssima. Essa transformação fará de nós os verdadeiros educadores, capazes de contribuir no processo de construção da democracia brasileira, que não poderá ser plenamente cumprida enquanto perdurar a destruição das individualidades históricas e culturais das populações que formaram a matriz plural do povo e da sociedade brasileira (Munanga, 2005, p.17).

Na fala de Munanga, fica evidente o papel central do professor, de modo especial, no que tange à importância de se resignificar política e ideologicamente, ao refletir e adotar, em sua prática pedagógica, estratégias defensoras de uma educação antirracista. Essa postura é importante para o fortalecimento da democracia e construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Não é equívoco dizer que muitos já caminham nessa direção, ainda que exista muito a ser feito para a construção de uma sociedade plural e igualitária, leis já foram sancionadas para auxiliar na luta em favor da promoção da igualdade racial, a exemplo da lei n. 10.639/03, homologada no ano de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, incluindo no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. De acordo com o artigo 26 A da referida lei, “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003), como podemos constatar nos incisos 1 e 2, os quais normatizam: § 10 O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 20 Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (Brasil, 2003).

Dentre muitas ações, o texto da lei orienta a inclusão da história e lutas dos negros como componente de ensino. Essa perspectiva é importante porque, historicamente, o negro foi discriminado e violentado física e verbalmente, rejeitado em diversos âmbitos da sociedade e sempre esteve relegado à condição de inferioridade, como aponta Mignolo “O modelo de humanidade do Renascimento europeu tornou-se hegemônico, e os índios e os escravos africanos passaram à categoria de segunda classe, isso quando eram considerados seres humanos” (Mignolo, 2007, p. 41 - tradução nossa). Portanto, incluir nas aulas conteúdos sobre a história da África e dos povos africanos, além da cultura afro como aspectos importantes para a cultura brasileira e de outros povos latinos, já se configura como uma grande e importante iniciativa para combater o apagamento, a ignorância e a opressão de povos afrodescendentes.

Vale ressaltar que a lei 10.639/03 já tem mais de 20 anos e ainda que haja muitas escolas e professores conscientes de sua importância, em contrapartida, existem aqueles que deslegitimam, a partir do momento em que desmerecem a luta dos negros, na formação dos Estados nacionais, ou ignoram a sua relevante contribuição social, econômica e política, ocultando sua importância e protagonismo, ações que resultam em apagamentos de culturas e identidades, e porque não dizer, em outras palavras, práticas de racismo.

Portanto, negligenciar e não dialogar sobre as questões raciais na escola ou em outros espaços, fortalece ações e discursos de violência contra o outro, o que nos permite dizer que ignorar questões como essas é ser condescendente com discursos e estereótipos equivocados e, muitas vezes, criminosos. Como forma de contrapor essas práticas, faz-se necessário que tanto a escola quanto o professor de LEM atuem contra práticas de ensino reducionistas e unilaterais, buscando produzir conhecimentos e fomentar ações de promoção da igualdade racial durante todo o ano e não somente durante a semana na qual se comemora a Consciência Negra, de modo que essa

consciência seja efetivamente trabalhada no cotidiano do estudante e de todos os membros da comunidade escolar.

Esses novos horizontes de trabalho, comprometidos politicamente com as transformações sociais dentro e fora da escola, desconstróem práticas escolares cristalizadas e que pouco mudaram com o passar do tempo, especialmente aquelas que priorizam o ensino da estrutura e desconsidera o ensino de cultura, especialmente de culturas latino-americanas, formadas a partir das bases indígenas, africanas e europeias. Ratificando esse pensamento, o estudo traz à baila discussões sobre as relações de poder existentes nas sociedades e que se manifestam de diversas formas. Em nosso caso, a manifestação é por meio das línguas, isto porque, como defende Szundy (2017, p. 90), “as práticas de usos de língua(gens) instauram relações de poder que podem incluir ou excluir, legitimando as identidades e práticas sociais de certos grupos em detrimento daquelas inferiores ou marginais”. São, portanto, práticas e discursos racistas que buscamos combater por meio do gênero tiras.

O Gênero Discursivo Tiras em uma Abordagem Dialógica

Muitos são os gêneros discursivos que podem ser utilizados no ensino de LEM. Cada vez mais presentes nas aulas de língua(gens), eles servem para problematizar e contextualizar temáticas sociais relevantes para a formação do aluno. São importantes instrumentos para ensinar conteúdos sistêmicos, além de possibilitar o desenvolvimento das habilidades orais e escritas na língua. Neste trabalho, tratamos sobre a relevância do gênero tiras como uma ferramenta que pode fortalecer a perspectiva de uma educação antirracista. Vale destacar que nos últimos anos as tirinhas têm ganhado destaque nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), fato que a torna relevante objeto de estudo e de debate em sala de aula.

Nesse pressuposto, como um elemento auxiliador na construção de sentido e no desenvolvimento do senso crítico do alunado quanto ao que está sendo exposto pelo professor, a tirinha, segundo pesquisas realizadas por Andrade (2009) e Silva (2015), mencionadas na dissertação de Ferreira Paz (2017), “têm grande potencial pedagógico, devido ao seu caráter sociocomunicativo”

(Ferreira Paz, 2017, p. 21); em outras palavras, “por meio das narrativas o educador pode construir estratégias de ensino ao estudo da língua falada e escrita, em virtude dos elementos constitutivos da conversação que compõem esse gênero.” (Ferreira Paz, 2017, p.21). Nesse esteio argumentativo, a linguagem ganha protagonismo e colabora para o desenvolvimento efetivo do aluno.

Cabe destacar que, para Bakhtin (2002), a linguagem não se configura exclusivamente um sistema de signos abstratos, mas uma atividade social e interativa, isto porque o sujeito é concebido como um ser social e histórico, isto é, suas posições políticas e ideológicas são construídas e, porque não dizer, negociadas através das interações discursivas. Nessas relações dialógicas, surgem os discursos influenciados pelo contexto histórico em que estão inseridos.

Na mesma direção, Bakhtin (2002) defende que a língua viva consiste em um grande espetáculo dialógico em que se confrontam vozes de diferentes momentos da história da sociedade ela, “enquanto meio vivo e concreto onde vive a consciência do artista da palavra, não é única” (Bakhtin, 2002, p. 96); ao contrário, essa estratificação da palavra, conforme Bakhtin, dá visibilidade a vozes que merecem ser ouvidas e estudadas, na medida em que “a vida social viva e a evolução histórica criam, nos limites de uma língua nacional abstratamente única, uma pluralidade de mundos concretos, de perspectivas literárias, ideológicas e sociais” (Bakhtin, 2002, p. 96).

Apoiados no que defende o teórico, apresentamos os enunciados presentes nas tiras como um instrumento valioso para o desenvolvimento de uma leitura crítica por parte do alunado. Esse método de trabalho colabora para que o aprendizado de uma LEM não se limite só aos componentes estruturais da língua, mas também aos discursos presentes nas tiras, posto que poderão desenvolver o senso crítico dos estudantes acerca de conteúdos que estão sendo tratados nelas.

Outrossim, as tiras também poderão promover: a interação entre os estudantes e o desenvolvimento da expressão oral quando os alunos passam a expor oralmente sobre a temática e suas implicações dentro e fora da escola. A partir desse horizonte, iremos analisar os enunciados presentes nas tiras, o contexto histórico e social em que elas foram produzidas, na tentativa de desvelar discursos racistas proferidos naquele período e fazendo relações com o contexto atual,

fortalecendo as teias de fios ideológicos que atuam no combate a esse tipo de violência, cometida por meio da palavra.

Tiras Em Quadrinhos: Dialogando Sobre Igualdade Racial

Nos últimos anos, a temática sobre igualdade racial tem ganhado relevância e visibilidade nos espaços de debates. Isto porque se tornou cada vez mais necessário refletir e discutir sobre o racismo, tendo em vista sermos diariamente bombardeados pelos meios de comunicações sobre fatos que expõem práticas racistas nos mais diversos espaços, contextos e classes sociais.

Levando em consideração o contexto real que os estudantes vivem e os objetivos pedagógicos planejados para o ensino da língua espanhola, trazemos, como proposta didática, tiras do cartunista argentino Quino. Como professores de espanhol, optamos por utilizar as tiras na língua espanhola, que serão problematizadas a seguir, evidenciando atos, falas e atitudes racistas, objetos que podem ser utilizados para que os estudantes identifiquem, reflitam e se posicionem a respeito da temática. A relevância desse percurso metodológico é utilizar-se do gênero discursivo, incentivando o uso de estratégias de ensino, as quais transgridam o aprendizado de aspectos linguísticos, ao tempo que contribuam como os debates e as lutas por uma educação antirracista e a favor do respeito às diferenças.

Dado à complexidade do tema, pensar na personagem Mafalda foi mais que representativo, haja vista que ela é defensora da paz, da democracia, dos direitos das crianças, da justiça e das mulheres. Consoante a esse pensamento, Humberto Eco, no ano de 1969, definiu Mafalda em um prefácio que escreveu para Quino, como sendo “uma heroína zangada que recusa o mundo tal como ele é”. Nesse sentido, pode-se inferir que a personagem em estudo é uma constante inconformada com as relações assimétricas, que as sociedades opressoras impõem aos sujeitos, e questionadora sobre como essas relações interferem negativamente, levando o leitor refletir sobre essas práticas, as quais atuam no sentido de apagar ou minimizar problemas sociais que fazem parte do cotidiano das sociedades modernas.

A seguir, faremos uma leitura do enunciado presente na figura

1:

Figura 1.



Fonte: <https://stryptor.pages.dev/mafalda/01/134/>

Formada por quatro quadrinhos, a tira corresponde a uma estrutura com narrativa completa que traz como protagonistas as personagens Mafalda e Susanita, criadas por Quino, no ano de 1964. No enunciado é possível perceber como duas pessoas com idades aproximadas, convivendo no mesmo espaço, podem ter perspectivas diferentes sobre questões diversas, reforçando o que destaca Volóchinov (2018[1929], p. 95) “a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal, à medida que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos. Portanto, evidenciando-se apenas no processo de interação social”.

Para Volóchinov (2018 [1929]), a palavra exerce a função de ‘indicador’ das mudanças. Nessa acepção, a ideologia deve ser tratada em sua materialidade, nos atos concretos de linguagem, nas “lutas de classe” dentro de suas interações sociais. De acordo com o pensador, “tudo que é ideológico possui uma significação: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um signo. Onde não há signo, também não há ideologia” (2018 [1929], p. 91). Nesse sentido, a forma como Mafalda e Susanita tratam o bonequinho negro, reflete os princípios e valores que cada uma tem sobre o objeto, e tais posturas traduzem suas perspectivas enquanto sujeito social.

Na tira 1, observa-se a incoerência entre a teoria e a prática, bem como a discordância entre os discursos, isto é, entre o que a personagem Susanita fala e sua atitude perante o bonequinho pertencente à Mafalda. Logo, no primeiro quadro, ela enuncia “!Ah! ¿Un negrito?” E, em seguida, ainda que no segundo e terceiro quadro Susanita afirme que não tem *prejuicios raciales*, declarando não ser racista, no quarto, ela informa que irá lavar o dedo. A atitude de Susanita reflete a postura de um número expressivo de sujeitos que

afirmam não ser racistas, mas, de forma involuntária, velada ou direta, demonstram, por meio de atitudes, que o racismo se confirma nas mais diversas práticas discursivas, no caso, por meio do ato e da palavra, velados por uma pseudo ingenuidade inerente à idade da personagem.

Ao considerarmos que “nossas práticas discursivas não são neutras e envolvam escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder, que provocam diferentes efeitos no mundo social” (Falabella, 2006, p. 48), iremos perceber que as personagens, presentes na tirinha, são crianças, o que nos leva a inferir que estas ainda estão em processo de construção social. Balizados nessa assertiva, reafirmamos o quanto o racismo é estrutural e está presente em sujeitos de todas as idades, cujas práticas racistas são cometidas de forma involuntária, ou como diz Falabella (2006), não intencionais, mas ocorrem como reflexo de uma postura adquirida dentro ou fora de casa, como produto do contexto social em que vive.

Quando Susanita afirma que “irá lavar os dedos” porque tocou em um boneco negro, infere-se que, dentro do contexto social em que ela vive, ir lavar o dedo, após tocar o boneco, não configura injúria racial; porém toda a linguagem verbal e não verbal da personagem, na tirinha, reflete o racismo estrutural. Primeiramente, quando Mafalda questiona se Susanita tem preconceito racial, esta responde que não ao mesmo tempo em que toca o boneco somente com a ponta do dedo, tendo o mínimo contato possível; após isso, Susanita começa a andar com a mão que tocou o boneco um pouco elevada e afirma que irá lavar o dedo, ao mesmo tempo em que pergunta “se somos todos iguais, como vou ter preconceito racial?”, deixando Mafalda pasma com a atitude da colega.

Considerando a educação como um instrumento de luta contra o preconceito (Munanga, 2023), levar um gênero como esse para o ensino de língua espanhola proporciona aos estudantes um momento de observação e reconhecimento da língua, leitura, reflexão e compreensão acerca do exposto. Perguntas como: *¿Sobre qué trata la tira?* *¿Qué has observado en la secuencia de imágenes?* *¿Qué representa la actitud de Susanita?* podem servir como direção durante o processo inicial da aula, oportunizando ao professor observar o entendimento dos estudantes sobre a temática e como eles se posicionam sobre ela.

Essa discussão torna-se significativa considerando que os alunos, do Ensino Fundamental ou Médio, se encontram em processo de desenvolvimento, ou seja, suas ideologias, crenças, identidade e posicionamentos estão em construção. Logo, apresentar uma temática, como o racismo, pode colaborar para a formação cidadã do estudante, contribuindo para a construção de um sujeito crítico e participativo que luta em prol de uma sociedade que respeita as diferenças.

Dando continuidade ao estudo, na figura 2, faremos a leitura de outra tirinha da personagem Mafalda, produzida no ano de 1964, que pode contribuir para o desenvolvimento de aspectos linguísticos e na formação cidadã do estudante de LEM.

Figura 2.



Fonte: <https://twitter.com/marcedobal/status/1069743124933763072>

Embora seja formada por apenas três quadrinhos, essa tirinha enuncia uma mensagem importante que fomenta reflexão e discussão sobre a temática presente neste estudo. Trata-se de mais um diálogo entre as personagens Mafalda e Susanita, porém, diferentemente da figura 1, pois nele os estudantes poderão perceber e problematizar o ato racista de Susanita agora manifestado de forma velada.

Na figura 2, podemos perceber o discurso incoerente de Susanita ao enunciar, em um primeiro momento, que o racismo é algo inconcebível e que é espantoso considerar uma pessoa como inferior somente por ela ser diferente. Não obstante, na terceira tira, a personagem se coloca em contraposição, ao enunciar *¿... encima vamos a despreciarlos? ¡Hay que ser más caritativos, caramba!...*, pois, embora ela afirme considerar uma infelicidade ter tais diferenças, pode-se observar na reação de Mafalda a contradição.

Ao utilizar o termo “despreciar”, que em português significa “depreciar”, o autor da tira, Quino, denota a luta de classes existente

no enunciado, branco versus preto, fato que pode desencadear uma discussão pertinente e produtiva em sala de aula. Outro elemento que merece destaque na fala de Susanita é a sugestão de ser mais caricato para poder se enquadrar e se adequar a padrões e normas preestabelecidas. Sugerir que uma pessoa seja caricata, para ser aceita ou para aceitar a diferença, é desconsiderar a individualidade do sujeito, é uma tentativa velada de apagar quem ele é, suas origens, sua cultura e sua identidade.

Para Mignolo (2007), no processo de invenção sobre os espaços e sujeitos latino-americanos, as representações foram construídas a partir da ótica do homem branco, cristão e europeu, componentes que reforçam a concepção foucaultiana sobre o discurso atuar no sentido de classificar para controlar. De acordo com Foucault (2012), o discurso opera como medida de controle, dada a sua força criadora e produtiva que favorece a materialização de ideologias e de poder. Ao consubstanciar os teóricos, depreendemos que as medidas de controles sempre corroboram o apagamento de corpos e vozes negras que muito colaboraram, colaboram e irão colaborar com o Estado nação; por isso, merecem ser respeitados.

Nessa vertente de representação, a figura 2 abre um leque de possibilidades a serem exploradas em sala de aula, como o respeito às diferenças a partir dos mais diversos contextos, respeitando as diferenças do outro, como sugere Moita Lopes sem descorporificar “no interesse de apagar sua história, sua classe social, seu gênero, seu desejo sexual, sua raça, sua etnia etc.” (Moita Lopes, 2006, p. 22-23).

Deste modo, nós, professores que nos comprometemos a trabalhar a realidade de mundo dos estudantes, ao mesmo tempo em que contribuimos para o seu desenvolvimento linguístico e cidadão, levamos em consideração que:

No caso do ensino de língua estrangeira a criticidade é particularmente importante para se garantir que os valores da cultura estrangeira que necessariamente fazem parte dessa aprendizagem sejam entendidos a partir de uma postura crítica, que tem como objetivo formar o cidadão brasileiro, antes de mais nada. (Celani, 2008, p. 37)

Concordamos com a autora, pois consideramos importante, para o desenvolvimento dos estudantes, levar temáticas sociais para a aula de espanhol e, sempre que possível, a partir de uma perspectiva

baseada nas metodologias ativas, colocando-os em uma situação de reflexão crítica, interação e protagonismo, usando como base as situações colocadas nas tirinhas (ou em outro gênero discursivo escolhido pelo professor), em um contexto real que os estudantes vivem. Para o desenvolvimento linguístico, sugerimos, como conteúdo a ser trabalhado, os marcadores de *opinión*, *acuerdo* y *desacuerdo* em espanhol, pois ao mesmo tempo em que refletem sobre temáticas relevantes, conseguirão emitir opinião e se posicionar utilizando como apoio os marcadores linguísticos aprendidos em aula.

Assim como podem ser utilizadas no início da aula, as tiras também podem aparecer em outros momentos, por exemplo: em atividades, avaliações, dinâmicas e, no momento final da aula, como uma forma de reflexão acerca de tudo o que foi exposto. Uma opção que pode ser utilizada nessa situação é a figura 3, presente abaixo:

Figura 3.



Fonte: <https://www.actitudycambio.com/compreesion-y-respeto>

Tendo em vista que a escola é um espaço plural, repleto de diferentes sujeitos, corpos, vozes e identidades, ensinar sobre compreender e respeitar as subjetividades do outro é fundamental. Por isso, trazemos, como uma opção de reflexão e debate, a figura 3, que se trata de um recorte de uma tirinha do cartunista Quino (1964), na qual o personagem Miguelito e a Mafalda conversam sobre a importância de respeitar, conviver pacificamente com o outro e não se sentir inferior ou superior.

Através da fala de Miguelito, percebemos que, apesar de ser uma criança, ele possui um discurso coerente com o que se espera na

sociedade, ao explicar à Mafalda que para conviver com outros sujeitos, é necessário compreender, respeitar e não acreditar que se é melhor que ninguém, o que nos faz inferir que, no contexto em que ele é criado, ele aprende sobre o respeito às diferenças, chamando atenção para o fato de que muitos grupos são inferiorizados ou marginalizados em detrimento de grupos que se autointitulam superiores.

No enunciado, Mafalda ainda complementa a fala de Miguelito, reforçando que não se deve acreditar que um é melhor que o outro, ou pior, uma reflexão pertinente, pois, muitas vezes, de tanto ouvir discursos carregados de preconceito, de ouvir que são minoria, seja por conta de sua cor, posição social e costumes, as pessoas se sentem inferiores e isso pode acontecer tanto com os estudantes quando com seus familiares, o que torna essa uma temática importante de ser desconstruída em sala, através de situações de aprendizagem que o alunado consiga perceber que não é pior que ninguém, que possui direitos e deveres e que todos merecem respeito.

Com a finalidade de concretizar uma aula dinâmica e que possibilite o desenvolvimento do senso crítico, o professor pode apoiar-se em diversas metodologias ativas para trabalhar o assunto em questão, uma sugestão é formar um círculo na sala de aula para melhorar o diálogo com os estudantes, valorizando suas falas, colocando em prática a escuta ativa. Pode-se, também, realizar dinâmicas, tendo as tiras como ponto de partida e instigando-os a expressar, através de um desenho ou uma palavra, algo que acreditam ser característica única deles. E depois, ao compartilharem com a turma, poderão reconhecer traços semelhantes no outro, o que contribui para uma melhor identificação e conscientização de que apesar de diferente em alguns aspectos, pode-se ter muito em comum com o colega.

Com isso, reiteramos que, estudar língua estrangeira, permite o contato com novos sistemas culturais, implicando uma construção de novas identidades, evidenciando que o “estudo sobre as identidades no ensino e aprendizagem de línguas se faz pertinente e relevante” (Ribeiro e Dias, 2019, p. 251). É imprescindível explorar diferentes possibilidades de promover o ensino de uma LEM de maneira consciente, crítica e que contemple as habilidades linguísticas e sociais necessárias para uma boa formação e construção social dos

estudantes. Isso dará uma perspectiva ao aluno, trabalhando nele o autoconhecimento e o modo como ele se vê representado dentro da sociedade.

Algumas considerações

Como forma de colaborar para as mudanças de posturas e olhares dentro e fora de âmbitos acadêmicos e escolares, consideramos necessárias algumas práticas, iniciando com o combate a concepções limitadas sobre o ensino de LEM, no qual se detém uma visão de língua como um conjunto de regras e normas. Adotar um conceito de língua, que abranja discurso, interação social e temas que fazem parte da vida dos estudantes, permite trabalhar o senso crítico, “essa abordagem supõe provocar e fomentar questionamentos quanto aos sentidos produzidos [...] Tudo isso para que [os estudantes] não se tornem consumidores passivos das diferentes ideologias” (Baptista, 2010, p. 119). Assim, será ensinado a compreender questões relevantes que ultrapassam o ambiente escolar, como também a se posicionarem acerca de assuntos importantes

Com efeito, muitas são as práticas que podem ser adotadas pela escola como forma de promover uma educação pautada na perspectiva antirracista. Uma delas seria inserir em seu currículo elementos que contemplem situações reais de aprendizagem, em que haja a possibilidade de “refletir e avaliar os discursos, pois essa é uma condição essencial para desenvolver o espírito crítico e volta-se fundamentalmente para a análise das relações entre saber, poder e representação” (Baptista, 2010, p. 126), tendo em vista que o conhecimento e acesso à informação são aliados contra o preconceito e intolerância.

Outrossim, pode-se incluir narrativas de autores negros, livros com protagonistas negros, bonecas e bonecos que lembram diferentes etnias, brinquedos e brincadeiras de origem indígena, africana e afro-brasileira ou de outros países latino-americanos, proporcionando momentos de identificação e representação por parte dos estudantes e promovendo debates e reflexões sobre a importância da representatividade e valorização da cultura indígena e

afro, indumentárias constitutivas dos povos latino-americanos, as quais, muitas vezes, são apagadas.

Outra prática pertinente, lembrando que “ensinar não é uma atividade neutra” (Celani, 2008, p.37), seria propor aos educadores debates que os levem a pensar sobre seu lugar de fala, avaliando a sua condição de mediador e influenciador, que pode promover uma formação da comunidade escolar, que vá na direção de ter consciência da importância de uma educação antirracista. Para tal, é preciso aceitar que o racismo existe, que é um dilema atravessador de séculos e perdura na atualidade, que atinge diretamente número expressivo da população, inclusive na escola, é um crime que precisa ser combatido, e os mais diversos gêneros discursivos podem atuar como aliados nesse processo de desenvolvimento de uma aula crítica, que possibilite a ressignificação de (pre)conceitos e valores e atue na promoção da igualdade étnico-racial.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. O discurso no Romance 2002 [1934-1935]. In: Bakhtin, Mikhail M. **Questões de literatura e de estética** – A teoria do Romance. Tradução do russo de Aurora Bernardini e outros, 5. Ed. São Paulo, Hucitec/Anablume, 2002.

BAPTISTA, Márcia Tiba Radis. **Traçando caminhos: letramento, letramento crítico e ensino de espanhol**. Capítulo 6. Espanhol-Volume 16. USP: 2010.

BRASIL. Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática ‘História e Cultura Afro-Brasileira’, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2003

CELANI, Maria Antonieta Alba. **Ensino de línguas estrangeiras Ocupação ou profissão**. Pontifícia Universidade Católica – SP. p 23-43, 2008.

FABRÍCIO. Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem” – Redescobertas em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

FERREIRA PAZ, Denise Araújo. **O gênero textual tirinha como ferramenta didática para o ensino de língua portuguesa nos anos finais do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCHLA/PPGL. João Pessoa, 2017.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. **Educação Antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/2003. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília : 2005. p.39-62.

MIGNOLO, Walter. D. **La idea de América Latina**. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona, Gedisa Editorial. 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Introdução. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006

MUNANGA, Kabengele. **Educação cidadã é primordial para enfrentar o racismo, diz Kabengele Munanga**. Entrevista concedida a Priscila Camazano. Folha de São Paulo, São Paulo, Fevereiro de 2023. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2023/02/educacao-cidada-e-primordial-para-enfrentar-racismo-diz-kabengele-munanga.shtml>. Acesso em: 2 set. 2023.

RIBEIRO, Juliana Araújo; DIAS, Juliana de Freitas. Por que ensinar E/LE com bases na pedagogia crítica e no letramento crítico: uma investigação feita em uma escola pública do Distrito Federal. In: TÍLIO, Rogério; SANTOS, Marcelo; BARROS, Jaqueline. (Orgs.). **Questões identitárias no ensino de línguas estrangeiras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019. p. 249-277.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Unidade 2 – a pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SZUNDY, Paula Tatianne Carrera. **A base nacional comum curricular**: implicações para a formação de professores/as de línguas(gens). MATEUS, Eliane; REICHERT, Juliana; TONELLI, Assunção (orgs.). Diálogos (im)pertinentes entre formação de professores e aprendizagem de línguas. São Paulo: Blucher, 2017.

VOLÓCHIOV, 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].

O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ERA DOS DADOS: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA ABORDAGEM DATA-DRIVEN LEARNING (DDL)

Diana Costa Fortier SILVA (UFC)¹

Os Dados São o “Petróleo” Educacional do Século XXI

Dados, Dados, Dados.... Eles estão por toda parte e são considerados a mais valiosa *commodity* do século XXI, como proclamado pelo artigo “Dados são o petróleo do Século XII” (<https://g1.globo.com>). Segundo esse texto, “A tomada de decisão baseada em dados não só ajuda você a obter bons resultados, mas também ajuda a definir o que são bons resultados”. Cada vez mais setores produtivos e da sociedade em geral têm se voltado para a análise de dados como uma maneira de prosperar em um mundo em que tudo que se faz resulta em dados gerados e armazenados em gigantescas bases de informação. E quanto ao segmento de ensino-aprendizagem, como deve se situar neste novo contexto? Nós acreditamos que a educação também deve se favorecer da tendência da tecnologia em direção à análise de dados. A perspectiva de *Data-driven learning* (DDL), ou, em português, aprendizagem orientada por dados, pode ser aplicada em diversas áreas da educação para melhorar a eficácia do ensino e personalizar a experiência de aprendizagem.

A expressão “aprendizagem orientada por dados” refere-se a uma abordagem educacional que utiliza dados para informar e direcionar o processo de aprendizagem. Essa proposta envolve a coleta, análise e interpretação de dados para tomar decisões educacionais mais informadas e personalizadas. De uma forma geral, a aprendizagem orientada por dados pode ser aplicada à:

1. Personalização do Ensino: Utilização de dados sobre o desempenho dos alunos para adaptar o conteúdo do ensino de

¹ Docente na Universidade Federal do Ceará (UFC), DELILT/POET, fortier.diana@ufc.br

acordo com as necessidades individuais de cada estudante. (Anderson & Huttenlocher, 2013). Uma das principais vantagens do DDL é a capacidade de personalizar o ensino de acordo com as necessidades individuais do aluno. Ao analisar os dados de desempenho, é possível identificar áreas específicas em que o aluno pode precisar de mais foco, adaptando assim o conteúdo do curso para atender às suas necessidades específicas.

2. Feedback Informativo Imediato: Obtenção de feedback detalhado com base em dados sobre o progresso do aluno, destacando áreas de melhoria e pontos fortes (Siemens, 2013). O DDL permite a coleta de dados em tempo real sobre o desempenho dos alunos. Isso possibilita aos educadores fornecerem feedback imediato, identificando erros comuns, padrões de aprendizagem e áreas de melhoria.

3. Avaliação Formativa: Incorporação de dados de avaliações contínuas para ajustar o ensino durante o processo educacional, permitindo intervenções imediatas (Shute & Kim, 2014).

4. Análise Preditiva: Utilização de dados para prever possíveis dificuldades ou sucessos dos alunos, antecipando desafios e oferecendo suporte específico (Arnold & Pistilli, 2012).

5. Tomada de Decisão Institucional: Utilização de diversos tipos de dados associados para tomar decisões em nível institucional, como ajustes curriculares e alocação de recursos (Brusilovsky & Peylo, 2003).

6. Adaptação Contínua do Currículo: Com base na análise contínua de dados, os currículos podem ser ajustados e atualizados de forma dinâmica. Isso garante que o conteúdo do curso permaneça relevante e eficaz, acompanhando as mudanças nas demandas do idioma e nas habilidades necessárias.

No entanto, não são poucos os desafios enfrentados por aqueles que optarem por adotar esse tipo de abordagem educacional. Segundo Chuang (2014), o professor ou escola que decide adotar essa perspectiva de trabalho deve, entre outras tarefas importantes:

- Escolher recursos de aprendizado apropriados e fazer escolhas fundamentadas;
- Certificar-se de que os recursos de aprendizagem promovam um aprendizado mais eficaz;
- Construir sistemas de aprendizagem adaptativos que favoreçam o aprendizado personalizado;
- Combinar dados para criar sistemas de suporte mais sensíveis às necessidades dos alunos;
- Usar a tecnologia para melhorar tanto o conteúdo quanto o processo de avaliação.

Ou seja: trata-se de um processo de adaptação complexo a um novo paradigma, que exige muito das partes envolvidas. Por essa razão, o ensino baseado em dados tal como é feito nos dias de hoje geralmente resulta de projetos colaborativos de participam pesquisadores, desenvolvedores de software e professores (Chuang, 2014). Nenhuma das três áreas detém, isoladamente, as competências necessárias para criar sistemas de ensino-aprendizagem baseados em dados que apresentem todas as características necessárias para gerar os resultados desejados; unidas, porém, cada parte retroalimenta o trabalho das demais, resultando em plataformas altamente eficientes. Um exemplo de sistema digital de aprendizagem bem-sucedido é a *Khan Academy*. Nesta plataforma, que tem como missão “proporcionar uma educação gratuita e de alta qualidade para todos, em qualquer lugar” (<https://pt.khanacademy.org/>), os alunos, pais e/ou professores tem acesso a um conteúdo substancial em forma de vídeos, tutoriais e outras fontes de dados sobre a disciplina escolhida, bem como orientações para o uso do material e atividades de fixação e avaliação da aprendizagem.

As plataformas de ensino baseado em dados têm como características em comum, entre outras (Chuang, 2014):

- Envolver grandes conjuntos de dados de diferentes tipos de múltiplas fontes, combinados e compartilhados entre projetos e organizações;

- Realizar uma avaliação permanente dos recursos de aprendizagem - como os usuários os utilizaram e suas experiências de uso - para apoiar os desenvolvedores no rápido desenvolvimento de soluções para quaisquer problemas que possam surgir;
- Considerar os perfis dos alunos, agrupando-os de acordo com suas características;
- Decompor o conteúdo a ser ensinado em componentes e unidades didáticas logicamente sequenciadas;
- Trabalhar as diversas competências (habilidades e conhecimentos) dos aprendizes.

DDL Para o Ensino de LE/L2

Uma das disciplinas em que esta perspectiva de ensino-aprendizagem baseado em dados tem sido explorada de forma mais bem-sucedida é o ensino de EFL/ESL (do inglês, *English as a foreign language/English as a second language* – inglês como língua estrangeira/segunda língua, doravante LE/L2). Tradicionalmente, o ensino de idiomas tem sido conduzido de maneira padronizada, com currículos fixos e métodos de avaliação uniformes. No entanto, com o advento da tecnologia e a disponibilidade de grandes conjuntos de dados, a abordagem baseada em dados tem se destacado como uma maneira mais eficiente e personalizada de ensinar idiomas. Nesse contexto, DDL constitui uma abordagem em que “o aprendiz de línguas também é, essencialmente, um pesquisador cujo aprendizado precisa ser orientado pelo acesso a dados linguísticos” (Johns, 1991, p.2).

Ou seja: os dados reais sobre o idioma em estudo são investigados pelos alunos e as atividades centradas nos aprendizes se concentram na descoberta de fatos sobre as línguas. Dessa forma, a abordagem DDL aplicada ao ensino de LE/L2 pode também ser concebida como a linguística de corpus aplicada à aprendizagem de segunda língua e de línguas estrangeiras (Brown, 2016).

A Linguística de *corpus* concentra-se no estudo da linguagem baseado na análise de corpora (plural de *corpus*), coleções de dados sobre um (ou mais) idioma(s) compilados sistematicamente. Os

corpora são analisados com o auxílio de software especializados que podem pesquisá-los rapidamente e oferecer tipos de resultados específicos determinados previamente pelo pesquisador, e essas informações podem ser apresentadas como concordâncias², contagens de frequência de ocorrência, listas de palavras-chave, entre outras formas possíveis.

Alguns softwares³ estão disponíveis online, às vezes já associados a um corpus, como a interface BYU-COCA (<https://www.english-corpora.org/coca/>). Alguns softwares são autônomos, como o pacote de ferramentas WordSmith Tools (<https://lexically.net/wordsmith/>), o LancsBox (<http://corpora.lancs.ac.uk/lancsbox/>), da Universidade de Lancaster, Inglaterra, e o AntConc (<https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/>), para citar somente alguns; esses programas precisam ser instalados em um computador e os corpora são inseridos dentro deles para permitir a análise.

² A ferramenta mais importante disponível para o linguista de corpus é o concordanciador. Um concordanciador nos permite pesquisar um corpus e recuperar dele uma sequência específica de caracteres de qualquer tamanho - uma palavra, parte de uma palavra ou uma frase. Isso é então exibido, normalmente no formato de um exemplo por linha, como um resultado em que o contexto antes e depois de cada exemplo pode ser visto claramente. A aparência das concordâncias varia entre as diferentes ferramentas (McENERY e HARDIE, 2012). (*The single most important tool available to the corpus linguist is the concordancer. A concordancer allows us to search a corpus and retrieve from it a specific sequence of characters of any length — perhaps a word, part of a word, or a phrase. This is then displayed, typically in one-example-per-line format, as an output where the context before and after each example can be clearly seen. The appearance of concordances does vary between different tools.*)

³ Usaremos, ao longo do presente estudo, a forma software como sinônimo para programa de computador e, portanto, adotaremos o plural regular *softwares*.

Figura 1. Exemplo de concordância obtida através do corpus COCA

The screenshot shows the COCA search interface. The search term is 'mistake'. The results are displayed in a table with columns for rank, year, source, and concordance lines. The concordance lines show the word 'mistake' in various contexts, such as 'an attorney and rescheduling the missed fight can add up quickly. # " A mistake like this can be very expensive' and 'I would imagine for a majority of those people, it was an honest mistake.' he said. " But you're dealing with 1'.

Rank	Year	Source	Concordance
1	2017	NEWS: Baltimore Sun	A B C an attorney and rescheduling the missed fight can add up quickly. # " A mistake like this can be very expensive
2	2017	NEWS: Baltimore Sun	A B C "I would imagine for a majority of those people, it was an honest mistake ." he said. " But you're dealing with 1
3	2017	NEWS: Detroit Free Press	A B C . # I get upset when I know someone is about to commit a huge mistake or be sold a bill of goods. It's as if my
4	2017	NEWS: Detroit Free Press	A B C I wasn't going to be able to prevent her from making a huge mistake . My words weren't going to make the sit
5	2017	NEWS: Arizona Daily Star	A B C only Wallace's. # That, he acknowledged after the meeting, was a mistake . Stegeman said he should have calle
6	2017	NEWS: Detroit Free Press	A B C of the group. I'm really hurt because I feel like I made one mistake and now I'm being kicked out. I like these gi
7	2017	NEWS: Detroit Free Press	A B C really important that you attend, yes. In fact, calling it "one mistake ." sounds inexcusably excuse-y. # It's also 1
8	2017	NEWS: Chicago Tribune	A B C a knack for the ball? Or do they go with the consistent, mostly mistake free player in Adrian Amos? And do you
9	2017	NEWS: cleveland.com	A B C Palace redolent with apple pie courtesy of strategically placed convection ovens. But make no mistake - not ev
10	2017	NEWS: Chicago Tribune	A B C was sent out. In it, Latham said he had made "the biggest mistake of his life," Guglielmi said, declining to rele

DDL na Prática: Plataformas e Aplicativos

Existem diversos sites e aplicativos que incorporam técnicas de linguística de corpus no ensino de idiomas. Esses recursos ajudam a oferecer uma abordagem mais contextual e prática ao processo de aprendizagem, incorporando diversas das características mencionadas acima, principalmente altos níveis de personalização, oferta de feedback informativo imediato e adoção de estratégias de avaliação formativa. Vejamos apenas alguns exemplos:

1. *Lingodeer* (<https://www.lingodeer.com/>): Este aplicativo combina elementos de gamificação com métodos de ensino baseados em corpus para oferecer uma abordagem interativa e eficaz no aprendizado de idiomas.
2. *FluentU* (<https://www.fluentu.com/>): Utiliza vídeos autênticos, como trailers de filmes, vídeos musicais e comerciais, para ensinar idiomas, extraíndo exemplos de linguagem real dos vídeos para proporcionar uma experiência de aprendizado mais natural.
3. *Memrise*: (<https://www.memrise.com/>): Usa um método de repetição combinado com vídeos e áudio autênticos para ajudar na retenção de vocabulário.

4. *Duolingo* (<https://www.duolingo.com/>): Integra técnicas de aprendizado baseado em corpus para fornecer lições práticas e desafios que se adaptam ao nível do aluno.
5. *EnglishCentral* (<https://englishcentral.com/>): Oferece vídeos autênticos e permite aos alunos praticarem suas habilidades de escuta, fala, leitura e escrita com base em contextos do mundo real.

Os componentes básicos de uma abordagem DDL aplicada ao ensino-aprendizagem de LE/L2, portanto, são o acesso a dados de linguagem autêntica (corpora), analisados com o auxílio de ferramentas diversas. Por sua própria natureza *indutiva*, em que a aprendizagem acontece a partir de evidências e não de regras já pré-estabelecidas (aprendizagem *dedutiva*), DDL tem forte caráter construtivista e centrada no aluno. Como já evidenciado acima, esta abordagem é especialmente adequada para o estudo de vocabulário; no entanto, estudos mostram que há grande potencial para a exploração de outras áreas através de DDL, tais como: colocações⁴ e/ou fraseologias (O'keeffe et al, 2007), bem como a correção de erros comuns ou recorrentes, entre outras possibilidades (morfologia, semântica...). Além disso, essas pesquisas demonstram que a aplicação de DDL promove a melhoria da retenção e recuperação de memória linguística (Cobb, 1999).

E quais devem ser os papéis desempenhados pelo computador e pelo professor de idiomas dentro dessa perspectiva de trabalho pedagógico centrado no aluno? Johns (1991, p.1) explica de forma bem detalhada que

No centro da abordagem está o uso da máquina não como um professor substituto ou tutor, mas como um tipo de informante especial. A diferença entre professor e informante pode ser melhor definida em termos do fluxo de perguntas e respostas. O professor normalmente faz uma pergunta (a resposta já é conhecida) para verificar se a aprendizagem ocorreu; o aluno tenta responder a essa

⁴ Uma palavra ou expressão que é frequentemente usada com outra palavra ou expressão, de uma forma que soa correta para as pessoas que falaram o idioma durante toda sua vida, mas que pode não ser prevista pelo somatório do significado individual das palavras. (*a word or phrase that is often used with another word or phrase, in a way that sounds correct to people who have spoken the language all their lives, but might not be expected from the meaning*) (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>).

pergunta; e o professor dá feedback sobre se a pergunta foi respondida com sucesso (...) O informante, por outro lado, é passivo - e silencioso - até que uma pergunta (resposta desconhecida) seja feita pelo aluno. O informante responde a essa pergunta da melhor forma que pode: e o aprendiz tenta dar sentido a essa resposta (possivelmente fazendo outras perguntas a fim de fazê-lo) e integrá-la ao que já é conhecido.⁵

No entanto, essa tarefa de “dar sentido” às respostas do informante (o computador/software de análise linguística/corpus) não é possível sem a orientação e o acompanhamento do professor. Apenas alunos de níveis muito avançados de maturidade e experiência com o uso das ferramentas computacionais é capaz de analisar os resultados de uma busca ou pesquisa sem a intervenção do profissional de ensino. O futuro do emprego de DDL repousa, portanto, na adequada formação de docentes para trabalhar essa perspectiva pedagógica dentro e fora da sala de aula.

Desafios para o uso de DDL para LE/L2

O uso de DDL, por mais promissor que seja, ainda apresenta diversos pontos problemáticos. Os próprios softwares de análise de corpus são, muitas vezes, projetados apenas para o uso de linguistas, com menus e apresentação de dados com aspectos ameaçadores: “amontoados” de números e siglas que nada significam para o aprendiz e causam um certo pânico nos usuários, com o consequente bloqueio mental e abandono do uso da ferramenta. Abaixo temos uma ilustração que apoia essa constatação:

⁵ *At the heart of the approach is the use of the machine not as a surrogate teacher or tutor, but as a rather special type of informant. The difference between teacher and informant can best be defined in terms of the flow of questions and answers. The teacher typically asks a question (answer already known) to check that learning has taken place: the learner attempts to answer that question: and the teacher gives feedback on whether the question has been successfully answered (...) The informant, on the other hand is passive - and silent - until a question (answer unknown) is asked by the learner. The informant responds to that question as best he (or she) can: and the learner then tries to make sense of that response (possibly asking other questions in order to do so) and to integrate it with what is already known.*

Figura 2. Aspecto da tela do AntConc ao se empregar a ferramenta Keywords

Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
1	32003	+ 559.37	0,0546	a
2	302	+ 32,26	0,0005	action
3	21	+ 27,22	0	ada
4	147	+ 54,05	0,0003	aid
5	30	+ 26,89	0,0001	alec
6	55	+ 40,96	0,0001	alfred
7	39	+ 50,55	0,0001	allotment
8	37	+ 31,09	0,0001	andy
9	77	+ 99,81	0,0001	anode
10	1345	+ 30,88	0,0024	any
11	331	+ 30,1	0,0006	area
12	236	+ 47,74	0,0004	areas
13	27	+ 35	0	arlene
14	52	+ 58,96	0,0001	artery

Infelizmente, em uma interface desse tipo, o ato de formular consultas e pesquisas que produzirão resultados frutíferos não é absolutamente uma tarefa que pode ser conduzida de forma intuitiva; as concordâncias e outros resultados da maioria dos softwares não são muito legíveis sem treinamento específico, e não estamos falando aqui de formar linguistas computacionais, mas de auxiliar aprendizes de idiomas na tarefa de melhorar suas competências linguísticas e comunicativas. A ansiedade geral causada pelo simples uso da tecnologia pode ser exacerbada pela complexidade das ferramentas e processos e resultar em total rejeição de DDL como uma abordagem válida e útil para ajudar o aprendiz a avançar na construção de níveis de interlíngua cada vez mais sofisticados.

Há ainda alguns outros desafios que precisam ser enfrentados ao se adotar DDL na sala de aula e fora dela. A análise crítica da DDL aborda questões como a adaptabilidade da abordagem a diferentes contextos educacionais, a capacitação necessária para professores e alunos e a eficácia percebida em termos de resultados de aprendizagem. Examinamos também desafios práticos, como a disponibilidade e acessibilidade de dados relevantes, bem como a integração eficiente de ferramentas digitais no ambiente educacional. Por exemplo, a aprendizagem indutiva ainda não é a tendência majoritária nos ambientes de aprendizagem; essa falta de

familiaridade com a aprendizagem indutiva pode resultar em rejeição à abordagem DDL como um todo, associada ainda à falta de familiaridade ou desconforto (tanto de alunos como – e especialmente – de professores) com atividades centradas no e direcionadas ao aluno.

Da parte dos aprendizes, a rejeição pode decorrer da crença de que as respostas a todas as perguntas devem ser dadas pelo docente; a atitude proativa, inquisidora e pesquisadora necessária ao uso de DDL é, muitas vezes, desconhecida pelos alunos. Da parte dos professores, muitas vezes falta motivação para experimentar novas estratégias, técnicas ou ferramentas de aprendizado; alguns docentes simplesmente não estão dispostos a investir o tempo e energia na aquisição das habilidades necessárias para medidas a aprendizagem de idiomas com o auxílio de DDL.

É preciso também mencionar os problemas criados pelo que se convencionou nomear “tecnofobia⁶”: a falta de confiança no próprio know-how tecnológico e de informática pode afastar – e frequentemente o faz – tanto discentes como docentes do uso de DDL como uma alternativa válida para apoiar o ensino-aprendizagem de LE/L2. Finalmente, temos que considerar desafios técnicos, como garantir a segurança dos dados, a interoperabilidade de sistemas e a precisão das análises, e tecer considerações éticas: a necessidade de proteção da privacidade dos alunos, transparência na coleta e uso de dados, e equidade no acesso à tecnologia. Além disso, é importante equilibrar a automação com a presença humana, garantindo que a experiência de aprendizagem não perca a sensibilidade e a empatia inerentes ao ensino tradicional.

⁶ Como o nome indica, a tecnofobia é o medo persistente à tecnologia, explicando de modo rápido. Pessoas que sofrem do problema do ponto de vista patológico geralmente desenvolvem quadros de ansiedade quando têm que confrontar algum artefato tecnológico. (<https://tecnoblog.net/especiais/tecnofobia-medo-tecnologia/>).

Analizando Criticamente – Com Base em Dados – A Abordagem Baseada em Dados

A primeira grande meta-análise⁷ da abordagem para ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras através de dados foi publicada em 2017 (Boulton & Cobb, 2017), apontando para resultados positivos; por exemplo:

Concentrando-se apenas nos resultados mais robustos (...), 70% tiveram efeitos importantes, 25% tiveram resultados medianos e apenas 5% pequenos ou insignificantes. Os efeitos importantes mais consistentes mostraram que DDL demonstra potencial de aplicação apropriada em contextos de língua estrangeira tanto para alunos de graduação quanto para graduados, tanto para níveis intermediários quanto para avançados, tanto para fins gerais quanto para fins específicos/acadêmicos, tanto para corpora de pequeno porte quanto para corpora grandes, tanto para concordâncias na prática quanto para exploração através de atividades impressas em papel, tanto para aprendizado quanto para referência e, principalmente, para vocabulário e lexicogramática. Muitas dessas descobertas vão contra as percepções comuns, e os elementos ausentes da lista (por exemplo, habilidades ou outras áreas do idioma) estão, em sua maioria, ausentes porque ainda não há pesquisas suficientes, e não porque as evidências das pesquisas sejam contrárias a eles.⁸

O estudo de Lee, Warschauer, & Lee, 2018 analisou especificamente o uso de corpus para o aprendizado de vocabulário, chegando à conclusão que há

⁷⁷ A metanálise ou meta-análise (do grego μετα, "depois de/além", e ανάλυση, "análise") é uma técnica estatística especialmente desenvolvida para integrar os resultados de dois ou mais estudos independentes, sobre uma mesma questão de pesquisa, combinando, em uma medida resumo, os resultados de tais estudos (<https://pt.wikipedia.org/>).

⁸Focusing only on the most robust results (...), 70% had large effects, 25% medium, and only 5% small or negligible. The most consistent large effects showed that DDL is perhaps most appropriate in foreign language contexts for undergraduates as much as graduates, for intermediate levels as much as advanced, for general as much as specific/academic purposes, for local as much as large corpora, for hands-on concordancing as much as for paper-based exploration, for learning as much as reference, and particularly for vocabulary and lexicogrammar. Many of these findings go against common perceptions, and the elements missing from the list (e.g., skills or other language areas) are for the most part missing because there is as yet insufficient research rather than because research evidence is against them.

...um efeito mediano no aprendizado de vocabulário de L2, com os maiores benefícios na promoção de aprofundamento de conhecimento para alunos que têm pelo menos proficiência intermediária em L2. O uso do corpus também foi mais eficaz quando as linhas de concordância foram selecionadas e fornecidas propositadamente e quando os materiais de aprendizagem foram fornecidos juntamente com oportunidades práticas de uso do corpus. Além disso, descobrimos que o uso do corpus é eficaz mesmo sem treinamento prévio e permanece eficaz independentemente do tipo de corpus ou da duração da intervenção.⁹

A meta-análise de Boulton & Cobb (2017), portanto, destaca a eficácia de DDL em várias dimensões, para alunos com diferentes características e diferentes propósitos de aprendizagem. Além disso, foram pesquisados o emprego de diferentes tamanhos de corpora, em diferentes modalidades de uso (prática de concordâncias e atividades impressas). O impacto positivo é notavelmente consistente em áreas como vocabulário e lexicogramática, sugerindo uma aplicabilidade ampla e versátil da DDL.

A investigação de Lee, Warschauer & Lee (2018) complementa essas descobertas ao focar no aprendizado de vocabulário, indicando um efeito mediano com benefícios significativos para alunos com pelo menos uma proficiência intermediária na língua-alvo. Ressalta-se que a eficácia do uso de corpora é amplificada quando os dados são selecionados propositadamente e acompanhados por materiais de aprendizagem e oportunidades práticas, sublinhando a importância de uma abordagem intencional e integrada. Para nossa surpresa, porém, o estudo também sugere que o treinamento prévio no uso de corpora não é essencial para a eficácia dessa abordagem, o que é, de certa forma, inesperado e contra-intuitivo.

No entanto, apesar desses resultados positivos, é indispensável uma consideração cuidadosa das áreas onde a pesquisa ainda é insuficiente, especialmente em habilidades de língua e outros

⁹... a medium-sized effect on L2 vocabulary learning, with the greatest benefits for promoting in-depth knowledge to learners who have at least intermediate L2 proficiency. Corpus use was also more effective when the concordance lines were purposely selected and provided and when learning materials were given along with hands-on corpus-use opportunities. Moreover, we found that corpus use is still effective even without prior training and remains effective regardless of the corpus type or the length of the intervention.

domínios linguísticos não cobertos pelos estudos atuais. Isso sugere que, enquanto a DDL demonstra potencial significativo, seu escopo completo e limitações ainda estão sendo mapeados e não há ainda resultados conclusivos. Além disso, a aparente eficácia universal da DDL, independentemente de treinamento prévio, do tipo de corpus, ou da duração da intervenção, embora promissora, pode não capturar nuances importantes relacionadas às preferências individuais dos aprendizes, contextos educacionais específicos, ou a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas.

Em Conclusão

A abordagem baseada em dados no ensino de línguas estrangeiras mostra resultados encorajadores, apoiados por evidências robustas de sua eficácia em várias áreas do aprendizado de línguas. No entanto, a pesquisa contínua é essencial para explorar as potencialidades e limitações dessa abordagem, bem como para aprimorar sua implementação prática, garantindo que atenda às necessidades diversificadas dos aprendizes de línguas.

Referências bibliográficas

- ANDERSON, C. A., & HUTTENLOCHER, D. (2013). The Benefits of Personalized Learning. *Educational Psychologist*, 48(4), 277–293.
- ARNOLD, K. E., & PISTILLI, M. D. (2012). Course Signals at Purdue: Using Learning Analytics to Increase Student Success. In **Proceedings of the 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge** (pp. 267–270). ACM.
- BOULTON, A., & COBB, T. (2017). Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 67(2), 348–393.
- BROWN, M. (2016) **Data-Driven Learning**: designing activities for novices. Apresentação em PowerPoint. Disponível em: <https://www.academia.edu/20810999/>. Último acesso em 13/02/2024.
- BRUSILOVSKY, P., & PEYLO, C. (2003). **Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems**. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13(2-4), 159–172.

CHUANG, J. (2014) **Data-Driven Learning Strategy. Apresentação em PowerPoint.** Disponível em: <https://dokumen.tips/education/>. Último acesso em 13/02/2024.

COBB, T. (1999) **Giving learners something to do with concordance output.** IMELT 99. **Hong Kong, Polytechnic University**, November.

JOHNS, T. (1991) Should you be persuaded: two examples of data-driven learning. In: JOHNS, T. and KING, P. (eds.), **Classroom concordancing.** (English language research journal, 4), 1-16.

O'KEEFFE, A., MCCARTHY, M. J. and R. A. Carter (2007) **From Corpus to Classroom: language use and language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press.

LEE, H., WARSCHAUER, M., & Lee, J.H. (2018). **The Effects of Corpus Use on Second Language Vocabulary Learning: A Multilevel Meta-analysis.** Applied Linguistics.

MCENERY, T. and HARDIE, A. (2012) **“Support website for Corpus Linguistics: Method, theory and practice.”** Disponível em: <http://corpora.lancs.ac.uk/clmtp> . Último acesso em: 13/02/2024.

SHUTE, V. J., & KIM, Y. J. (2014). Formative and Stealth Assessment. In J. M. Spector, M. D. MERRILL, J. ELEN, & M. J. BISHOP (Eds.), **Handbook of Research on Educational Communications and Technology** (pp. 311–321). Springer.

SIEMENS, G. (2013). **Learning Analytics: The Emergence of a Discipline.** American Behavioral Scientist, 57(10), 1380–1400.

“ARREPENDIDO ROBINHO”

Adriana Sul SANTANA (UFG)¹

Introdução

De acordo com as publicações no PODCAST: UOL ESPORTE HISTÓRIAS (2023), em 22 de janeiro de 2013, “arrependido robinho”² e mais cinco “moleques”³ (Rudney Gomes, Clayton Santos, Alexsandro da Silva, Fábio Galan, Ricardo Falco) estavam na boate Sio Café, na Itália, prestigiando o músico brasileiro Jairo e comemorando o aniversário de um dos seus amigos, Rudney. Também estava presente a mulher do “arrependido robinho”, que havia sido a responsável em organizar o encontro, que foi embora antes. Naquela semana, Helena⁴ estava fazendo aniversário de 23 anos de idade e convidou duas amigas para comemorarem na naquela boate, onde seu conhecido e cantor da banda de pagode tocava naquela noite, além de outros amigos brasileiros que estariam presentes. Os amigos delas ofereceram bebida, mas como uma delas estava grávida e a outra dirigindo, apenas Helena aceitou. “arrependido robinho” e Helena se conheceram em 2011 e se encontraram novamente em 2012, no evento de aniversário dele; chegaram a dançar juntos em uma boate chamada Onda Anomala, ocasião em que ele colocou a mão dela no próprio abdômen e depois passou a língua em um de seus seios. Ela achou estranho, mas não preocupante, conforme disse à Justiça depois. O terceiro encontro não programado foi no Sio Café, local de costume de brasileiros no estrangeiro. Ela aceitou vodka com energético. As amigas tinham que ir embora, mas uma delas voltaria depois para buscá-la. Helena ficou na companhia de Ricardo, um conhecido e morador na Itália; de Claytinho, com o qual ela trocava mensagens pelo

¹ Doutoranda em Letras pela Universidade Federal de Goiás; e-mail: adrianasulsantana@discente.ufg.br

² O termo “arrependido robinho” foi usado pelos apresentadores na aula veiculada no programa Escola do Amor (Rede Record), e adotado aqui em sentido crítico.

³ Modo como Robinho de refere aos outros acusados pelo crime de estupro.

⁴ Nome fictício da vítima para preservar a sua identidade conforme divulgado pelo Canal Uol Esportes.

Facebook; de Fabio; do Jairo, o músico; e do “arrependido robinho”. Helena foi estuprada nesta noite por seis brasileiros. No dia seguinte ela tentou esquecer o que tinha acontecido, mas não conseguiu; desabafou com as amigas e com um colega de trabalho, os quais posteriormente foram chamados a depor e confirmaram ter ouvido de Helena o relato do abuso. O caso foi considerado um estupro coletivo pela justiça italiana.

A vítima passou meses tentando entender o que tinha acontecido, e começou a buscar informações conversando com o Claytinho pelo Facebook; depois falou com o Ricardo Falco; por fim, ela procurou o escritório de advocacia da cidade de Bérgamo, no norte da Itália, sendo que o advogado Jacopo Gnocchi ofereceu defender a vítima gratuitamente, sendo que juntos identificaram os brasileiros que tinham violentado Helena no Sio Café.

Segundo informações no site do UOL ESPORTE (2023), Helena tentava encontrar rostos, silhuetas e nomes no meio das memórias, que iam e vinham em flashes. Cerca de quatro meses após foi protocolada a denúncia e deram início à investigação.

No dia 26 de julho, cerca de cinco meses depois, Helena foi ouvida pelo Ministério Público. No depoimento, a vítima descreve em detalhes toda a sequência dos fatos e a juíza Alessandra Simion autorizou que a polícia comesçasse a escutar e gravar conversas nos celulares dos principais suspeitos e testemunhas do caso. Os policiais também grampearam o celular da vítima e suas amigas que foram com ela ao Sio Café para verificar qualquer indício que pudesse colocar em xeque o relato dela e não encontraram nada; já no celular de “arrependido robinho” encontraram muita coisa.

Senhor Jesus Cristo, te peço perdão pelos meus pecados, Pai. Peço perdão pelo que fiz pela minha esposa. Senhor, conforte o coração da minha esposa, Pai, do meu pai, Perdão por tudo que eu fiz de errado. Eu te prometo Deus, que estou aqui perante o Teu nome, que eu nunca mais vou sair com nenhuma outra mulher que não seja minha esposa, Deus. Te peço proteção. Cuida do meu futuro, cuida da minha família, Deus. Não deixa acontecer nada de mal comigo. Toma frente nesse problema que eu, por culpa própria fiz, toma conta disso meu Deus. E resolve da maneira que o Senhor achar que tem que ser resolvida, Deus. Só o senhor Deus que pode julgar e saber se eu estou certo ou se

eu estou errado, Pai. Te peço proteção, proteja a minha família, eu eu te prometo aqui, Pai, perante a Ti, perante ao Teu nome, que nunca mais, nunca mais eu vou me envolver, Pai, com qualquer outra mulher que não seja minha esposa. Esse é o compromisso, o propósito que eu faço com o Senhor, Pai, eu nunca mais vou me envolver com uma mulher que não seja minha esposa, te digo isso agora para a honra e para a glória do Teu nome, meu Deus, Amém Jesus. (PODCAST: UOL ESPORTE HISTÓRIAS, 2023)

Esta oração foi captada pela polícia italiana após instalarem um gravador no carro de “arrependido robinho”, entre o final de março e início de abril de 2014. Aparentemente parece valoroso ouvir o esposo jurar que não terá outra mulher; mas existe fardo mais pesado que o da mulher permanecer com um homem que lhe promete respeito e fidelidade apenas para se livrar de um crime? E esta “vontade” de ser fiel à esposa só veio porque desta vez⁵ ele percebeu que poderia ser condenado? Deus ouviu o “arrependido robinho”?

A TV Record ouviu! Foi ao ar uma “aula” intitulada “O preço da traição”, transmitida no dia 24/10/2020 no programa *The Love School*, apresentado pelo casal Renato e Cristiane Cardoso, tendo como protagonista o jogador de futebol “arrependido robinho”. Veja o chamado para a aula:

- 22/10/2020 - 15H06 (atualizado em 22/10/2020 - 15H08). No *The Love School - Escola do Amor* deste sábado (24), a partir do meio-dia, Carlos e Cintia Cucato comandam, ao vivo, o programa que tem como tema *O Preço de uma Traição*. Em cima deste assunto, os professores citam a declaração de Robinho, que disse que o único crime que cometeu foi o de ter traído a esposa. O programa mostra a questão do estupro para complementar o depoimento do jogador de futebol. No quadro *Laboratório*, Carlos e Cíntia aconselham o casal Renato e Amanda. Ele era viciado em pornografia e a esposa descobriu isto junto com uma traição. A partir daí foram só brigas e discussões. Os dois procuraram ajuda nas palestras e o relacionamento melhorou. O *The Love School - Escola do Amor* também exibe uma enquete feita pelo portal R7 que pergunta o que é uma traição: resposta A - um deslize ou resposta B - falta de caráter. O resultado será dado no programa. Os

⁵ Em 2009 Robinho era contratado pelo Manchester City, quando foi acusado de estupro por uma estudante de 18 anos da cidade de Leeds, que o acusou de tê-la atacado durante uma festa em uma boate; ele viajou às pressas para o Brasil, e na volta ao país foi preso preventivamente, porém a investigação foi encerrada por falta de provas. Ele se referia à suposta vítima pelo adjetivo de “piranha” (Podcast: Uol Esporte Histórias, 2023).

professores vão esmiuçar o tema falando um pouco sobre porque a traição acontece e como se proteger dela. O *The Love School - Escola do Amor* vai ao ar aos sábados, a partir do meio-dia, na tela da **Record TV**. (*O Preço de uma Traição*, 2020)

Nesta ocasião o “arrependido robinho” já havia sido condenado pela justiça italiana em 2017, e a sentença condenatória encontrava-se em grau de recurso; este programa foi ao ar assim que houve uma repercussão negativa devido ao vazamento parcial de mensagens e conversas ambiente entre ele e os “moleques”, que integram os autos do processo crime, justamente no momento que “arrependido robinho” assinou contrato com o time do Santos, e estava sob o risco de quebra do contrato e de perda de patrocínio. Muito pertinente que *The Love School* o levasse como protagonista da aula, com a imagem de um homem “arrependido” da infidelidade, e que reconhece o “preço alto” que lhe custou a “traição”; a aula destacou o discurso de Robinho, de sua mudança para melhor e o pedido de desculpas “pra minha esposa, pros meus pais e pros meus filhos que são as pessoas mais importantes na minha vida” (*Escola do Amor - The Love School*, 2020).

Este discurso parece ser de um homem que alcançou o seu devir ser, que sabe reconhecer o valor da família tradicional. Não interessa ao programa as contradições existentes neste discurso, de um homem que se diz inocente de um crime e ao mesmo tempo se arrepende de ter traído a esposa, com uma “jovem embriagada” (palavra da narradora) ou “mulher completamente bêbada” (palavras de “arrependido robinho”).

A questão aqui não é entrar no debate sobre a prática da rede de TV Record, ou de qualquer outra emissora, que de modo geral são mídias burguesas no desserviço de manter e alimentar os interesses da classe dominante. O que se pretende é esclarecer o significado de um programa “educativo” veicular para milhões de telespectadores com uma frase dúbia e contraditória logo na abertura: “Qual foi o erro que eu cometi, qual foi o crime que eu cometi, o erro que eu cometi foi não ter sido fiel a minha esposa” (*Escola do Amor - The Love School*, 2020).

De início o programa desassocia o fato criminoso, que nomeia de “traição”, anulando completamente a vítima de estupro, deixando-a à margem, esquecida, e a atenção se volta para os prejuízos sofridos

pelo abusador e na importância do casamento heteronormativo, garantia de status social, através da estabilidade moral e financeira.

Na oração acima o “arrependido robinho” jura que fará um sacrifício para que Deus lhe proteja, bem como à sua família e esposa, e resolva o seu problema. Qual é o seu problema? O risco de perder a liberdade, a perda de um contrato de trabalho, eventual término do seu casamento? Ou o fato dos seus amigos não poderem voltar no próximo ano à Europa para comemorarem o seu aniversário? de precisar depor e ter que organizar a fala dele e dos “moleques” (também apelidados por Robinho de “major”, “molecada”, “humildes”, “cabaço”)? de ser preciso controlar a esposa e seus funcionários para não se meterem no assunto, não perguntarem nada, não verem e não falarem demais, de contratar advogados e relações públicas para evitar que a denúncia abale sua vida profissional?

Em troca da proteção divina contra todos estes males Robinho promete nunca mais se relacionar com outras mulheres além de sua esposa, o que causa desconforto a qualquer mulher justamente por se tratar de um sacrifício ser fiel à esposa. No final das contas, este discurso não é vantagem para a esposa, visto que o fim desse sacrifício pode ocorrer até com um divórcio, que pode partir dela a depender de como será a convivência com o “arrependido robinho” fidelizado.

Este sacrifício jurado por ele incomoda porque perpetua a retórica misógina da dualidade entre a mulher má (Eva) e a redimida (as Marias..), da mulher para casar e mulher para pegar, bem como dos papéis sociais impostos às mulheres. Vivian não é nomeada, “arrependido robinho” se refere a ela pelo adjetivo de esposa, única mulher que “merece” ser lembrada; ele também não nomeou a sua vítima de estupro, e se refere a ela por meio de adjetivações como “coisa do Diabo”, “loira”, “menina”, “uma albanesa, perdida no samba”, “quer ganhar dinheiro”, “quer aparecer”, “malandra”, “de sacanagem”, “esse tipo de mulher”, “quer dar a pressão”.

A ideia do bem e do mal é um modelo binário, marcado nos ensinamentos bíblicos, e bastante explorado no programa a partir do método de perguntas e respostas. Para fortalecer a dualidade o programa ressalta os fracassos que a traição causou na vida de “arrependido Robinho”, comprometendo anos de casamento, que gerou filhos, sua carreira sólida, e a importância de ele reconhecer o

erro em trair, enaltecendo a sua esposa, a qual se separou dele mas logo depois voltou. Por outro lado, a vítima de estupro foi mencionada pela apresentadora por a “jovem embriagada”. Estes predicados é uma demarcação sexual, um reforço da dicotomia mulheres honestas e desonestas

as primeiras tinham como natureza original a maternidade, enquanto as segundas representavam a alteridade perigosa. Ao estabelecer nítidas diferenciações entre as duas figuras femininas, polarizando-as, a sociedade burguesa encontrou meios para defender-se da ameaça representada pela prostituta - mulher imaginariamente livre, descontrolada e irracional. Por mais independente que fosse a “mulher honesta”, sua liberdade estaria sempre limitada no plano simbólico pela presença da meretriz, dimensão que não constituiu uma barreira de ação para o homem. (Rago, 1991, p. 40 apud Dalmaschio;Ursine, 2022, p.5).

No programa The Love School a ação de “arrependido robinho” é nomeada pelos apresentadores de traição e não de estupro, e considera-se que a vítima deste crime foi a instituição casamento. O foco do programa é chamar a atenção do público para os prejuízos que se tem com a infidelidade, e a instituição casamento é o que deve ser defendido do seu oponente, da tentação, desenhada na figura da vítima de estupro.

No entanto, a verdade é que os caminhos da “esposa” e da “jovem embriagada” se cruzam: Vivian procura de toda forma entender o que aconteceu naquela noite, buscou inclusive informações junto ao motorista da família, exatamente o mesmo percurso que Helena precisou fazer durante aproximadamente um ano, buscando respostas sobre o que aconteceu naquela noite e quem estava envolvido, tanto que falou com o Claytinho, um dos seus estupradores, sem saber que o era, por considerá-lo amigo. As duas, Vivian e Helena foram manipuladas e vítimas do mesmo homem.

Alguém pode estar pensando que seja mais seguro ser mãe, esposa, filha do que ser a “jovem embriagada”, é compreensível, porque ninguém deseja ser estuprada, nem “arrependido robinho” quer ser, tanto que pede e agradece a Deus pela proteção; no entanto, esta é uma retórica misógina, que reforça a ideia de que o corpo da

mulher deve seguir um modelo de mulher redimida, do lar e recatada, e se não seguir é castigada, o que perpetua a violência contra a mulher, característica da sociedade patriarcal e capitalista.

A relação entre o estuprador e suas vítimas (Helena e Vivian) é desconsiderada pelo programa, pois o que interessa ensinar é o valor da estabilidade econômica e social através da manutenção da família, a importância em procriar e educar seus filhos, em ter um relacionamento sexual legítimo heteronormativo, ter apoio que lhes permitam ter sucesso em vários outros aspectos da vida, ser leal ao cônjuge e a Deus.

Esse modo de pensar religioso, com primazia da subjetividade sobre a realidade objetiva é exatamente o que define o idealismo.

Segundo o idealismo, é a consciência que determina o ser social e não o inverso. Desse modo, a manutenção ou a perda dos “verdadeiros valores” é a questão fundamental. Sua manutenção permitiria orientar a vida de forma correta, corrigindo os possíveis desvios. Sua perda acarretaria a degeneração da vida humana. Porém, se isso é verdade, surgem algumas perguntas incômodas. Quais seriam, mesmo, esses “verdadeiros valores”?

É sabido que cada forma de religiosidade aponta determinados valores como sendo os “verdadeiros”. Como decidir, diante da enorme diversidade de valores religiosos e terrenos, muitas vezes totalmente contraditórios entre si, quais são os “verdadeiros”? E, além disso, como, então, explicar a perda dos “verdadeiros valores”? Seria, essa perda, resultado de um “espírito de rebeldia”, de uma “atração pelo mal” ou de alguma outra “causa misteriosa”? Como explicar as sucessivas tentativas, ao longo da história, de voltar aos “verdadeiros valores” e, ao mesmo tempo, o continuado insucesso desse retorno? E, admitindo que existisse a possibilidade de encontrar esses “verdadeiros valores”, qual seria o caminho para a sua manutenção ou o seu resgate? Apelar para a consciência dos indivíduos, das autoridades, dos governantes, da sociedade em geral? A título de exemplo: para chegar à paz mundial o caminho seria criar uma “cultura” da paz, da solidariedade, do amor ao próximo? (Tonet, 2016, p. 101).

Esta é uma abstração da realidade, em que “a religião como alienação, projeta os predicados humanos fora do homem, na imagem de Deus” (Frederico, 1995, p. 36, apud Silva, 2010, p. 64), e assim deixa

de analisar a atitude do homem que violenta uma mulher do ponto de vista dos processos histórico-culturais.

O “arrependido robinho” é a prova de que “não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência” (Marx, 2008, p. 48), quando se observa que a “consciência” de Robinho é moldada dentro do seu mundo ideal de poder, sucesso, riqueza e status social, e por isso mesmo se socorre a Deus para dissolver os seus problemas, sem nenhuma conexão com o amor ao próximo.

Há uma evidente contradição entre o mundo real e o discurso religioso reproduzido por Robinho, um mundo ao qual homens e mulheres são destinados, o casamento é perfeito, harmônico, o mundo é de pura bondade e fraternidade, enquanto, na verdade, o mundo real (terreno) é cheio de imperfeições, desarmonia, maldade, egoísmo, impuro e cheio de “tentações”.

Na luta que se trava entre o mundo ideal e o mundo real, obrigados a aspirar ao primeiro, mas sendo obrigados a viver no segundo, os homens se veem cindidos, tornando-se, na maioria das vezes, hipócritas, pois sua teoria é uma e sua prática, outra. (Tonet, 2016, p. 96).

É impactante perceber o que está contido na lição dos “professores”, que assim se autointitulam: para blindar o casamento o homem deve se proteger da tentação

(...) o que nós vamos mostrar aqui Cintia é como um relacionamento como um casamento se torna frágil e quando as pessoas não sabem lidar com a relação como as pessoas não sabem o seu papel de esposa o seu papel de marido (...) dos ensinamentos que que é dado que a gente fala é para proteção sabe a proteção do casal e a proteção da própria pessoa né como ele falou dessa questão do crime né (...) (Escola do Amor - The Love School, 2020).

“(..) a proteção da própria pessoa né como ele falou dessa questão do crime né (...)”, ou seja, é a proteção do homem, biologicamente falando, em face da tentação, representada pela mulher, para que não seja fracassado, conforme está inscrito na Bíblia,

em Gênesis (2012, p. 3-61), que conta a história da criação do mundo, do aparecimento da raça humana e da origem do pecado.

A história da primeira tentação é relatada em Gênesis 3:1-5, e se trata da primeira manobra do tentador quando leva Eva a duvidar sobre a bondade de Deus: "Ora, a serpente era mais astuta que o Senhor Deus tinha feito. E esta disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda árvore do jardim?" (BÍBLIA, 2012, p. 5). A resposta de Eva ao tentador foi: "Do fruto das árvores do jardim comeremos. Mas, do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: não comereis dele, nem nele tocareis, para que não morras" (BÍBLIA, 2012, p. 5). Então prossegue o tentador fazendo uma negação absoluta da verdade na declaração de Deus e afirma a Eva que ela não vai morrer, mas que, ao comer do fruto, seus olhos se abrirão e ela será como Deus, conhecendo o bem e mal. A queda acontece quando Eva duvidou de Deus e se entrega ao apetite físico e à incredulidade. Eva é considerada curiosa, impaciente e desobediente, uma vez que ela pegou um pouco de fruta da árvore e comeu. Eva ainda é tida como sedutora, pois deu dos frutos ao marido. O primeiro resultado do pecado foi vergonha ao perceberem que estavam nus. Da consciência pacífica, Eva passou a carregar a culpa. (Santana, 2019, p. 45)

Gênesis desdobra as consequências trágicas da queda do homem, o pecado original e a morte como resultado da transgressão do homem (Bíblia, 2012, Rm 5:12), o que associa a ação da mulher tentadora à "coisa do Diabo". Nesta linha de pensamento a vítima do estupro é associada à tentação, àquela mulher que despertou o desejo sexual do "arrependido rosinho". Este é um *topoi* misógino que foi retoricamente repetido na Idade Média pelo patrístico Tertuliano, que condenava a mulher por suscitar um danoso desejo no homem, considerado adultério, segundo Mateus 5:28

tem a mesma penalidade que o intercurso sexual. O simples pensamento desejoso, provocado pela mulher, já é adúlterino. A mulher que comete, mesmo involuntariamente, tal provocação, por meio da sua aparência e da sua maquiagem, torna-se a espada do homem. Não ama o próximo, como manda Mateus 19:19 e 1 Coríntios 10: 24. Uma vez que todos se preocupam em desejar a beleza – o que é muito perigoso –, principalmente a mulher, construída como alvo fácil da cosmetologia e da decoração, deve admitir que carece não somente

rejeitar a preparação da beleza falsa e provocada, mas também remover o esplendor da sua beleza natural, escondendo-a ou ignorando-a como perigosa para a vista dos olhos do homem. Porque, apesar de nenhuma falta existir na beleza em si, tida como algo bom, colocada no corpo pela natureza, como um presente adicional da criação divina, e como uma boa vestimenta para a alma, deve-se, entretanto, ter cuidado com a beleza, por causa da injúria e da violência que ela traz àqueles que a buscam (Tertullian, 1959, II. 2).

As aulas são em sua maioria voltada para as mulheres, com ensinamentos como “a esposa não deve deixar o esposo sozinho, bem como o esposo deve ir embora com a esposa”. Seguindo este dever fazer, se a esposa do “arrependido robinho” dissesse a ele que queria ir embora da Boate, ele deveria ir com ela; mas, se ele dissesse que não iria com ela, então ela deveria ficar e não deixá-lo “sozinho”, o que evidencia que no final a responsabilidade maior sempre vai recair sobre a mulher.

Apesar das religiões possuírem uma estrutura que permita receber as pessoas e suas mazelas da vida espiritual, sentimental, familiar, financeira, doenças, ela não revela, porém, as razões das desigualdades entre homens e mulheres fora dos destinos inscritos nos corpos. A Escola do Amor não revela os elos entre a estrutura de classes e a opressão de gênero, do casamento heteronormativo e da autoridade masculina na tessitura dessa teia de subordinação da mulher (Engels, 2019, p. 2).

Na introdução de Crítica da Filosofia do Direito de Hegel (Marx, 2010), é explica

A miséria religiosa constitui ao mesmo tempo a expressão da miséria real e o protesto contra a miséria real. A religião é o suspiro da criatura oprimida, o ânimo de um mundo sem coração, assim como o espírito de estados de coisas embrutecidos. Ela é o ópio do povo. (Marx, 2005, p. 145).

Ao mesmo tempo que Marx considera a importância da religião como protesto, suspiro e ânimo para as pessoas, ele também aponta a política e os programas reacionários da igreja impostos em nome de sua própria tradição.

Rosa Luxemburgo no ensaio escrito em 1905 (“Igreja e Socialismo”) afirma que os socialistas modernos são mais leais aos princípios originais do cristianismo do que o próprio clero conservador de hoje, visto que os socialistas lutam por uma ordem social de igualdade, liberdade e fraternidade, enquanto o clero apoia os ricos e aqueles que exploram e oprimem os pobres, o que está em contradição explícita com os ensinamentos cristãos (Luxemburgo, 2018, p. 4/5).

Antes de mais nada, Robinho, Vivian e Helena são trabalhador e trabalhadoras, inseridos numa sociedade capitalista burguesa e patriarcal, que podem ou não reproduzir a ideologia religiosa que mantém uma estrutura de exploração que gera violência, através de movimentos fundamentalistas que se multiplicam de acordo com as diferentes classes sociais:

toda religião [...] é realmente uma multiplicidade de religiões diferentes e por vezes contraditórias: há um catolicismo para os camponeses, um para a pequena burguesia e os trabalhadores urbanos, um para mulheres e um catolicismo para intelectuais (Gramsci, 1999, p. 115).

Em Sobre A Questão Judaica (2010) Marx aponta para que a religião faz parte do aparato ideológico que o Estado utiliza como forma de alienação, sendo que a religião impede uma conscientização política dos trabalhadores acerca dos problemas reais, rumo a um processo revolucionário de mudança geral do estado de coisas, quando, por exemplo, projeta para uma outra realidade, que não o mundo concreto das relações sociais, a sociedade perfeita desejada, exercendo a religiosidade, na realidade gerida pela propriedade privada, uma função de controle social.

Esse controle era, e é ainda hoje, especialmente voltado para as classes dominadas. A ideologia religiosa exercia, e ainda hoje exerce, um papel importantíssimo, ao lado da violência explícita e de outras formas ideológicas, para manter as classes dominadas submissas a uma ordem social extremamente prejudicial a elas. Mas, embora de modo diferente, esse controle também era e é exercido sobre aos membros das classes dominantes, servindo para benefício de determinados grupos sociais, especialmente dos próprios grupos religiosos. A invenção do céu e do inferno, de determinados códigos de conduta, de

castigos e recompensas, são exemplos dessa função de controle da religiosidade (Tonet, 2016, p. 73).

A religião ocupa, portanto, um papel sobretudo de obstáculo à uma tomada de consciência pelos homens de sua verdadeira situação, fazendo com que estes passem a se preocupar basicamente com um mundo alheio ao seu (o céu, o paraíso, o inferno, etc.) e deixem de perceber a opressão e exploração pelas quais passam aqui neste mundo (terra). Ao contrário, a percebem como vontade divina e não como fruto de um processo histórico-social.

A crença cega, o medo dos castigos que poderiam advir do questionamento e a esperança de recompensa pelo bom comportamento elimina a capacidade de questionamento a respeito dos valores e comportamentos internalizados através da religião, se realmente eles contribuem para uma realização mais plena do ser humano, já que os valores compõem a visão de mundo e orienta todos os seus comportamentos, mesmo quando se desviam deles (Tonet, 2016, p. 98).

Esse aspecto religioso de autonomização da instituição casamento e moral cristã em detrimento da manifestação real das relações sociais leva a uma leitura ahistórica da violência sexual contra a mulher, sem considerar os fenômenos reais, a própria história, sem considerar as determinações internas, quais sejam: a divisão de classe e a exploração de homens e mulheres de forma racista, que gera opressão e violência, de forma estrutural, tanto que as mulheres continuam, de muitas maneiras, enfrentando a suposta dominação masculina e sendo agredidas e mortas por homens em tal dimensão que esse fenômeno acabou por receber uma denominação própria: feminicídio (Leacock, 2019, p. 32), e engana-se quem pensa que as mulheres casadas estão isentas de qualquer perigo, muito pelo contrário, pois as estatísticas apontam que é dentro da família e do casamento heteronormativo defendido pela Escola do Amor em que ocorre o maior índice de violência contra a mulher, quase sempre perpetrada pelo próprio (ex) esposo/companheiro/namorado.

Os problemas advindos e perpetuados em razão de uma concepção idealista/religiosa da problemática dos valores serão superados quando essa problemática for abordada a partir de uma perspectiva histórico-materialista com o objetivo de alcançar-se a emancipação humana.

Referências

- BÍBLIA SAGRADA. **A Bíblia de promessas**. Tradução João Ferreira de Almeida. São Paulo: King's Cross Publicações, 2012.
- DALMASCHIO, Luciani; URSINE, Leônia Magalhães. **A ancoragem referencial da palavra vã: um olhar para o memorável**. Interfaces Vol. 13 n. 3 (2022) P. 5 ISSN 2179-0027 DOI 10.5935/2179-0027.20220064
- ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado. Sobre A origem da família, da propriedade privada e do Estado**, Clara Araújo. Editora Boitempo, 2019, p.277)
- ESCOLA DO AMOR - THE LOVE SCHOOL. O que acontece COM QUEM TRAI (Aprenda com ROBINHO). Youtube, 29 de outubro de 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RDv3h52RJ-s>. Acesso em 24 de outubro de 2023.
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- LEACOCK, Eleanor Burke. **Mitos da dominação masculina: Uma coletânea de artigos sobre as mulheres numa perspectiva transcultural**. Tradução de Susana Vasconcelos Jimenez. – São Paulo: Instituto Lukács, 2019, 416 p.
- LUXEMBURGO, Rosa. **Socialismo e as igrejas**. Tradução:Tiago Santos. Coletivo Abrigo, Porto Alegre, 2018, p. 27.
- MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**, Boitempo, 2005. Introdução, p. 147.
- MARX, Karl. Prefácio. In: MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão popular, 2008. p. 47-52.
- MARX, Karl. 1818-1883. **Sobre a questão judaica**. Apresentação [e posfácio] Daniel Bensaïd; tradução Nélio Schneider. Tradução de Daniel Bensaïd, Wanda Caldeira Brant. São Paulo: Boitempo, 2010.
- O Preço de uma Traição**. The Love School - Escola do Amor. Brasília, TV Record, 24 de outubro de 2020 . Programa de TV. <https://recordtv.r7.com/love-school-escola-amor/the-love-school-escola-do-amor-aborda-o-preco-de-uma-traicao-22102020>
- PODCAST: UOL ESPORTE HISTÓRIAS**. Áudios de Robinho ep3: "seis nego é f*, muita coisa", diz amigo do jogador. Youtube, 23 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DOPrgQxXlVE>. Acesso em 24 de outubro de 2023.
- SANTANA, Adriana Sul. **A incorporação misógina da mulher na primeira sistematização canônica eclesial**. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em

Letras. Orientação: Prof.º Dr. Pedro Carlos Louzada Fonseca. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019, p. 180

SILVA, Romero Júnior Venâncio. **A crítica da religião em Marx:1840-1846**. Orientador Dr. Fernando Jader Magalhães. Programa de pós-graduação interinstitucional em Filosofia da Universidades Federais de Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Recife, 2010.

TERTULLIAN. **Apologeticum:The Apology**. Tradução José Fernandes Vidale Luiz Fernando Karpas Pasquotto. Disponível: <<http://www.tertullian.org/works/apologeticum.htm>>. Acesso em: jan. 2018

TONET, Ivo. **Marxismo, religiosidade e emancipação humana**. 1. ed. — Maceió: Coletivo Veredas, 2016. 150 p.

INSERÇÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO REGULAR

Patrícia Kelle Dias do Nascimento (PMJP - Cabedelo)¹
Gioconda Maria Medeiros Azevedo (UFPB)²

Introdução

O tema Inserção Escolar por mais debatido e abordado ao longo dos últimos anos no Brasil e no mundo, encontra-se ainda em seus primeiros passos, no esforço de conquistar a concretização. E quando nos referimos a criança com TEA, este tema se torna ainda mais desafiador, pois ela tem seus comportamentos estereotipados e suas alterações na comunicação e interação social. Isso faz com que as suas trocas de socialização sejam afetadas no âmbito escolar. Omote (1996), relata que “as diferenças, especialmente as incomuns, inesperadas e bizarras, sempre atraíram a atenção das pessoas, despertando, por vezes, temor e desconfiança”.

Com o intuito da inserção acontecer de uma forma concreta e não mais superficial, é indispensável que a escola assuma um papel acolhedor, e elabore um método para o desenvolvimento de interação das crianças.

De acordo com o que foi exposto temos a seguinte hipótese: Será que nas escolas existe um mecanismo de interação para alunos com TEA? Para respondermos a nossa questão, temos como objetivo geral: Identificar a importância da interação da criança com TEA na Educação Regular. Como objetivos específicos, buscaremos desenvolver melhores formas de interação da criança com TEA na educação e analisar os aspectos que auxiliam a interação da criança

¹ 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

² Doutoranda em Linguística (PROLING-UFPB), Mestra em Educação (PPGE-UFPB), na linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem. Licenciada em Pedagogia- habilitação em Supervisão Escolar/UFPB. Professora Efetiva Básico I do Ensino Fundamental I do município de João Pessoa. Supervisora do Município de Cabedelo. E-mail: giocondammazevedo@gmail.com

com TEA. Então pensaremos, como ajudar a desenvolver a interação social da criança com TEA na Educação Regular?

Refletindo na inserção da criança com TEA na Educação Regular, se pensa em uma escola que supra com esmero suas necessidades, respeitando a singularidade e as diferentes maneiras de aprendizado de cada indivíduo.

Percurso Metodológico

Esse trabalho foi desenvolvido baseado em uma pesquisa de natureza bibliográfica, junto com alguns autores que de forma responsável e consciente abordam sobre o tema referido. Com isso, esclarecemos os benefícios e as adversidades da inserção da criança com TEA na Educação Regular.

Sabemos que é primordial que a escola possua um corpo docente capacitado para que trabalhe junto a criança com TEA, visando seu desenvolvimento de forma positiva. Como afirma Riviére (2001) esta tarefa educativa é provavelmente a experiência mais comovedora e radical que pode ter o professor. Com isso, auxiliar o desenvolvimento de cada criança de acordo com particularidade, respeitando suas diferentes formas de aprendizado.

Diante dos entendimentos obtidos através de pesquisas conseguimos ter a compreensão que a inserção em sala de aula na Educação Regular da criança com TEA, além de um corpo docente capacitado é essencial a realização de algumas adaptações ao currículo e ao ambiente.

Abordaremos nas próximas etapas o conceito do TEA, suas características e como podemos trabalhar a inserção delas no Ensino Regular.

Transtorno do Espectro Autista (Tea)

Conceito

O Transtorno Espectro Autista (TEA) é determinado por mudanças correntes antes dos três anos de idade e que tem por característica alterações qualitativas na comunicação, interação social e na utilização da imaginação. Nos estudos mostram que é mais comum em meninos do que em meninas.

Para Gilbert (1990), o autismo é uma síndrome comportamental que apresenta etiologias diversas, afetando o desenvolvimento infantil.

No Manual Estatístico dos Distúrbios Mentais – DSM-V (2014) o TEA corresponde a presença de um desenvolvimento afetado na interação social, da comunicação e restrições de atividades e interesses. A presença do transtorno varia sobremodo, dependendo do nível de desenvolvimento e da idade cronológica do indivíduo.

Sobre partida na Classificação Internacional de Doenças – CID – 10 o TEA é tido como um transtorno do desenvolvimento caracterizado por: Um desenvolvimento alterado ou afetado, demonstrado antes dos três anos de idade e apresentando características em três áreas: interação social, comunicação e comportamento estereotipado e repetitivo, podendo apresentar birras e agressividades (autoagressividade).

Relato Histórico

Introduzido na literatura psiquiátrica em 1906, por Plouller o termo autista que tem de sua origem grega: “autos” que significa “de si mesmo”. O termo foi usado por Leo Kanner e Asperger em 1911 para descrever um sintoma de esquizofrenia discriminando-se assim como “uma fuga de realidade”.

Relatado pela primeira vez em 1943, pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, em seu artigo “Austistic disturbances of affective contact”, relatou um grupo de onze casos clínicos de crianças que manifestavam significativas dificuldades de interação interpessoal e situações do cotidiano desde a fase inicial da vida (extremo isolamento), enfatizando o desejo obsessivo pela mesmice e a defasagem do uso da linguagem para a comunicação.

Em 1943, Hans Asperger analisou crianças que apresentavam ausência de interação social caracterizado, assim como descritas por Kanner. Entretanto, Asperger considerava que estas não eram iguais as demais crianças com autismo, visto que não eram tão conturbadas, e demonstravam capacidades especiais: fala altamente gramatical em idade precoce, boa memória de repetição e um bom prognóstico.

Sabe-se hoje que o transtorno de Asperger se diferencia do autismo, especialmente pelo fato de que não é acompanhada de deficiência na linguagem ou retardo do desenvolvimento cognitivo.

Características do Autismo

De acordo com a Associação Americana de Autismo, os indivíduos com autismo usualmente apresentam ao menos algumas das características listadas a seguir:

- Excessos de raiva;
- Age como se houvesse falta de audição;
- Aparente insensibilidade a dor;
- Ausência de respostas a métodos tradicionais de ensino;
- Dificuldade de interação social;
- Dificuldade de expressar necessidades;
- Ecolalia;
- Resistência a mudança de rotina;
- Irregular habilidade motora;
- Falta de consciência em situações de risco;
- Hiperatividade ou extrema inatividade;
- Pouco ou nenhum contato visual;
- Birras;
- Risos inapropriados;

INSERÇÃO

Contexto Histórico

No Brasil, as discussões a respeito da inserção das pessoas com autismo, teve seu surgimento à partir do final da década de 80, com o objetivo inicial de promover a união do ensino especial com o regular. Contudo, as discussões alcançaram resultados efetivos após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994); onde o Brasil e outros países firmaram

o compromisso de reorganizar seu sistema de ensino, a fim de garantir a inserção das pessoas com necessidades no ambiente escolar.

No ano de 1996, foi estruturada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, trazendo atualizações para a educação geral e especial, onde o capítulo V é direcionado a educação especial, estabelecendo os princípios da inserção dos alunos com necessidades educativas especiais e ampliação de oportunidade.

O Dever Da Escola

A escola tem como seu papel fundamental na inserção da criança, devendo-se assumir como uma instituição social antidiscriminatória. Estendem-se ainda a capacitação do seu corpo docente, visto que é de suma importância que o educador seja conhecedor do TEA e de suas características. Utilizando estes conhecimentos para a promoção de um sustento positivo no planejamento de ações.

No currículo, pequenas estratégias de ensino proporcionam o suporte, não apenas das necessidades da criança com TEA, mas todos os alunos. Como também as adaptações do ambiental é imprescindível, mesmo que de forma parcial, devido à dificuldade de estruturar a escola como os centros de atendimento das crianças com TEA. Um exemplo disso é o quadro de rotinas, estabelecendo assim a rotina diária do aluno, facilitando a sua compreensão, uma vez que, grande parte das crianças com TEA são pensadores visuais, utilizando como a primeira linguagem as imagens e as palavras como sua segunda comunicação.

Falar em inserção da criança com TEA na Educação Regular, é pensar em uma escola que de forma plena e eficaz atenda os alunos com TEA. Respeitando suas diferentes formas de aprendizado.

Considerações finais

Neste artigo analisou-se a inserção de crianças com TEA na Educação Regular. Tratando-se de um tema de alta complexidade e moderado conhecimento, procurou-se primordialmente subsidiar a elucidação sobre os termos TEA e inserção.

Nesta perspectiva, tratando-se de inserção, os propósitos previstos não foram atingidos, uma vez que a escola se encontra com défices, como: falta de profissionais capacitados, readequação da grade curricular e estruturamento adequado do ambiente físico.

Desde modo, diante dos discursos e pensamentos que abordam a inserção da criança com TEA na Educação Regular, faz-se necessário uma efetivação de uma educação comprometida.

Na atualidade, a Educação Inclusiva é uma necessidade a ser efetivada para que o processo de inserção das pessoas com TEA possa acontecer, porém, é importante que haja um engajamento não apenas dos educadores, como também, dos governantes e da sociedade. Sendo assim, possível o desenvolvimento e efetiva educação para todos.

Referências

Brasil. Presidência da República, Casa Civil, Lei Nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis//L9394.htm Acesso em:

15/08/2021.

CID 10 VOLUME 1 DECIMA REVISAO – **Organização Panamericana da Saúde**. Editora: EDUSP; Ano Edição: 2004; Número Edição: 10. Qtde.

Cordioli A, Kieling C, Silva C, Passo I, Barcellos M. Transtorno do espectro autista. In: **Manual Diagnóstico e Estatístico de**

Transtornos Mentais: DSM5. Ed. Porto Alegre: Artmed. 2014; 50-9.

Gilbert, C: “**Autism and pervasive development disorders**” (1990).

Journal of Child Psychology and Psychiatry, 31, 99-119.

KANNER, L. **Austistic disturbances of affective contact**.

New Child, v. 2, p. 217, 1943.

OMOTE, S. (1996). **Deficiência e não deficiência: Recortes do mesmo tecido**.

Revista Brasileira de Educação Especial. p. 60- 75.

RIVIÉRE, Angel. El tratamiento del autismo, nuevas perspectivas. El tratamiento del autismo como transtorno del desarrollo: principios generales Madrid: ARTEGRAF, 2001, p. 23.

DO PAPEL AO LIVRO SEM FOLHAS E DE VOLTA AO PAPEL: O LIVRO EM SEUS VÁRIOS SUPORTES E A EDUCAÇÃO DE LEITORES

Rita Daniela Castanho STALIVIERI (UFRGS)³

Valéria Silveira BRISOLARA (UNISINOS)⁴

Introdução

A morte do livro impresso foi prevista e enunciada após o advento dos livros digitais, mas, apesar disso, o livro resiste e se transforma. Está dividindo espaço com esses outros formatos de livros sem deixar de existir, pois apesar das mudanças na nossa sociedade, ainda vivemos em um sistema de escrita e de autoria que valoriza o autor e o nome do autor e de suas obras, que continuam a ser produzidas e colocadas em circulação para serem lidas, embora elas, assim como os leitores, já não sejam mais as mesmas. O impacto das tecnologias na vida cotidiana, e, conseqüentemente, na escrita e na leitura, proporcionou o surgimento de práticas de escrita, de leitura e de circulação de escritos antes impensadas. Ainda há leitores e livros, mas certamente tanto os leitores quanto os livros já não são os mesmos.

Considerando esse contexto, o objetivo deste artigo é em um primeiro momento oferecer um panorama da história do livro para a partir dele refletir sobre as mudanças na concepção de livro e seus formatos e suportes a partir de autores como Chartier (2011) e Bourdieu (1983), para, assim, considerando essas mudanças e seus impactos no público leitor, pensar a respeito das possibilidades que o livro impresso ainda apresenta para atrair e manter leitores, a partir da incorporação de experimentações no formato impresso, oportunizando outras abordagens para o design editorial, criando outras formas de linguagem para projetos inovadores de livros impressos.

³ Publicitária e Especialista em Design Gráfico. Mestranda em Design (UFRGS). Email: rita.stalivieri76@gmail.com

⁴ Doutora em Letras. Professora da Unisinos. Email: valeribrisolara@gmail.com

Espera-se contribuir com a promoção do livro impresso, em seus vários formatos, enfatizando a importância de sua manutenção paralelamente a outros tipos de livros, e reforçando a importância de uma educação leitora e o empoderamento viabilizado pela leitura.

Uma Breve História do Livro

O livro não tem apenas uma história; no entanto, o interesse aqui recai sobre a do livro impresso, pois esse ainda é o mais presente na nossa sociedade. O livro é uma das formas mais antigas de registro que se tem conhecimento e está ligado à história dos povos e suas crenças (Haslam, 2010), bem como à invenção da escrita que data de aproximadamente 12.000 anos e sinalizava “uma perenidade de documentação, ultrapassando o estado da oralidade” (Barbier, 2008, p. 27).

A partir desse momento, analisando a sua trajetória histórica, pode-se dizer que o livro está no seu quarto formato utilizando-se dos seguintes elementos da natureza. Começou com o mineral, comprovado pela existência dos registros em paredes e pedras e depois em peças de argila. Depois passou para o animal, tendo como exemplo mais conhecido o pergaminho. Posteriormente, utilizou-se o vegetal, a partir de madeira ou folhas de palmeiras, tecidos, papiro e, posteriormente, a junção de certos ingredientes (plantas com algodão) até chegar na celulose que é a base do papel (o formato do códice) que se usa e conhece na contemporaneidade. Finalmente, chegamos aos suportes digitais, que, diferentemente dos anteriores, não são um elemento da natureza.

Essa trajetória demonstra a mudança de um suporte rígido e fixo para suportes mais resistentes e de mais fácil manuseio. Em meio a esse desenvolvimento, surge um dos produtos mais úteis mundialmente: o papel. Antes do uso do papel, tem-se conhecimento de dois produtos que tiveram largo uso: o papiro e o pergaminho. O primeiro, o papiro, é uma planta que foi usada entre os antigos egípcios e que dava origem a uma longa fita que era enrolada e desenrolada. Com relação ao pergaminho, apesar de ser mais resistente e de mais fácil manuseio, a sua produção não era muito acessível, pois envolvia muita mão de obra, tempo e animais para a confecção de apenas uma peça.

O surgimento do papel implica em uma outra fase da história do livro, com a ascensão do códice. Com o tempo, com o uso da escrita manuscrita, os livros passaram a ser preenchidos com adornos e complexas formas e ornamentos. A tipografia manuscrita ganha destaque nos livros medievais, pois as letras que sempre tiveram a função apenas de informar agora estavam em destaque pela beleza de suas curvas e tamanhos desenhados nas folhas dos livros ganhando uma nova importância.

Em meados de 1200, pequenos livros portáteis começam a ser produzidos para serem carregados em viagens, conforme relata Paiva: “pequenos livros portáteis, quase sempre de capa flexível, normalmente religiosos, de pergaminho ou papel, livros de cintura, presos ao cinto dos viajantes, muitas vezes protegidos por couro ou tecido.” (2010, p. 37). Surgem novos tipos de livros, como os exemplares para estudantes e textos literários. Entretanto, o livro ainda não está no alcance do cidadão comum e era um artigo de luxo para os poucos que sabiam ler e tinham muito dinheiro. Em meados do século XIII, o livro começa a ter um valor de mercado, um valor de venda. Chegou a ser considerado um item com valor tão alto que era dado como moeda de troca para negociações. Um dos motivos estava no fato que havia livros com páginas adornadas em ouro ou detalhes nas capas.

Com o passar do tempo, o papel foi ganhando muito mais espaço, apesar de que a produção dos livros era feita à mão com ilustrações manuscritas por monges copistas. Reproduziam as escritas de pergaminhos e todo o trabalho era manual, demorado e meticuloso. As mudanças também foram significativas na arte da ilustração, pois houve uma integração entre texto e imagem, com uma nova concepção de página que resultou em experiências de uma nova diagramação que não era possível na versão manuscrita. Com o gradativo aumento da procura, essas mesmas cópias feitas a mão já não eram suficientes e, no século XIV, a xilogravura (técnica de gravação em placas de madeira talhadas a mão) começa a ser usada, misturando texto e imagem em uma mesma matriz, ou se utilizando matrizes de texto separadas das matrizes de ilustrações. Assim foi possível que páginas inteiras sendo esculpidas para serem impressas numa velocidade bem mais aceitável e não mais uma escrita manual linha por linha. No entanto, mesmo com a inovação de Gutemberg, a

xilogravura consegue sobreviver como técnica de impressão e continua a ilustrar belas páginas de livros.

Com a invenção da prensa de Gutemberg, os tipos móveis deram um outro rumo para a produção. Além do uso do novo suporte, o papel, ser satisfatório, algumas técnicas continuavam as mesmas após criação da tipografia. O formato do *códice*, por exemplo, ainda permanecia com a mesma montagem. E, já por volta do século XVI, a tiragem dos livros já estava em torno das 1500 unidades, mesmo com poucos autores, os livros menores, de formatos pequenos eram os exemplares que mais davam o retorno esperado e eventos como feiras de livros começaram a ser mais frequentes. Araújo (2008) afirma que desde o começo do uso dos tipos móveis, já se iniciava o mercado comercial de livros, abrindo discussões sobre preço, concorrência entre as casas impressoras, os custos da matéria-prima no geral e, até a definição dos salários dos profissionais. Na mesma medida que aumentavam os títulos, precisava-se pensar nas melhorias de produção e impressão, bem como na diagramação do texto com o intuito de tornar o objeto livro “visualmente agradável e, ao mesmo tempo, o mais *fidedigno* possível.” (Araújo, 2008, p. 48). Nessa mesma época, a técnica da editoração passa por um grande avanço e já não era possível apenas uma pessoa exercer todas as funções.

O livro no geral estava se modernizando e com as exigências do mercado viu-se uma necessidade de mais melhorias e inovações. A esse respeito, Araújo relembra:

O apelo visual tornar-se-ia cada vez mais presente, tanto do ponto de vista iconográfico, desde a xilogravura, o talho-doce, a água forte e a litografia, até a fotografia, quanto do puramente tipográfico, em que programações visuais arrojadas passariam a reduzir o texto quase que a um elemento decorativo, exposto em linhas sinuosas, margens irregulares, audaciosas misturas de corpos e famílias de tipos etc. (2008, p. 49)

Essas mudanças deram início a um outro mundo editorial. Nesse novo cenário, os textos eram cuidadosamente alinhados por uma equipe distinta para cada função desde a revisão dos originais, os cuidados com a normalização, a elaboração do projeto gráfico por um profissional que entendesse da técnica, a escolha adequada da tipografia, todo o processo de impressão e os acabamentos do produto. Outros processos de impressão são inseridos

gradativamente, como a fotografia inventada por Joseph Nicéphore Niépce (1765-1833) que permite um novo modo de ilustrar, pois antes a xilogravura e a litografia eram protagonistas, inspirando a composição das páginas dos livros. A paginação também passa por aperfeiçoamentos pulando de registros arcaicos a atrativas linhas sinuosas, espirais em letras que compunham livros de luxo, até mesmo a apresentação exterior de cada exemplar sofre por mudanças e algumas capas já começam a ser ilustradas. O uso de cores e imagens é mais recorrente e muitos livros começam a ser produzidos com “coberturas multicolores e tornadas brilhantes pela aplicação de uma película transparente; quando essas coberturas são móveis, chamam-se de jaquetas” (Labarre, 1981, p. 95).

Essas mudanças, alinhadas a maior índice de escolarização, levam a um aumento no número de leitores no século XIX. A implantação das novas tecnologias para a produção de livros e de outros materiais impressos muda o cenário. Até fins do século XIX, o trabalho de impressão era feito manualmente, montado letra por letra, tipo por tipo para formar frases que compunham parágrafos e mais parágrafos. Com os meios sendo inovados e novas tecnologias surgindo, esse trabalho manual dá espaço ao trabalho mecânico de máquinas que, em uma certa velocidade, imprimiam um número muito maior de exemplares.

Assim, ao olhar a linha do tempo desde o início dos primeiros registros, desde os primeiros suportes até o que existe hoje em termos de material e tecnologia, se vê novidades que aceleraram o processo editorial. Essas mudanças ganharam ainda mais velocidade com o advento da editoração eletrônica e o surgimento de novos suportes para o livro, mas não sem causar efeitos na leitura. O livro evoluiu e levou à expansão do conhecimento, ganhando valor simbólico, cultural e social na cultura dos povos (Bourdieu, 2015). No entanto, esse valor não é o mesmo em todas as culturas.

Pensar nos suportes iniciais e comparar com os suportes de hoje é pensar em como a leitura dos primeiros livros era mais trabalhosa e difícil e como esse processo vai se modificando e se tornando mais fácil à medida que a tecnologia vai proporcionando facilidades. Em se tratando de livro impresso, as mudanças foram primordiais e alguns resquícios sobrevivem até hoje, como certas estruturas definidas para a composição visual dos livros. Desde os

monges copistas até a complexidade da editoração eletrônica, em que se passou pelo trabalho manual de preparar textos, depois pela genialidade dos tipos móveis, para finalmente estarmos diante de computadores de última geração que facilitam o trabalho de diagramadores, o livro se mantém ainda como objeto de desejo, como objeto de culto, como capital simbólico e como espaço de criação, mas o cenário brasileiro apresenta especificidades.

E no Brasil? E hoje?

A longa trajetória que se conhece sobre o início do livro e sua expansão ao longo dos anos ao redor do mundo até chegar em território brasileiro faz pensar na afirmação de Houaiss (2008, p. 17) no Prefácio escrito para a obra de Emanuel Araújo, *A Construção do Livro*, que afirma que “o livro tem tido existência quase marginal no Brasil, pelo menos do ponto de vista quantitativo.” Mesmo após quase três séculos do descobrimento do Brasil, não havia a presença oficial do livro impresso, a não ser pelo modo ilícito quando algum ou outro exemplar vindo da Europa conseguia chegar nas mãos de algum leitor, propiciando uma leitura secreta e perigosa e efêmera, pois se descobertos, esses livros eram destruídos pela polícia *del-rei* (Houaiss, 1986, *apud* Araújo, 2008). Entretanto, assim mesmo alguns impressos eram permitidos no território brasileiro devidamente autorizados para pessoas específicas como comerciantes, religiosos, eruditos e estudiosos. Até 1808, o Brasil ainda vivia sob a ordem de Portugal de não permitir a reprodução de qualquer impresso sob o motivo de impedir que ideias revolucionárias e progressistas se espalhassem. Se na Europa, e mesmo em outros países da América Latina, a impressão avançava em passos largos, no Brasil essa ideia era algo muito distante. Em Portugal, a população letrada contava com aproximadamente 2%, no Brasil esse índice não passava de 0,5% (Houaiss, 1986, *apud* Araújo, 2008). No Brasil, no início do século XIX, implantou-se a Imprensa Régia e uma tipografia um pouco mais precária que envolvia jornais, pasquins e folhas impressas volantes, sendo que assuntos como arte, poesia, direito, medicina, história, geografia (Houaiss, 1986, *apud* Araújo, 2008) eram impressos no exterior (Portugal, França e Alemanha).

Oficialmente, o livro finalmente chegou ao Brasil no dia 13 de maio de 1808 quando Dom João IV assinou a Carta Régia segundo consta no livro *Collecção das Leis do Brazil*, de 1891:

Tendo-me constado que os prelos que se acham nesta capital eram os destinados para a Secretaria dos Negócios Estrangeiros e da Guerra; e atendendo à necessidade que há da Oficina de Impressão nestes meus estados; sou servido de que a casa onde eles se estabeleceram sirva interinamente de Impressão Régia, onde se imprimirão exclusivamente toda a legislação e papéis diplomáticos [...] se possam imprimir todas e quaisquer obras. (1891, p. 29).

A partir desse período, criou-se um público leitor, pertencendo os primeiros à Corte e posteriormente nas províncias, com obras técnicas (direito, economia, medicina etc.) e algumas de ficção (peças dramáticas e romances). O desenvolvimento de editoras e de uma cultura leitora foi lento, podendo ser comparado ao que aconteceu na instalação de escolas e universidades, pois não parecia haver interesse em difundir nem a leitura e nem a escolarização. Somente após 1930 aconteceu o que foi considerado um surto editorial. No entanto, é inegável a relação entre políticas públicas e a leitura e o mercado do livro e ainda parecemos sofrer dessa falta de incentivo. Após a era Vargas, em meados de 1953, a maioria das editoras não resistiu à baixa e se extinguiu, ficando apenas 4 editoras das 280 registradas em 1948.

A partir dos anos 1950 e 1960 houve uma melhora significativa em relação à qualidade do processo de editoração profissional com a possibilidade de uso de papel importado de melhor qualidade que concorria diretamente com a produção do papel nacional. No entanto, na década de 1960, o golpe militar prejudicou o mercado de livros no Brasil havendo um aumento de 50% dos custos de produção. Em 1970, o cenário foi o oposto, com a economia mundial dando um salto devido uma grande disponibilidade de recursos, com os Estados Unidos assumindo a matriz cultural deixando a Europa em segundo plano.

A década de 1980 apresenta um cenário não muito animador para a produção de livros devido à crise do petróleo que se iniciou em fins dos anos 1970, ocasionando um aumento da dívida externa e interna do país, elevando os juros e a inflação. A produção de livros foi menor, obrigando as editoras a buscarem outros públicos. O crescimento do setor editorial só volta a ter índices maiores em

meados de 1990 quando há uma estabilização da economia expandindo o comércio e a criação das Bienais do Livro. No entanto, a produção livreira ainda permanece sob cuidados e enfrenta os mesmos contratempos ao longo de seu percurso. Os índices de leitores ainda não alavancaram como desejado e com o advento da era digital, o livro impresso ainda mantém o receio de seu suposto fim, “ameaçado no mundo dos textos eletrônicos” (Chartier, 2020, p. 65). Fato que se desconfia não ser verídico, pois mesmo com as inovações de suporte, o livro impresso ainda ocupa lugares nas estantes das livrarias.

Em 2020, com a inesperada chegada da pandemia do Coronavírus (COVID-19), os números mudaram no cenário de livrarias e editoras. Segundo Chartier (2020), os índices resultantes de um comparativo de dados sobre a derrocada da leitura e compra de livros na Europa e nas Américas ficou frágil após a passagem da pandemia. O que já estava frágil, ficou mais frágil ainda devido aos novos hábitos e “a pandemia agravou ainda mais essa situação, provocando um declínio de mais de 50% nas vendas, em 2020, em relação a 2019” (2020, p. 41). Muitos títulos que entrariam no mercado ainda em 2020, tiveram que ser colocados à espera para talvez saírem em 2021. Os mercados europeus, americano, e principalmente o brasileiro, foram os que mais sofreram. Algumas lojas tiveram que ser fechadas durante o confinamento obrigatório e algumas nem reabriram após um tempo. Além disso, houve toda a concorrência digital que foi uma das alternativas sugeridas e utilizadas por algumas empresas. Na época, algumas providências imediatas foram tomadas para tentar salvar o mercado, como isenção de cargas tributárias, renegociação de empréstimos, auxílios e subvenções por parte do governo (Chartier, 2020, p. 43).

Apesar da reação em 2022, após os percalços causados pela pandemia da COVID-19, o cenário econômico voltou a prejudicar a venda de livros. A expectativa é que o mercado reaja e volte a mostrar índices mais significativos, deixando o setor livreiro mais esperançoso. Enquanto os números não se apresentam como o esperado, a intenção é pensar em alternativas que tornem a produção mais atraente para os leitores mais assíduos em todos os setores, tanto digital quanto impresso.

As alternativas que se apresentam são muitas. Há significativas mudanças no mercado editorial e leitor. Há um crescente mercado independente de produção e comercialização de livros, propiciado pelos recursos e plataformas digitais. Há tanto a produção e distribuição de livros por gigantes como a Amazon, quando a possibilidade de que todos se tornem editores a partir do uso de tecnologias, o que levou ao surgimento de várias pequenas editoras, especializadas em gêneros ou formatos específicos, visando a atender a públicos especiais.

O resultado desse panorama independente revela uma curiosidade: a prática de comercializar impressos na rua com a presença do público muito ativa é uma releitura antiga das práticas editoriais de cunho independente. Os modos de agir mudam e o papel dos envolvidos pela produção se misturam, mostrando que o designer pode ser o autor e leitor ao mesmo tempo. Apesar de muito distintos, os mercados se assemelham, pois o modo de venda é parecido: a exposição das obras. Os números são distantes, a preferência ainda é pela produção convencional, porém, a produção do mercado independente se mostra relevante justamente para dar visibilidade a propostas editoriais diferenciadas.

No Brasil, os espaços reservados a essas produções encontram-se concentrados em feiras e em livrarias pequenas de bairro que possuem um conceito já voltado para as experimentações e produções independentes. Um dos fenômenos são as feiras gráficas que estão espalhadas por todas as regiões do Brasil, promovendo um potente intercâmbio entre autores e leitores, além de ser uma alternativa paralela de comércio de publicações, tanto para produções mais independentes, como para o livro no geral.

As festas literárias e feiras têm ganhado importância. Destacam-se a Festa Literária Internacional de Paraty – FLIP, A Bial do Livro, a Feira do Livro de Porto Alegre, dentre outras. Esses eventos servem para aproximar os leitores dos livros em seus diversos formatos. Muitas dessas mudanças observadas na história do livro impresso foram incorporadas na produção de livros impressos diferenciados, mas não são utilizadas na maioria dos livros. Acreditamos que a principal razão para isso é relacionada aos custos de produção, que já são bastante altos no Brasil.

Assim como os suportes são diferentes, ao tratar o livro no modo impresso e no modo digital, tem-se maneiras diferenciadas de leitura, pois o texto digital apresenta uma relação de distanciamento corporal com o leitor (Chartier, 1998), ou seja, o leitor tem nas suas mãos uma tela clara e brilhante em que o gesto principal é deslizar o dedo sobre essa tela para avançar sua leitura. Já no livro impresso, a prática envolve o contato direto com a folha de papel, no deslizar o seu dedo para folhear as páginas, no modo como segura o objeto livro e, por essa prática diferenciada, é inegável que "...o livro afeta o sujeito que lê." (Bellei, 2002, p. 14). Certamente, os livros impressos proporcionam um tipo diferente de interação com os leitores, pois podem provocar diferentes sensações, serem vistos, tocados ou cheirados. Assim, proporcionam a possibilidade de o leitor experimentar a sua materialidade, por meio de elementos como uma capa dura, as diferentes texturas e gramaturas de papéis, os números de páginas, as fontes tipográficas diversas, um título em relevo, um verniz localizado, além de materiais diferentes e cortes especiais no seu formato. Até mesmo os aromas que as folhas de papel com a tinta exalam, podem interferir na preferência de um leitor pelo impresso, como se o material permitisse ao indivíduo um outro patamar de vivência ou experiência. Como afirma Chartier (2020, p. 58), "O livro não é um ente incomunicável: é uma relação, é um eixo de inumeráveis relações." E acreditamos que esses aspectos podem ser mais explorados para incentivar uma educação leitora.

Considerações finais

A etimologia da palavra "livro" deriva de *liber*, que, por outro lado, vem do latim *libri*, "termo que designa a película de uma árvore entre a casca exterior e a madeira propriamente dita" (Barbier, 2009, p. 17-18). Segundo a definição de Ambrose e Harris, "um livro é um meio de organizar e apresentar várias informações em uma embalagem. Seja compilando títulos relacionados, aplicando uma ordem sequencial ou combinando informações aleatórias, os livros tornam-se a soma das suas partes." (2009, p. 10). É realmente um bloco com folhas que conta algo, que transmite algo ao seu leitor. Ou seja, um conjunto de folhas impressas e reunidas em volume encadernado ou brochado. Para a designer gráfico Elaine Ramos (2013), "o livro é

um objeto complexo e manipulável que possui, para além da bidimensionalidade da capa e de cada página isolada, peso, volume e textura” (2013, p. 95). O autor Bringham (2005) vai mais além, pois ele não só define a palavra livro como traduz poeticamente a materialidade sendo percebida com a interação junto ao leitor:

Um livro é um espelho flexível da mente e do corpo. Seu tamanho e proporções gerais, a cor e a textura do papel, o som que produz quando as páginas são viradas, o cheiro do papel, da cola e da tinta. Tudo se mistura ao tamanho, a forma e ao posicionamento dos tipos para revelar um pouco do mundo em que foi feito. Se o livro se parecer apenas com uma máquina de papel produzida conforme a conveniência de outras máquinas, só máquinas vão querer lê-lo. (2005, p. 159)

Segundo Borges (1952), “um livro é mais que uma estrutura verbal, ou que uma série de estruturas verbais; é o diálogo que trava com seu leitor...”. É uma relação que se estabelece entre o leitor e o texto escrito da obra, criando um eixo de relações singulares e inumeráveis, pois o livro é um ente comunicável (Borges, 1952 *apud* Chartier, 2020, p. 58). Por mais que os textos se difiram entre eles, a maneira como se lê não será igual para cada pessoa, nem mesmo para a época que o texto está sujeito a ser lido. Uma literatura lida em 1950 não terá a mesma relação de leitura se lida nos anos 2000. É o “diálogo infinito que se estabelece e proporciona a transcendência dos textos em suas possíveis encarnações materiais” (Chartier, 2020, p. 58-59). Essa relação que transita entre a materialidade e a imaterialidade proporciona a ideia de que o livro não é somente o texto, as poucas figuras e as fotos que eventualmente o ilustram, mas sim, todos os elementos que o envolvem, pois o que seria de um livro se nunca o manuseássemos? Se em nenhum momento o contato tátil com o artefato fosse realizado? Se ele nunca fosse aberto e descoberto? A resposta é simples: seria simplesmente o mesmo pedaço de folhas unidas, coladas ou costuradas que nunca passou pela experiência de ser lido por algum leitor curioso por sua matéria. O diálogo infinito mencionado por Chartier (2020) não aconteceria, a leitura seria nula e haveria um silêncio ao redor de todo o contexto definido sobre o que é um livro.

Com o advento das tecnologias informatizadas da virada do século XX, discutiu-se muito a possibilidade do fim do livro impresso,

tendo em vista as novas formas de existência de textos e imagens não mais atreladas ao suporte físico impresso. É necessário que o livro impresso resista e sua resistência seja estimulada, mas isso não prescinde da tecnologia e das inovações proporcionadas por elas.

É oportuno pensar a respeito das possibilidades de expansão da estrutura de um livro para além dos seus limites usuais, analisando possíveis maneiras de desconstruir o conceito de livro convencional, a fim de investigar as condições favoráveis para novos formatos antes não imaginados ou de produção inviável, de forma a ampliar o campo de atuação de designers, além de proporcionar obras que possam ter um caráter mais atrativo para o leitor. O uso de materiais diferenciados, reciclados, pode ser uma alternativa para atrair leitores

A esse respeito, não podemos esquecer que Bourdieu também nos mostra que o gosto, assim como as crenças, é uma construção cultural. E esse gosto está diretamente relacionado ao conceito de autor, de aquele que autoriza a circulação de um certo discurso que pode receber valores diferentes em diferentes mercados, o que se relaciona a conceitos importantes de Bourdieu como os de mercado cultural e indústria cultural ao pensar a produção, circulação e consumo de bens simbólicos, e também os conceitos de poder e violência simbólica, capital (simbólico, cultural, social) e campo, todos diretamente relacionado à questão da autoria. Assim, precisamos dar mais valor ao livro em suas diversas formas e suportes.

Referências

- AMBROSE, Gavin; HARRIS, Paul. **Formato**. s.a forma e tamanho de um livro etc. Porto Alegre: Bookman, 2009.
- ARAÚJO, Emanuel. **A construção do livro**: princípios da técnica da editoração. 2ª ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.
- BARBIER, Frédéric. **História do livro**. São Paulo: Paulistana, 2009.
- BELLEI, Sérgio Luiz Prado. **O livro, a literatura e o computador**. São Paulo: EDUC; Florianópolis, SC: UFSC, 2002.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas**: o que falar quer dizer. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. 10ª ed. Tradução de Fernando Tomaz.
- BOURDIEU, Pierre. **A produção da crença**: contribuição para uma economia de bens simbólicos. Porto Alegre, Zouk, 2015. 3ª ed.

- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2015b.
- CHARTIER, Roger. Figuras do autor. In: _____. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: UnB, 1994.
- CHARTIER, Roger. **Um mundo sem livros e sem livrarias?** Coordenação Guiomar de Grammont, 1ª ed. São Paulo: Letraviva, 2020.
- CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2014.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- DERDYK, Edith. (Org.). **Entre ser um e ser mil: o objeto livro e suas poéticas**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2013.
- HASLAM, Andrew. **O livro e o designer II: como criar e produzir livros**. 2ª ed. São Paulo: Rosari, 2010.
- LABARRE, Albert. **História do livro**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- PAIVA, Ana Paula Mathias de. **A aventura do livro experimental**. Belo Horizonte: Autêntica Editora; São Paulo, SP: Edusp, 2010.

A METÁFORA E A IRONIA NAS CHARGES DE JORGE BRAGA

Eliane das Dores Martins DA CRUZ (UFG)¹

Maria Alvina Ferreira DE MOURA (UFG)²

Introdução

Os gêneros do discurso desempenham um papel fundamental em nossa comunicação cotidiana, sendo eles veículos que moldam e estruturam as mensagens que compartilhamos. De maneira implícita ou explícita, os sujeitos utilizam diferentes gêneros para expressar ideias, sentimentos e informações, o que evidencia a complexidade e a riqueza desse fenômeno linguístico. Conforme Marcuschi (2008), os textos são materializados na vida diária. São definidos por composições funcionais, estilos concretamente realizados na integração de formas históricas, sociais, institucionais, ou seja, uma categoria cultural, cognitiva, social e retórica.

Um exemplo ilustrativo dessa influência dos gêneros do discurso pode ser observado nas charges, que, por meio de uma linguagem visual e muitas vezes irônica, transmitem mensagens importantes sobre questões sociais, políticas e culturais. As charges são verdadeiras manifestações artísticas que utilizam elementos gráficos e textuais de forma integrada, proporcionando uma leitura que vai além das palavras.

Ao analisar uma charge, é possível perceber a interação entre diversos elementos, como personagens, cenários, símbolos e textos, todos cuidadosamente escolhidos para transmitir uma mensagem específica. A combinação única desses elementos cria um gênero capaz de despertar reflexões e críticas, muitas vezes de maneira humorística e metafórica.

Assim, a importância de trabalhar com os gêneros do discurso, especialmente a charge, reside na capacidade de desenvolver a

¹Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG); E-mail: profelianemartins@gmail.com

² Mestranda em Linguística pela Universidade Federal de Goiás (UFG); E-mail: mari456123@gmail.com

competência comunicativa dos indivíduos. Ao compreender as características e a linguagem específica de cada gênero, os sujeitos tornam-se mais aptos a decodificar mensagens complexas e a expressar suas próprias ideias de maneira eficaz. Além disso, o estudo dos gêneros do discurso contribui para a formação de uma consciência crítica, uma vez que permite analisar as mensagens veiculadas na sociedade e compreender as estratégias discursivas utilizadas.

Dessa forma, este trabalho pretende analisar a importância da ludicidade nas charges produzidas pelo renomado cartunista goiano Jorge Braga, com o propósito de investigar como o uso da metáfora e da ironia, presentes de forma simultânea nas criações do autor, são recursos linguístico-cognitivos fundamentais para a compreensão leitora desses textos, podendo, portanto, ser incorporadas no ensino de língua portuguesa. Destaca-se enfatizar também, por meio deste estudo, o desenvolvimento desse tipo de habilidade em sala de aula, uma vez que a ironia e a metáfora são processos mentais intencionalmente empregados pelo autor, exigindo uma leitura atenta e crítica por parte dos estudantes.

A Ironia Como Ferramenta Para o Ensino de Leitura

Gibbs (1994), estudando a ironia no campo da linguística cognitiva, em seu livro *Irony in language and thought : a cognitive science reader*, considera que, assim como a metáfora e a metonímia, também a ironia é um processo mental básico, visto que se integram as relações de interação no ato comunicativo e, nesse sentido, está incorporada a alguns contextos interativos. As pessoas falam e agem ironicamente porque visualizam muitas de suas experiências em termos irônicos, porque perceberam neles um aspecto discordante. Para compreender a ironia, o receptor deve estar consciente de que o emissor usa, também conscientemente, uma enunciação para apresentar um confronto de incompatibilidades.

Nesse sentido, o ensino de ironia nas escolas deve objetivar desenvolver a capacidade dos alunos de perceber detalhes e aprimorar a análise crítica de textos, à medida que uma análise eficaz envolve a identificação de diferentes tipos de ironia, incluindo a não verbal, presente em gêneros como a charge.

O Ensino de Metáfora Para o Desenvolvimento da Compreensão Leitora

Até recentemente, as pesquisas relacionadas à linguagem estavam ligadas a princípios influenciados pela visão clássica da linguagem, a qual era concebida como um meio de revelar e descrever o mundo. Enquanto isso, a metáfora era vista unicamente como adorno metafórico, de modo que essa concepção, advinda da teoria aristotélica, ainda é divulgada em livros didáticos e em algumas gramáticas. Rompendo com essa noção, Lakoff e Johnson (1980), por meio da obra intitulada *Metaphors We Live By*, argumentaram que as metáforas não se limitam à ideia de meras expressões linguísticas, uma vez que elas fazem parte da nossa vida diária ao desempenharem um papel fundamental em nossos pensamentos, ações e na nossa compreensão do mundo. Para os autores, a metáfora é uma manifestação do pensamento, de modo que sua representação linguística é uma expressão dessa manifestação cognitiva. Assim, no campo da Linguística Cognitiva, como afirmam Medeiros e Santos (2015, p. 27), a metáfora é compreendida como uma capacidade de cada indivíduo em realizar projeções entre domínios, isto é, em atribuir a conceitos mais abstratos, elementos mais próximos de sua própria realidade. Uma expressão do tipo “Hoje estou pra cima!”, por exemplo, revela a habilidade da natureza humana em utilizar variadas estratégias cognitivas no intuito de simplificar a compreensão daquilo que foi dito (FELIZ É PARA CIMA).

Com base nessa ideia de metáfora como um fenômeno cognitivo, isto é, que vai além de sua natureza meramente linguística, é possível questionar se, nas escolas, essa concepção tem sido adotada com o objetivo de desenvolver, nos alunos, a compreensão leitora, haja vista a potencialidade desse estudo nas aulas de Língua Portuguesa. A exemplo disso, Souza e Lima (2020) investigam, por meio da obra *Metáfora visual no Livro Didático de Português*, como as metáforas visuais, ou seja, representações de conceitos, ideias ou significados por meio de elementos visuais ou imagens, podem ser desenvolvidas em atividades de leitura presentes no Livro Didático de Português. Esse estudo é relevante ao mostrar que uma análise mais aprofundada dessas metáforas poderia, potencialmente, estimular os alunos a desenvolverem um letramento visual crítico.

A fim de mostrarmos como essas análises podem contribuir com o letramento visual crítico, se incentivadas em sala de aula, propomos, nos itens a seguir, uma análise de oito charges produzidas por Jorge Braga, com o propósito de investigar como a identificação da metáfora e da ironia (metaforironia) contribui para a compreensão da mensagem desses textos.

Metodologia

Esta pesquisa se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa, já que faz “um apanhado geral sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 158). A pesquisa bibliográfica ocorre tanto no que se refere ao objeto teórico quanto ao objeto empírico. Em termos de objeto teórico, procuramos descrever e explicar o tratamento que os estudiosos têm dado à ironia e à metáfora, como recurso literário, linguístico e cognitivo. Em termos de objeto empírico, selecionamos e analisamos quatro charges do cartunista goiano Jorge Braga, que se destacam, dentre outras habilidades, pela metáfora e ironia produzidas.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa aplicada, porque prevê discussões sobre a aplicação do tema ironia nas aulas de língua portuguesa do ensino básico.

A pesquisa também foi dividida em alguns passos. O primeiro consistiu na leitura de textos teóricos e de pesquisas gerais e aplicadas que tratam do gênero textual *charge* e da concepção de ironia e da metáfora à luz da Linguística Cognitiva.

O segundo passo consistiu na discussão sobre como a ironia e a metáfora podem ser usadas como ferramentas para o desenvolvimento da compreensão textual crítica em sala de aula.

O terceiro passo consistiu na coleta de quatro charges do Jornal “O Popular” e em redes sociais. Nesta etapa, verificamos que as charges apresentam uma variedade de elementos visuais, desde personagens caricatos até cenários detalhados, em que a presença de regionalismos em situações humorísticas se entrelaça harmoniosamente com aquelas que exploram temas sociais, utilizando personagens do cotidiano. Os objetos nas ilustrações são habilmente

empregados para reforçar a mensagem central, contribuindo assim para uma compreensão mais aprofundada do contexto.

Por fim, o quarto e último passo consistiu na amostragem e descrição das charges, na identificação dos elementos de metáfora e de ironia encontrados nas charges coletadas e na análise da forma com que a metáfora e a ironia são usadas pelo autor para expressar ideias ou conceitos abstratos e sustentamos nossas percepções.

As análises foram realizadas com base nos seguintes critérios:

Quadro 1: Critérios de análise

Efeitos da metáfora e da ironia	Elas provocam uma reação emocional? Elas fazem o público refletir sobre um tópico específico?
Relação entre os elementos sógnicos	Como os elementos visuais e o texto interagem para criar a metáfora? Eles estão em harmonia ou há alguma tensão entre eles?
Significados implícitos	Há significados implícitos ou múltiplos níveis de interpretação na metáfora e na ironia?
Relação com os conceitos	Os elementos identificados se relacionam com as noções apresentadas pelos autores que tratam da metáfora e da ironia?

Fonte: Elaborado pelas autoras

Definidos esses passos e critérios, fizemos a amostragem e as considerações sobre uma gama diversificada de elementos de forma metafórica e irônica (metaforironia) nas charges apresentadas, como veremos a seguir.

Análise das Charges

Jorge Braga, por ser goiano, frequentemente utiliza elementos visuais regionais em suas representações. O pequi, por exemplo, fruta típica do cerrado brasileiro, é utilizado como elemento visual irônico e/ou metafórico em diferentes contextos, dependendo da mensagem que ele deseja transmitir. As figuras 1 e 2, a seguir, apresentam a

disputa que há em torno da discussão sobre a identidade e qualidade do pequi, que ocorre entre os estados de Minas Gerais e Goiás.

Figura 1 - Charge para a análise



Fonte: Jornal O Popular

Nesse sentido, é possível inferir que as charges utilizam-se do recurso metáfora ao representar a “guerra do cerrado” por meio da posição contrária das duas tendas (a que vende pequi de Minas e a que vende pequi de Goiás). Além disso, o autor faz uso de outros elementos visuais que simulam a disputa de identidade cultural, como a cor das tendas, em que cada uma remete às cores das bandeiras dos dois estados e as expressões faciais dos personagens, indicando uma dualidade: despreocupação e raiva, traços contrários popularmente usados para caracterizar mineiros e goianos.

Na figura 2, a seguir, percebemos novamente a representação das tendas de venda de pequis.

Figura 2 - Charge para análise

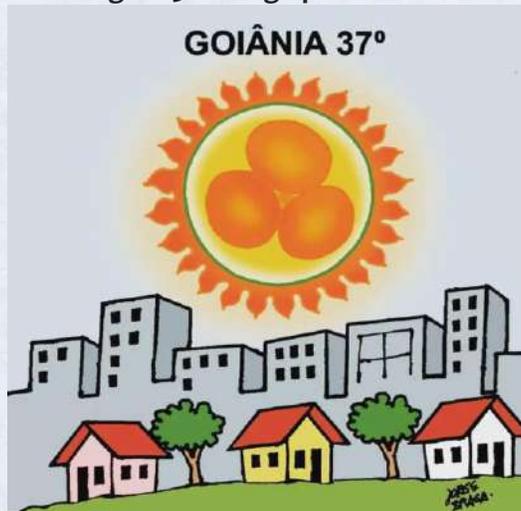


Fonte: Jornal O Popular

Nesse caso, para transmitir a sensação de continuidade da “guerra”, como propõe ironicamente o texto verbal, três tendas estão localizadas estrategicamente lado a lado, com a intenção de acrescentar mais um estado que disputa pela identidade do pequi (Tocantins). Além disso, para representar de forma metafórica e irônica a falsificação de produtos advindos do Paraguai, o autor acrescentou uma nova nacionalidade para a fruta: pequi do Paraguai, representada por uma tenda posicionada em frente às demais e que, em vez de brigar pela identidade, parece brigar pela concorrência, já que a tenda está afastada das outras e não há expressões faciais visíveis do personagem indicando que está havendo uma briga.

Já na figura 3, como podemos ver a seguir, o pequi é representado de outra forma. A metáfora pode ser identificada, primeiramente, pela imagem visual de uma panela com pequis cozidos criada na mente do espectador, de modo que esse recurso foi acionado ao percebermos pequis localizados dentro da figura que está representando o sol. Ao mesmo tempo, pode-se identificar que há ironia, uma vez que o pequi envolve a dualidade entre a indicação da alta temperatura na cidade de Goiânia e seu sabor apreciado, como quando os pequis estão cozidos.

Figura 3 - Charge para análise



Fonte: Jornal O Popular

Na figura 4, a charge parece envolver uma associação entre o ditado "é pá cabá com os pequi de Goiás" e a imagem do cerrado em chamas.



Fonte: Braga, Jorge. Disponível em: <<https://www.instagram.com/jorgebragacartunista/>>
Acesso em: 15 jan.. 2024

Ao aplicar a expressão idiomática “É pá cabá com os pequis de Goiás” com sentido irônico, crítico e metafórico, relacionada à imagem do cerrado em chamas, percebemos que a metáfora é representada na charge pela situação intensa e desafiadora, assim como o ditado sugere. O fogo no cerrado pode ser visto como uma situação crítica e difícil o que consideramos **parêmia**, que é o recurso de repetir, de maneira crítica, um ditado popular que encerre em si mesmo o caráter irônico.

Como vemos, analisar a metáfora e a ironia em gêneros como a charge é fundamental, uma vez que busca desenvolver uma leitura mais profunda e efetiva. Isso porque as charges frequentemente utilizam metáfora e ironia (simultaneamente ou não) para comunicar mensagens complexas de forma sucinta e impactante. Assim, compreender esses elementos permite aos espectadores compreender mais facilmente a mensagem e a intenção do autor.

Além disso, a metáfora e a ironia muitas vezes estão enraizadas em contextos culturais específicos, como foi o caso do elemento “pequi”. Desse modo, compreender essas nuances culturais é essencial para interpretar o que esses elementos podem representar, especialmente quando fazem referências locais ou eventos contemporâneos.

Por fim, o ensino de metáfora e ironia nas aulas de Língua Portuguesa, sobretudo em interpretação, não apenas fortalece as habilidades linguísticas dos alunos, mas também contribui para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, analíticas, criativas e críticas que são essenciais ao longo da vida.

Referências

BRAGA, Jorge. Disponível em:

<<https://www.instagram.com/jorgebragacartunista/>> Acesso em: 15 jun. 2023.

COLSTON, Herbert. L. II; GIBBS, Raymond. W. **Irony in language and thought**: a cognitive science reader. New York London: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.

FARIAS, E. M. P. **Metáfora, dicionário e ensino**. Letras De Hoje, 44(3), 2009. Disponível em:

<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/5769>> Acesso em: 05 de jan. 2023.

HUTCHEON, Linda. **Teoria e política da ironia**. Tradução de Julio Jeha. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2000.

Jornal O Popular. Disponível em:<<https://opopular.com.br/opiniaio/charges/jorge-braga-07-06-2023-1.3035986>> Acesso em: 15 jun. 2023.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metaphors We Live By**. Editora University of Chicago Press, 1980.

LAKOFF, George; TURNER, Mark. **More Than Cool Reason: A Field Guide to Poetic Metaphor**. Editora University of Chicago Press, 1989.

MEDEIROS, Souto Ilana; SANTOS, Ricardo Yamashita. **O processo cognitivo de construção das metáforas conceptuais: ressignificando a aprendizagem**. Quipus, 2015.

SOUZA, Francisco Alexandre Sobreira de; LIMA, Ana Maria Pereira. **Metáfora visual no Livro Didático de Português**. Revista Linguagem em Foco, Fortaleza (CE), v. 12, n. 1, p. 102-117, 2020.

COMUNICAÇÃO TÁTIL TEXTURIZADA NOVOS DESAFIOS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA SENSORIAL E PESSOAS COM SURDOCEGUEIRA

Fernanda Cristina FALKOSKI (Instituto Ahimsa)¹
Sandra Regina S. H. MESQUITA (Instituto Adefav)²
Shirley Rodrigues MAIA (Instituto Ahimsa)³

Introdução

Ao buscar pesquisas que tratem da comunicação tátil foi muito difícil encontrar materiais nacionais e internacionais que abordem o tema, portanto, optou-se por utilizar referências dos Estados Unidos das Américas (EUA). Mas antes de discutir propriamente o assunto, precisa-se definir e conceituar o público-alvo deste trabalho.

O conceito de Surdocegueira vem sendo usado com base na Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) que busca ver a funcionalidade das pessoas e a forma de aquisição de alguns sistemas de comunicação alternativos. A CIF leva em consideração várias dimensões da vida do sujeito, tais como níveis de adaptação e participação social. Sendo que, no âmbito da educação a tendência é focar na funcionalidade da pessoa a partir da sua condição. Pode-se dizer que a “Funcionalidade é um termo que engloba todas as funções do corpo, actividades e participação; de maneira similar, incapacidade é um termo que inclui deficiências, limitação da actividade ou restrição na participação” (LEITÃO, 2004, p. 7). Portanto, o quadro a seguir apresenta a definição de Surdocegueira de acordo com a CIF.

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 e membro da Equipe de Formação do Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial. sandra-mesquita@uol.com.br

³ 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

Quadro 1 – CIF e a Surdocegueira

Condição de saúde	Deficiência	Limitação na atividade	Restrição na participação
Surdocegueira	Perda visual e perda auditiva	(ex. dificuldade em se locomover em ambientes desconhecidos)	(ex. dificuldade em se comunicar com outras pessoas)

Fonte: Grupo Brasil, 2017, p.1

Tem-se a divisão da surdocegueira em dois grupos: congênita e adquirida, podendo ou não apresentar a associação com outras deficiências. McInnes (1982), estudioso sobre a surdocegueira, foi quem primeiro a classificou quanto ao período de surgimento, tipos de perdas e funcionamento da comunicação.

Pode acontecer em decorrência de idade avançada, doença ou síndrome. Ela necessariamente não acontece de forma total, ou seja, surdocegueira total, por exemplo, pode perder a visão totalmente e ter resíduo auditivo, ou ao contrário, assim como, pode ter resíduos em ambos os sentidos. Nesses casos é possível manter o sistema de comunicação dominante, ou seja, o uso de um sistema de comunicação, oral ou sinalizada para se expressar, mas poderá se adaptar a um novo sistema de comunicação que lhe permita receber as informações de maneira mais acessível podendo ser de maneira tátil ou utilizando seus resíduos auditivos ou visuais. Em relação a classificação e os tipos de perdas, podemos ter:

- a) Pessoas com Condição da Surdocegueira tendo deficiência auditiva congênita e uma perda de visão adquirida durante o seu processo de vida.
- b) Pessoas com Condição da Surdocegueira tendo deficiência visual congênita e uma perda de audição adquirida durante o decorrer de sua vida.
- c) Pessoas que nascem sem perdas visuais e ou auditivas e as sofrem no decorrer da vida se tornando pessoas com a Condição de Surdocegueira.
- d) Pessoas que nascem com a Condição de Surdocegueira ou a adquirem precocemente, antes da aquisição de uma língua.

Quanto ao período de surgimento, tem-se a surdocegueira congênita que é classificada quando a pessoa nasce com a dupla perda sensorial ou quando a adquire sem ter tido contato suficiente para adquirir linguagem, seja oral (como o português) ou gestual (como a Libras). A criança necessita de apoio e estratégias que permitam que ela se adapte usando os canais remanescentes (tato, olfato, cinestésico, proprioceptivo e vestibular e, se houver, os resíduos visuais e auditivos). As pessoas com as quais convive precisam aprender como entrar em contato com ela. Tudo ao seu redor precisa ser ensinado, pois a pessoa pode não perceber o que se passa e nem sequer saber que faz parte do mundo. É necessário proporcionar a informação de forma que algo tenha sentido para ela.

A condição de Surdocegueira congênita exige técnicas específicas de intervenção que auxiliarão tanto no desenvolvimento da criança quanto para que família, escola e demais pessoas de sua convivência possam interagir com ela. Também apresentar-lhe o mundo utilizando seu referencial tátil e os outros canais sensoriais como: olfativo, cinestésico, gustativo, proprioceptivo e, quando houver ainda os resíduos auditivos ou visuais.

Já o termo Deficiência Múltipla, segundo o MEC tem sido utilizado:

[...] para caracterizar o conjunto de duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social. No entanto, não é o somatório dessas alterações que caracterizam a múltipla deficiência, mas sim o nível de desenvolvimento, as possibilidades funcionais, de comunicação, interação social e de aprendizagem que determinam as necessidades educacionais dessas pessoas. (Brasil, 2006, p.47)

Outras definições vão considerar que a criança “apresenta deficiência visual ou auditiva, associada a outras condições de comportamento e comprometimentos, sejam elas na área física, intelectual ou emocional, e dificuldades de aprendizagem” (BRASIL, 2006 p. 11).

Quase sempre os canais de visão e audição não são os únicos afetados, mas também outros sistemas, como os sistemas tátil (toque), vestibular (equilíbrio), proprioceptivo (posição corporal), olfativo (aromas e odores) ou gustativo (sabor). Limitações em uma

dessas áreas podem ter um efeito singular no funcionamento, aprendizagem e desenvolvimento da criança (Perreault, 2002).

É importante esclarecermos que as pessoas que tem surdocegueira com comprometimentos somente na visão e audição não são classificadas como múltiplas, pois estas quando bem estimuladas conseguem interagir com o meio e com as pessoas adequadamente. Além desse conceito, torna-se necessário discutir sobre o conceito de Deficiência Múltipla Sensorial, que segundo Maia et al. (2008):

DEFICIÊNCIA MULTIPLA SENSORIAL

São consideradas pessoas com deficiência múltipla sensorial-visual (MDVI), quando há a Deficiência Visual (baixa visão ou cegueira) associada a uma ou mais deficiências (intelectual, física/ motora) ou a transtornos globais do desenvolvimento e distúrbios de comunicação e que necessita de programas que favoreçam o desenvolvimento das habilidades funcionais dessas pessoas, visando ao máximo de sua independência e uma comunicação eficiente. (MAIA et al., 2008, p.14)
São consideradas pessoas com deficiência múltipla sensorial-auditiva (MDHI) quando há deficiência auditiva/surdez associada à deficiência intelectual ou a deficiência físico-motora ou a ambas, ou a Transtornos Globais do Desenvolvimento. (Maia et al., 2008, p.14).

Com base na definição e conceitualização do público-alvo, podemos seguir com a discussão e abordar a Comunicação.

Discutindo Sobre Comunicação e Comunicação Alternativa Tátil

Inicialmente, faz-se necessário o questionamento: O que é comunicação? Segundo Rodbroe e Andreassen (2007) comunicação significa compartilhar algo. E com o processo de compartilhamento, os parceiros dividem emoções, expressões, ideias e memórias. Pode-se afirmar que ela se dá por meio de:

- ✓ Contato entre dois ou mais parceiros. Pois a comunicação não pode se desenvolver ou existir sem a outra pessoa.
- ✓ Ambos os parceiros são ativos no processo e juntos criam e desenvolvem a comunicação. Ao falar com outra pessoa, você precisa “estar em contato” com ela, isto quer dizer que ambos estão prestando atenção um no outro e no que o outro quer compartilhar, bem como ao tentar organizar os seus próprios pensamentos. Durante o processo de comunicação, os parceiros se dão feedback, de modo

que os dois passem por experiências podendo ser vistas, acolhidas e compreendidas entre eles.

- ✓ A necessidade de se comunicar faz com que os parceiros sejam capazes de prender a atenção do outro ou “estar em contato” ao longo de uma atividade realizada em casa, na escola e na comunidade. Uma das estratégias básicas de intervenção é direcionada para a interação mantida entre crianças com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial e seus parceiros.
- ✓ Como a comunicação é criada em conjunto e desenvolvida pelos parceiros, isso a torna imprevisível; significando que você nunca saberá como a situação irá se desenrolar ao entrar em contato com uma criança com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial, o que ela irá "dizer" ou fazer. Ou seja, os parceiros precisarão ser muito sensitivos, receptivos e observadores quando a criança reagir e como ela pode contribuir durante o processo de comunicação. O ritmo reduzido e intervalos durante o fluxo de interação e comunicação são estratégias essenciais para possibilitar que a criança seja ativa no processo de comunicação.
- ✓ Os parceiros podem se comunicar sem uso da língua formal, mas é claro que o meio mais eficiente de comunicação é desenvolver a língua de sinais ou a oral, dependendo da facilidade da criança. Portanto, é importante focar no desenvolvimento da língua, mas sem deixar de utilizar os meios de comunicação que são reconhecidos pela criança com surdocegueira.

A comunicação não pode ser precipitada; ela se desenvolve quando a criança passa pela experiência de transmitir algo para a outra pessoa e/ou quando a criança se sente segura e motivada. Situações com um bom aprendizado significam que a criança com surdocegueira e o parceiro estão emocionalmente envolvidos e no que estão fazendo.

Exemplos de atividades em que a criança com surdocegueira ou com deficiência múltipla sensorial aprende se comunicar:

- Fazer coisas do cotidiano como comer, tomar banho, etc.
- Brincar com seus parceiros e seus colegas.
- Explorar o mundo, fazer com que a criança conheça a comunidade, como ir ao supermercado, passear etc.
- Aprender todos os tipos de coisas práticas como: cozinhar, plantar e lavar roupa.

Quando a criança e o parceiro realizam uma atividade diária juntos, ele tenta seguir e expandir aspectos que chamam a atenção da criança, enquanto inclui novos elementos que a interessem. Ele pode incluir alguns sinais de Libras ou objetos de referência. Às vezes, a criança tenta expressar o que está pensando usando movimentos corporais ou expressões emocionais. A comunicação deve se referir a algo que é significativo para a criança dentro de seu mundo de experiências.

Para pessoas com deficiência de alta complexidade sem o domínio cognitivo há um grande desafio para professores e familiares saberem como se comunicar com elas. Como conseguir desenvolver maneiras mais efetivas de comunicar e interagir com o outro, para tanto, são necessários programas educacionais que levem ao sucesso garantindo a efetividade da comunicação.

Tratando-se de pessoas com surdocegueira congênita e pessoas com deficiência múltipla sensorial que apresentam associação da deficiência intelectual, temos o desafio de tornar mais efetiva sua comunicação, pois suas habilidades comunicativas frequentemente são limitadas. Portanto, a intervenção só terá sucesso se tivermos um trabalho colaborativo e observador para conseguir resultados positivos.

Rowland e Schweigert (1982) realizaram pesquisas ampliando as já realizadas por Van Dijk (1968, p. 3) sobre os objetos concretos, ambos apresentam sucesso com símbolos tangíveis. Símbolos tangíveis são definidos como “símbolos manipuláveis, podendo ser objetos e ou figuras que demonstram uma clara referência com uma referência”.

De acordo com esses autores, podemos ter vários tipos de símbolos tangíveis como:

- a) Objetos idênticos.
- b) Objetos parciais associados a uma referência, por exemplo, o cadarço.
- c) Um ou dois aspectos compartilhados, por exemplo, uma bolacha de chocolate que pode ser reconhecida por uma forma realizada em *termoform*.
- d) Associações de objetos para identificação, por exemplo, uma toalha de renda para identificar a mesa de almoço.
- e) Fotografias.

f) Desenhos de palito.

Todos os materiais descritos acima foram usados em pesquisas e mostraram que as habilidades eram mínimas para o reconhecimento da parte motora e de memória. Esses fatores ajudaram muito para habilidades de manipulação, fácil discriminação tátil e iconicidade, dessa forma, contribuíram para rápida aquisição e uso funcional de símbolos.

Alguns estudos sugerem que pode não ser apropriado usar pré-requisitos para determinar a elegibilidade de um indivíduo quanto a certos tipos de intervenção. Os autores Reichle e Yoder (1985) e Romski et al. (1988) apresentaram uma pesquisa na qual os indivíduos não tinham os pré-requisitos comum de habilidade em compreensão cognitiva e de linguagem, mas foram capazes de usar símbolos pictográficos com trocas funcionais de comunicação.

Símbolos Texturizados

O símbolo texturizado é definido como a associação de texturas e um objeto ou uma atividade. Ele é permanente, tatilmente discriminável e instantaneamente entendido quando processado a partir de uma ampla exploração por meio do toque.

O toque como sentido inclui ambas as percepções, ser tocado e a percepção causada ao tocar. A diferença está na estimulação que é oferecida pela pele quando toca ou é tocada por algo. Quando há uma estimulação passiva é preciso trabalhar para uma percepção háptica, ou seja, reunir diversas informações pelo toque a fim de favorecer a comunicação ativa ou háptica na sua natureza (língua de sinais tátil, braille).

A importância dos símbolos texturizados para pessoas com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial se refere ao fato de estar ligado a texturas que podem ser reconhecidas sem grandes explorações ativas. O alto relevo das superfícies texturizadas reduz as demandas exigidas para a memória.

O uso de símbolos texturizados para população com surdocegueira e com deficiência múltipla sensorial no Brasil, começou a partir 2012 após um grupo ter realizado um estágio na Escola do Texas para verificar como essa população estava se comunicando. Na

oportunidade, foi possível conhecer o sistema texturizado apresentado e seu uso com pessoas que apresentavam grandes dificuldades para exploração tátil e outras que estavam iniciando suas atividades na escola.

Ao retornar para o Brasil, foi iniciada a organização dos materiais que seriam utilizados para cada categoria da Comunicação Alternativa e as diferentes texturas explorando com os estudantes que tinham mais condições de identificação. Assim, em 2013 ficaram definidas algumas texturas e categorias.

A seguir serão apresentadas figuras da Comunicação Alternativa Tátil Texturizada.

Figura 1 – Categorias de Pessoas, emoções, lugar, objetos e Ações-verbos.⁴

Símbolos	Categoria	Cor	Textura	Material utilizado
	Pessoas	Branco	Lisa deslizante	Papel couchê brilhante dupla face
	Emoção	Branco	Rugoso	EVA texturizado
	Lugar	Fumê	Telado Transparente Fumê	Capa para plastificação
	Objetos	Amarelo	Áspero/grosso	Color plus - 180g
	Ações/Verbos	Verde Bandeira	Aveludado	Papel Camurça

Fonte: Arquivo pessoal.

⁴ Descrição da imagem: A figura mostra uma folha de sulfite A4 modo paisagem dividida em 05 colunas e 05 linhas com as seguintes descrições: Símbolos, Categoria, Cor e Textura e /Material Utilizado. 1ª imagem de círculo branco de papel couchê na textura lisa deslizante para significar categoria de pessoas, 2ª imagem de um coração para significar emoções branco em EVA texturizado, 3ª imagem no formato de um quadrado cor fumê transparente em folha plástico na textura telada do material de capa da plastificação para categoria de lugar, 4ª imagem oval na cor amarela com textura áspera e grossa no papel Color Plus na categoria objetos.⁵ 5ª imagem de losango na cor verde limão na textura lisa no papel Lumipaper representando a categoria de funções adverbio localização.

Figura 2 – Categorias de medidas, números, quantidade, alimentos e eventos⁵

Símbolos	Categoria	Cor	Textura	Material utilizado
	Número	Rosa Pink	Lisa	Lumipaper
	Medida	Rosa Pink	Lisa	Lumipaper
	Miscelânea - Medida Quantidade	Rosa Pink	Lisa	Lumipaper
	Alimentos	Branco	Áspero/Grosso	Color Set - 180g
	Eventos	Laranja	Áspero/Grosso	Color Set - 180g

Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 3 - Categorias: Animais. Mês, dias da Semana, Período do Dia e funções⁶

Símbolos	Categoria	Cor	Textura	Material utilizado
	Animais	Amarelo	Ondulado	Papel cartão canelado
	Mês	Prata (brilhante)	Liso deslizante	Papel laminado
	Dia da Semana	Branco (brilhante)	Áspero	EVA texturizado
	Miscelânea / Período do dia (manhã, tarde ou noite)	Azul Royal / Branco (brilhante)	Liso	Color plus colorido e EVA texturizado
	Funções - Advérbio Localização	Verde Limão	Liso	Lumipaper

Fonte: Arquivo pessoal.

⁵ Descrição da imagem: A figura mostra uma folha de sulfite A4 modo paisagem dividida em 05 colunas e 05 linhas com as seguintes descrições: Símbolos, Categoria, Cor e Textura e Material Utilizado. 1ª imagem de um trapézio na cor rosa pink de papel Lumipaper na textura lisa para significar a categoria de número; 2ª imagem de meio círculo na cor rosa pink em um papel Lumipaper liso para significar medida; 3ª imagem de um círculo rosa pink e um meio círculo rosa pink ambos de papel Lumipaper para significar miscelânea, medida e quantidade; 4ª imagem oval na cor branca com papel Color Set 180g de textura áspera e grossa para significar alimentos; 5ª imagem de um retângulo na cor laranja com papel Color Set 180g de textura áspera e grossa para significar eventos.

⁶ Descrição da imagem: A figura 3 mostra uma folha de sulfite A4 na posição de paisagem dividida em 05 colunas e 05 linhas com as seguintes descrições: Símbolos, Categoria, Cor e Textura e Material Utilizado. 1ª imagem de um quadrado com um meio círculo na parte superior na cor amarela de papel cartão na textura ondulado para significar a categoria de animais; 2ª imagem de um diamante prata brilhante em um papel laminado na textura liso deslizante para significar mês; 3ª imagem de um diamante branco brilhante na textura áspera do EVA texturizada para significar dias da semana; 4ª imagem de dois diamantes um azul de textura lisa e com material em azul papel Color Plus e outro branco em EVA texturizado para significar miscelânea, período do dia manhã, tarde e noite; 5ª imagem de um losango na cor verde limão na textura lisa no papel Lumipaper para significar funções advérbio localização.

Usando a Comunicação Tátil Texturizada Com os Estudantes

Em 2021 começou-se a utilizar o Sistema Alternativo Tátil Texturizado com estudantes com alunos com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial de sete (07) a quatorze (14) anos, matriculados em uma escola de educação especializada em São Paulo.

O material foi organizado a partir de categorias do sistema alternativo, tais como: pessoas, emoção, lugar, objetos, ações/verbos, número, medida, miscelânea (medida e quantidade), alimentos, eventos, animais, mês, dias da semana, miscelânea (período do dia, manhã, tarde, noite), funções (advérbio e localização). Para cada categoria há uma forma, uma cor, uma textura e um material utilizado, buscou-se seguir os materiais utilizados no original (EUA), mas em virtude da disponibilidade deles no Brasil alguns foram modificados.

O uso deste material tem como objetivo oferecer novas oportunidades para que os estudantes se comuniquem. Na instituição, inicialmente, foi priorizado o uso de categorias envolvendo os dias da semana, ações e pessoas. A categoria dias da semana além da forma diamante, cor branca, textura áspera e material EVA texturizado possui um elemento tátil que o representa, isso para toda a escola, não mudando de sala para sala. A categoria ações/verbos tem a forma triângulo, cor verde, textura aveludada, material camurça e com objetos de referência. A categoria pessoas tem a forma círculo, cor branco, textura lisa deslizante, material papel couchê brilhante com o uso de objetos de referência pessoal (Fotografia 1).

Fotografia 1 – Calendário semanal com o uso da Comunicação Tátil Texturizada



Fonte: Arquivo pessoal.

O calendário semanal acima apresentado é utilizado diariamente pelos professores em sala de aula no início da aula, pois com ele o estudante tem a possibilidade de se organizar e saber o dia da semana, as ações que realizará e quem será o professor da aula.

Resultados

Até o momento, os resultados obtidos demonstram que o uso do Sistema Alternativo Tátil Texturizado com alunos com Surdocegueira e Deficiência Múltipla Sensorial auxilia muito no desenvolvimento deles em sala de aula, oferecendo possibilidades de comunicação receptiva e expressiva.

Pode-se afirmar que a descrição da experiência de construção desta prática pedagógica é o mote deste trabalho. A apresentação de suas conquistas e desafios mostra o quão eficiente é o uso do sistema. Mas, destaca-se a necessidade de que esse material seja utilizado em outros espaços também e não somente na escola.

Referências

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **Caderno 5 – Educação infantil, saberes e práticas da inclusão/dificuldade de comunicação e sinalização – surdocegueira/múltipla deficiência sensorial**. 2006. Disponível em: <<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdosegueira.pdf>>>. Acesso em: dez. 2023.

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.

LEITÃO, Amélia. **Tradução e revisão**. Organização Mundial da Saúde. Lisboa, 2004.

MAIA, Shirley Rodrigues; DIAS, Denise Teperine; GIACOMINI, Lilia; MESQUITA, Sandra R. S. Hígino; IKONOMIDIS, Vula Maria. **Estratégias de ensino para favorecer a aprendizagem de pessoas com surdocegueira e deficiência múltipla sensorial: um guia para instrutores mediadores**. São Paulo: Editora Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltiplo Deficiente Sensorial, 2008.

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.

PERREAU, Stephen. Alguns pensamentos sobre atendimentos a crianças com múltipla deficiência. In: MASINI, Elcie F.S. (Org.) **Do sentido... pelos sentidos...para o sentido**. São Paulo: Vetor Editora, 2002. pp. 113-118.

REICHLÉ, Joe; YODER, David E. **Communication Board Use in Severely Handicapped Learners. Language, Speech, and Hearing Services in Schools**, 1982. 16 (3), 146–157. Disponível em: <<<https://doi.org/10.1044/0161-1461.1603.146>>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

RÖDBROE, Inger; ANDREASSEM, Evabritt. **Communication for Deafblind Children- Projeto Países Nórdicos e Quênia e apoio de Edição FSDB/SHIA – 2007 Suécia.**

ROMSKI, Mary Ann; SEVCIK, Rose A.; PATE, James L. **Establishment of Symbolic Communication in Persons with Severe Retardation. Journal of Speech and Hearing**, 1988. 53 (1), 94–107. Disponível em: <<<https://doi.org/10.1044/jshd.5301.94>>>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ROWLAND, Charity; SCHWEIGERT, Philip. **Tangible symbol systems**. 1st edition. Design to Learn: Washington State University, 1982.

VAN DIJK, Jan. **Movement and communication with rubella children. Tradução:** Dalva Rosa. Conferência na Reunião Geral Anual da Organização Nacional de Cegos de Madrid: ONCE, 1968.

ESTRUTURA, VALORES-NOTÍCIA E CONSTRUÇÃO DISCURSIVA: PRODUÇÃO ESCRITA DE NOTÍCIAS POR ALUNOS DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Maria Aparecida Pacheco GUSMÃO (UESB)¹
Susy Clay de Azevedo LIMA (UESB)²
Zeneide Paiva Pereira VIEIRA (UESB)³

Introdução

O interesse por essa investigação surgiu genuinamente nas aulas de língua portuguesa, no ensino fundamental II. Momentos de inquietações, gerados pelas dificuldades de escrita e de leitura, compreensão e interpretação de textos “acenderam luzes” em nossa passividade pedagógica e ao mesmo tempo, foram decisivos para fazer-nos perceber que necessitávamos de mais estudos acerca desses processos.

A Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) ao assumir a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem considera o texto como unidade de trabalho e os gêneros discursivos como possibilidade de trabalho significativo com as práticas de linguagem, com os diversos tipos de textos, inclusive os multisemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web.

Nesse contexto, o estudo do gênero notícia, nosso objeto de investigação, que geralmente trata de temas de interesse público e chama a atenção a partir da proximidade com o consumidor da informação ao conectar os contextos, vivências, realidades e acontecimentos do tempo presente, torna-se uma grande responsabilidade na formação leitora dos discentes. O professor tem o desafio de formar cidadãos que possam desempenhar um papel

¹ Professora Pleno, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), orientadora do trabalho, Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn). E-mail: aparecida.gusmao@uesb.edu.br

² Mestre em Ensino, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, professora da rede municipal de ensino, Poções, Bahia. E-mail: susy.clay7@gmail.com

³ Professora adjunto, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: zeneide.paiva@gmail.com

ativo por meio do processo da leitura e, assim, conhecer, analisar e produzir os textos que constituem a vida pessoal, social e futuramente profissional, identificando implícitos e efeitos de sentido mais amplos que lhe podem ser atribuídos, posicionando-se criticamente.

A notícia, dessa maneira, pode ser considerada como um texto de grande circulação social e que faz com que os leitores se percebam no mundo. Logo, esse gênero deve ganhar espaço dentro da sala de aula, como ferramenta pedagógica complementar, de forma a fomentar o consumo de informações com relevância social, incetivando a leitura diária dos alunos.

Foi nesse contexto de discussão, que a nossa questão de pesquisa foi delimitada: de que forma os alunos, a partir da leitura e produção de notícias, ampliam os conhecimentos sobre esse gênero considerando a estrutura, os valores-notícia e a construção discursiva? Nesse sentido, realizamos esta pesquisa com o objetivo geral de desenvolver uma sequência didática voltada para leitura e produção textual do gênero notícia, detendo-se na estrutura, valores-notícia e construção discursiva, em produções escritas por alunos do 9º ano do ensino fundamental, escola pública, interior da Bahia.

A sequência didática (doravante SD) foi utilizada nessa investigação como proposta pedagógica por se caracterizar como flexível e adaptável a diversos assuntos, espaços e tempos. Esta, direcionou o desenvolvimento de todas as atividades contemplando os processos da leitura e da escrita, promovendo uma interação mais ampliada entre professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Optamos, assim por desenvolver esse trabalho com base em alguns critérios de noticiabilidade (Traquina, 2005) e na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin (2003) no que se refere aos estudos da linguagem, na concepção de gêneros como tipos estáveis de enunciados e em seus aspectos estruturais e discursivos.

O gênero discursivo notícia indica uma situação comunicativa de um fato de curta duração, narrado de modo imediato, com a função de informar, tanto na mídia impressa quanto na mídia jornalística digital, principalmente na Web onde esse gênero alcança maior destaque e tem mais acessos.

Assim, a escolha da notícia se deu por ser um texto de fácil acesso, é um gênero que dispõe de fatos que mostram credibilidade, revela os embates sociais, se caracteriza pela forma de produção para

comunicação de massa e evidencia expressões culturais da sociedade, seja por meio do jornal impresso ou por aqueles transmitidos pelo rádio, TV, jornais, celulares, notebooks ou outros suportes que utilizam das tecnologias digitais de informação e comunicação.

A nossa escolha metodológica foi pela abordagem qualitativa (Minayo, 2001) e participante (Rodrigo e Borges, 2008). O locus foi uma escola pública municipal, que fica no interior da Bahia, com os alunos de uma turma do 9º ano do ensino fundamental, turno matutino.

Para instigar a prática de leitura, escrita e produção dos textos em sala de aula, realizamos diversas atividades com notícias diferenciadas, pois acreditávamos que esses procedimentos nos permitiriam abrir um caminho socializador para um estudo baseado no exercício da cidadania e no trato sobre a disseminação das informações, principalmente a abordagem sobre as *fake news*.

Ressaltamos que a SD permite a utilização de qualquer tema, com vistas, inclusive ao desenvolvimento da leitura e da escrita, adequando-se a um universo de linguagens, tais como a música, desenhos, imagens e movimentos considerados pelos multiletramentos (Rojó e Moura, 2012).

Pretendíamos também, com o uso da SD, abrir possibilidades de criações e interpretações das notícias no mundo contemporâneo, a partir do comprometimento e da adaptação dos alunos/leitores à velocidade com que as coisas acontecem, tornando, principalmente o mundo digital, mais significativo e atraente para esses envolvidos.

Organizamos esse texto em três sessões: na primeira discorremos sobre a notícia como gêneros discursivos na teoria bakhtiniana e sobre a função social e contextos histórico e cultural. Na segunda seção o nosso percurso metodológico na construção da pesquisa qualitativa em que professora e alunos são protagonistas em todo processo, discorremos sobre o locus da pesquisa e os instrumentos utilizados. A última seção apresenta a análise dos dados destacando as categorias estabelecidas após a leitura atenta aos mesmos.

A Notícia Como Gênero Discursivo Interacional, Histórico e Cultural

Os gêneros discursivos são estudados há muito tempo e são imprescindíveis para desenvolver atividades socioculturais entre outras relacionadas com o funcionamento da língua e à necessidade

das pessoas se comunicarem.

Baseado na perspectiva da construção textual dos discursos defendida por Bakhtin (2003) todo enunciado é uma representação de algo já dito e a linguagem vai adaptando a realidade e, por isso, possibilita ser um texto velho ou renovado. Os textos presentes no cotidiano se desenvolvem ou se complexificam de acordo com o ato comunicativo. Assim, considera o filósofo da linguagem Bakhtin (2003) quando enfatiza que:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica em um determinado campo (Bakhtin, 2003, p. 262).

As ideias bakhtinianas sobre o estudo do texto encontrou definições importantes acerca dos gêneros e as mais variadas formas que leva em consideração a fala como também o contexto social que o indivíduo está inserido. De acordo com Bakhtin (2003) o texto não pode ser visto de forma limitada e sem uma organização interativa.

Para que o sujeito alcance uma determinada finalidade discursiva é importante que a linguagem esteja relacionada com as esferas da comunicação e os textos sejam construídos a partir do princípio da prática social, como afirma Bakhtin (2003).

Os gêneros, segundo Marcuschi (2007) são atividades que possuem uma função social estabilizada e que possibilitam mudanças nos discursos, de acordo com o tempo, estabelecendo formatos conforme os contextos de produção e o controle social. O estudo do texto é necessário, pois um discurso que acontece em todo e qualquer tipo de fala se dá em algum tipo de gênero, independente da motivação e conteúdo observado no texto.

O gênero textual notícia tem adentrado com muita frequência no meio social, pois, circula no cotidiano por meio escrito, digital e visual e é definido pelo autor Alves Filho (2011) como um texto informativo de um acontecimento real para um grande público, que tem como característica a veracidade em relação aos fatos divulgados. Segundo esse estudioso “[...] a notícia é um dos gêneros aos quais as pessoas estão mais intensamente expostas em sua vida cotidiana

porque ela é difundida em inúmeros lugares e suportes.” (Alves Filho, 2011, p. 90). Ainda segundo, Costa-Hubes e Simioni (2004), os textos jornalísticos e em especial a notícia, são enunciados carregados de ideologias que interferem decisivamente no modo de pensar, de entender e de interpretar os fatos que ocorrem na sociedade. Dessa forma, é bastante relevante que a notícia circule e esteja presente no cotidiano das pessoas.

O texto notícia existe há muito tempo e, na atualidade, a necessidade de se informar e documentar tem sido uma exigência em termos de comunicação, principalmente no ambiente virtual. Esse gênero configura-se pela memorização e o registro documental das ações humanas em relação ao seu domínio social e segundo Sousa, configura-se como:

[...] um artefato linguístico que representa determinados aspectos da realidade, resulta de um processo de construção onde interagem factores de natureza pessoal, social, ideológica, histórica e do meio físico e tecnológico, é difundida por meios jornalísticos e comporta informação com sentido compreensível num determinado momento histórico e num determinado meiosócio-cultural, embora a atribuição última de sentido dependa do consumidor da notícia (Sousa, 2002, p. 03).

Para Traquina (2005), a notícia é um gênero vivo que reflete as interações sociais e “[...] devem ser encaradas como resultado de um processo de interação social” (Traquina, 2005, p.204). Essa assertiva nos leva à compreensão de que a informação oferecida pelos jornalistas é o foco principal do gênero notícia, pois há uma interação entre as fontes de informação e os leitores. Assim, o texto passa a ter sua função e intencionalidade comunicativa bem definida.

Alsina (2009) reforça a ideia de que “[...] a notícia é uma representação social da realidade cotidiana, gerada institucionalmente e que se manifesta na construção de um mundo possível” (Alsina, 2009, p. 14), ou seja, os acontecimentos e desdobramentos são noticiados em primeira mão, quando há uma compreensão do mundo real. Dessa forma, o jornalista se envolve diretamente e assume um papel central, criterioso.

Os jornalistas são os autores que prestam serviços à comunidade e hoje, devido a constante mudança da sociedade, é comum o jornalista emitir opinião a respeito do noticiário e até

promover produtos e ideias. Um relato simples dos fatos se transforma em notícia e os produtores de notícias exibem os textos com estilo e de acordo com interesses dos leitores e/ou dos órgãos para os quais prestam serviços.

Traquina (2005) e Alsina (2009) concordam que os acontecimentos sociais constituem as notícias e elas são elaboradas quando um jornalista se depara com um fato real, público e do cotidiano, sempre buscando a melhor forma de informar aos seus interlocutores. Alsina (2009, p.115) reforça o postulado de que “[...] o acontecimento é um fenômeno social e está determinado histórica e culturalmente”. A linguagem da notícia deve ser simples, direta e ainda partir de um fato novo com informação relevante. Elaborar um texto notícia é reconstruir uma realidade a partir da informação e da leitura atenta no momento da produção, pois os seus leitores acreditam em sua autenticidade.

Lage (1999) é incisivo ao afirmar que:

[...] a notícia só é notícia se trazer informação. Do contrário, ela é um relato do nada. Essa informação é transformada em notícias através das técnicas de jornalismo ou de redação jornalística, na própria redação do jornal, seguindo uma estrutura característica do gênero e também observando aspectos sóciohistóricos e culturais, pertencentes à esfera em que esse gênero circula (Lage, 1999, *apud* Baroni, 2013).

A finalidade comunicativa da notícia é amenizar a curiosidade e esclarecer assuntos relevantes para o leitor. É um texto escrito em terceira pessoa e narrado com verbos no pretérito perfeito. Procura manter a sociedade atualizada com conteúdos novos e também auxilia nas discussões sobre questões sociais.

É comum à área do jornalismo utilizar o modelo da pirâmide invertida que permite dar ao leitor inicialmente as informações fundamentais de uma notícia para depois detalhá-las no transcorrer do texto. Pena nos esclarece que:

A pirâmide é invertida porque no jornalismo a base não fica no sopé, mas no topo; e o que seria apenas um arremate nas pirâmides originais, no relato jornalístico apresenta dados que complementam os essenciais, os clássicos detalhes que compõem a matéria. Tudo em ordem decrescente, a ponto do último parágrafo poder ser eliminado sem prejuízo do entendimento da matéria (Pena, 2007, p.48).

A técnica da pirâmide é apresentada inicialmente colocando o título que trata da notícia para atrair o leitor, o *lead* ou *lide* exposto no início onde se observa o que aconteceu, o corpo do texto escrito em terceira pessoa com linguagem objetiva. Assim manchete e *lide* aparecem no topo do texto. A manchete é uma categoria atrativa de uma notícia e o *lide* é uma espécie de subtítulo principal do texto que apresenta o resumo da notícia de modo que possa interessar o leitor e transformar o acontecimento principal em manchete.

Para se discernir quando aparece um fato noticioso ou não deve-se usar os critérios de noticiabilidade, também chamados de valores-notícias por Traquina (2005), que os divide em valores de seleção e construção. Os de seleção são: relevância, notabilidade morte, notoriedade do personagem principal, novidade, interesse público, surpresa, impacto, tempo, conflito, proximidade, infração, proeminência das figuras envolvidas, dentre outros que podem ser usados durante a seleção dos acontecimentos. E os de construção, que ainda conforme o autor mencionado, funciona como qualidade da estrutura de uma notícia com seus elementos: simplificação, amplificação, personalização que indicam elementos dentro do acontecimento, omitindo ou priorizando na apresentação do material e o que é digno de ser incluído no processo de elaboração da notícia.

Metodologia: Abordagem Qualitativa do Tipo Participante

A metodologia utilizada na pesquisa foi de caráter qualitativo do tipo participante. A pesquisa qualitativa preocupa-se com fatos de cunho social, histórico e destaca pela sua importância as interpretações dos dados. Para Minayo (2001, p. 22), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Também valoriza as pessoas envolvidas, suas opiniões e suas expectativas em um contexto de múltiplos significados. Isso acontece porque nessa pesquisa os indícios são precedentes de situações verbais e visuais para compreender com maior complexidade os dados.

O fato de nossa investigação ter ocorrido em uma das turmas de atuação como professora de língua portuguesa, caracterizou-a

como pesquisa participante. Em conformidade com Rodrigues e Borges (2008),

Na pesquisa participante sempre importa conhecer para formar pessoas populares motivadas a transformar os cenários sociais de suas próprias vidas e destinos, e não apenas para resolverem alguns problemas locais restritos e isolados, ainda que o propósito mais imediato da ação social associada à pesquisa participante seja local e específico (Rodrigues e Borges, 2008, p. 56).

Por se tratar de pesquisa participante no contato direto com a turma em sala de aula, fizemos anotações no diário de campo todas as informações e resultados colhidos de acordo o tema pesquisado e os dados obtidos deram um alicerce necessário durante toda a coleta. Na SD também optamos por atividades que levassem os alunos a uma melhor compreensão do que são as *Fake News* e seus efeitos, discutindo a velocidade da disseminação e as consequências destas. Nesta houve também discussões sobre as *Fake News*, a necessidade de avaliar a confiabilidade da fonte, de checar as informações, a criticidade em relação às notícias lidas e compartilhadas e atividades de leitura, produção, reescrita, edição e publicação desse gênero. As categorias de análise enfatizaram a função social, o contexto de produção, a estrutura do texto, os valores-notícia e a construção discursiva.

Assim, a SD baseada na adaptação do modelo de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) proposta por Costa-Hübes e Simioni (2004), propõe que a posição do módulo um seja colocada antes da produção inicial para que o aluno, antes da produção inicial, faça pesquisas, leitura e análise de textos do referido gênero, que estejam em circulação na sociedade. Na ação pedagógica, o professor precisa planejar e propor módulos com atividades que possibilitem ao aluno conhecer o gênero, elaborá-lo e reelaborá-lo até que possa ser posto em circulação, tendo em vista os interlocutores escolhidos inicialmente.

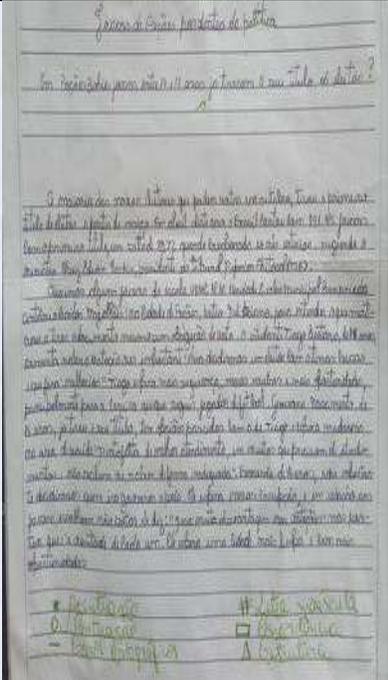
Análise de Uma Notícia Produzida na SD: Estrutura, Critérios de Noticiabilidade e Construção Discursiva

As atividades de produção escrita de notícias ocorreram nos dias 27, 28 e 29 de julho de 2022. Como já evidenciamos, este texto

aborda apenas uma pequena amostra de um dos textos produzidos por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, escola pública municipal.

Nesse artigo abordaremos a análise da estrutura, dos critérios de noticiabilidade e construção discursiva do texto do grupo 1 intitulado “Em Poções Bahia, jovens entre 16 e 18 anos tiraram o seu título de eleitor” (vê quadro a seguir).

Quadro: Produção inicial e transcrição – grupo 1

Produção inicial	Transcrição
	<p>Jovens de Poções por dentro da política</p> <p>Em Poções Bahia, jovens entre 16 e 18 anos já tiraram o seu título de eleitor?</p> <p>A maioria dos novos eleitores que podem votar em outubro, tirou o primeiro título de eleitor a partir de março. Em abril deste ano, o Brasil contou com 991.415 jovens com primeiro título, um salto de 89,7% quando comparado ao mês anterior, segundo o ministro Luiz Edson Fachin, presidente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE).</p> <p>Ouvimos alguns jovens da escola UEMCACM na cidade de Poções, centro-sul baiano, para entender que motivos os levaram a tirar os documentos mesmo sem obrigação de voto. O estudante Tiago, 16 anos, comenta sobre a votação ser importante. “Para decidirmos um eleitor com ótimas causas e que fará melhorias”, Tiago espera mais segurança, menos roubos e mais oportunidades, principalmente para a carreira que quer seguir. Geovana, 15 anos, já tirou o seu título, tem opiniões parecidas com as de Tiago e espera mudanças na área da saúde: “sinto falta de melhor atendimento, tem muitos que precisam de atendimento e não recebem ou, recebem de forma inadequada”. Tiago, 16 anos, acha importante decidirmos quem irá governar o país. Ele espera menos corrupção, em relação aos jovens escolherem não votar ele diz: “será muita desvantagem nas votações”, mas, pontua que é a vontade de cada um. Ele espera uma cidade mais limpa e com oportunidades.</p>

Fonte: Quadro elaborado pelas autoras

Durante o processo de observação dos textos escritos pelos alunos, criamos uma legenda para corrigir os textos na intenção de

facilitar a correção e ajudá-los a fazer os ajustes necessários ao longo da produção. Assim, nos textos produzidos pelos alunos, apresentamos uma legenda que trata de alguns aspectos gramaticais que foram observados na releitura e marcamos alguns comprometimentos ortográficos. Conforme Bakhtin (2003), o estilo verbal considera a forma de selecionar e empregar um texto e os recursos lexicais e gramaticais para melhor compreensão.

Esse texto apresenta o título/manchete, “Jovens de Poções por dentro da política”, de forma a despertar o interesse do público, particularmente dos jovens leitores. O destaque ocorre apenas pela centralização do texto e o espaçamento de uma linha em branco antes da escrita do subtítulo

O subtítulo, “Em Poções Bahia, jovens entre 16 e 18 anos já tiraram o seu título de eleitor?”, é uma parte do texto notícia e está conectada ao título para revelar o assunto retratado na notícia, ou seja o conteúdo novo, uma reconstrução da realidade. O *lide* “A maioria dos novos eleitores que podem votar em outubro tirou o primeiro título de eleitor a partir de março” assim que o leitor abre o texto, já pode ter as primeiras informações. O corpo da notícia desenvolveu o tema apresentando início, meio e fim com detalhes sobre a temática.

Observamos, portanto, que estruturalmente, essa notícia corresponde ao modelo da pirâmide invertida, no qual há ênfase em apresentar os acontecimentos a serem expostos de forma mais clara, o que facilita a informação ser registrada na memória do leitor.

O texto também atende a um dos critérios de noticiabilidade conhecido como relevância. Este critério, defendido por Traquina (2005), está relacionado à possibilidade de trazer um fato que tem impacto sobre a vida das pessoas e afeta ou mobiliza uma parcela da população com a qual a notícia pretende se comunicar. O critério tempo aparece devido ao que é atual e ter mais possibilidade de se tornar notícia. Logo, possui uma ocorrência que envolve mais pessoas, tem abordagem atual, ao tratar das eleições, e de utilidade para os alunos, pois é revelada a importância de tirar o título de eleitor e ficar por dentro da política.

Outro valor-notícia que pode ser empregado neste caso é o de consonância, pois o grupo escritor se preocupou com a resposta do interlocutor, ou compreensão reponsiva (Bahktin, 2003) em considerar relevante, ou não, a realização do documento eleitoral. Por

isso, apresenta ao longo de sua estrutura fatos que comprovam os benefícios de tirar o título, por meio de entrevistas e dados.

O modo discursivo apresentado no texto é na atribuição de sentidos de que o jovem vote aos dezesseis anos mesmo sem a obrigatoriedade. Isso é perceptível quando apresentam dados estatísticos, respaldado pelo presidente do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), e também quando discutem sobre as melhorias necessárias nas áreas da saúde e economia, as quais competem aos governantes escolhidos por meio de eleição.

O grupo se preocupou em apresentar função e intencionalidade comunicativa bem definidos, resultados de entrevistas com jovens dessa faixa etária, os quais reforçam a necessidade do voto para mudanças na área da saúde e no contexto político de modo geral. Percebemos assim, que as respostas desejadas pelos autores foram contempladas na medida em que foi desenvolvendo o corpo da notícia e apontando a importância de votar e contribuir com a escolha dos governantes do país.

De outro lado, os leitores (alunos da turma), por estarem vivenciando um ano pré- eleitoral, encontraram motivos para uma opinião favorável ao tema e enfatizaram a importância da consciência política desde cedo, pois a política faz parte da vida.

Óbvio que os textos produzidos pelos alunos não passaram pelo crivo das técnicas do jornalismo profissional.

Considerações finais

Essa investigação procurou compreender de que forma os alunos, a partir da leitura e produção de notícias, ampliariam os conhecimentos sobre esse gênero considerando a estrutura, os valores-notícias e a construção discursiva. Para responder a esse questionamento, selecionamos um dos textos elaborados durante a realização da SD com produção das notícias.

Durante a realização do trabalho percebemos que ainda há necessidade de muitas ações pedagógicas no sentido de ampliar e cultivar o processo da leitura e da escrita. A aplicação da SD contribuiu significativamente, minimizando dificuldades como a compreensão da estrutura textual, dos valores-notícias e também possibilitou uma visão mais detalhada e ampliada sobre a construção discursiva. De

modo geral, por meio da sequência didática os alunos se tornaram participantes da própria aprendizagem e ampliaram os conhecimentos sobre esse gênero.

Os resultados revelaram compreensões por parte dos alunos a respeito: da finalidade social e comunicativa do gênero, dos aspectos da estrutura composicional (título, manchete, lide, corpo do texto), da necessidade da curadoria de informações para ampliar a capacidade de argumentação e do quanto a construção discursiva gera sentidos na interação com o outro, na reflexão sobre ideias, nas posições enunciativas, considerando o lugar de fala dos interlocutores.

Referências:

- ALSINA, M. R. **A construção da notícia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.
- ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícia e carta de leitor no ensinofundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo por Paulo Bezerra. 4a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARONI, D. et al. **O gênero textual notícia**: do jornal impresso ao on-line. 9º Encontro Nacional de História de Mídia. UFOP, Minas Gerais, 2013. Disponível em: O Gênero textual Notícia: do jornal impresso ao on-line 1 - PDF Free Download (docplayer.com.br). Acesso em: 09 fev. 2022.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Ensino Fundamental. Brasília, 2017.
- COSTA HÜBES, Terezinha da Conceição e SIMIONI, Claudete Aparecida. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os Gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de e RIOS-REGISTRO, Eliana Segati, (Orgs.) **Experiências com Sequências Didáticas de Gêneros Textuais**. Campinas: Pontes Editores, 2014.
- 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 orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- RODRIGUES B. C.; CORREA BORGES, M. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 6, n. 1, 2008. DOI: 10.14393/REP-2007-19988. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/19988> Acesso em: 20

mar. 2023.

ROJO e MOURA (Orgs.) **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B.; NOVERRAZ, M.; DOLZ, J; Colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**/ tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Gislene. Para pensar critérios de noticiabilidade. In.: SILVA, Gislene; SILVA, Marcos Paulo da; FERNANDES, Mario Luiz (Orgs.) **Crítérios de noticiabilidade**: problemas conceituais e aplicações. Florianópolis: Insular, 2014, p. 51-69.

TRAQUINA, Nelson. **Teorias do Jornalismo**: a tribo jornalística - uma comunidade interpretativa transnacional. Florianópolis: Insular, v.2, 2005.

A ENUNCIÇÃO COMO INTEGRANTE DA GRAMÁTICA PELA CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS: UM ESTUDO ENUNCIATIVO NOS VERSOS NO POEMA “RETRATO” DE CECÍLIA MEIRELES

Florisbela Deuselita de OLIVEIRA (UFPI)¹

Considerações Iniciais

Na esfera de estudos e ensino da linguagem, as investigações sobre os modos de funcionamento e uso da língua têm seguido várias vertentes específicas em diversas propostas de análise. No cenário da enunciação, essas análises se dedicam ao uso da gramática reflexiva, validando-se, da compreensão advindos das interpretações dos efeitos de sentidos em vários enunciados, constituindo sobretudo, um processo de busca de valores referenciais dos atos comunicativos, mediante suas manifestações em vários contextos presente, em especial, nas aulas de língua portuguesa.

Como esse pensamento, surgem as seguintes indagações: Porque não realizar ensino dos elementos gramaticais por meio da construção dos sentidos e da significação nos próprios textos escolares? E de preferência com textos suplementares ao livro didático, visto que, muitos textos se permite uma facilitação na manipulação dos valores referenciais nos enunciados, que poderá viabilizar, exemplificar e levantar outras possibilidades para interpretação de sentidos, verificando valores diferentes nas marcas empregadas nos enunciados.

E para melhor especificar esse objetivo propõe-se: Apresentar alguns conceitos relativos às concepções enunciativas mediante o ensino da gramática; explorar aspectos gramaticais advindos do texto em função da construção de sentidos; discutir atos enunciativos advindos da interação verbal cotidiana manifestada nos versos do poema “Retrato” de Cecília Meireles, constituindo exemplificação dos efeitos de sentidos das marcas enunciativas.

¹ Mestranda em linguística pelo Programa de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (PPGEL-UFPI); E-mail: florisbeladeuselita@gmail.com

As estratégias dessa pesquisa se inserem em natureza qualitativa, isso porque, se pretende analisar as marcas dos enunciados e demais componentes de valores referenciais existentes no Poema “Retrato”, seguindo o estudo onde se propõem analisar e interpretar a obra em si, mas também, conduzirá em uma reflexão sobre alguns enunciados existenciais, destacando a importância de compreender os valores referenciais contextuais na construção dos sentidos desses enunciados.

Esse trabalho foi produzido através de pesquisa bibliográfica, além do uso de outras fontes subsidiárias, por exemplo, a internet, artigos e outros demais conteúdos relacionados ao tema. Tendo como principal foco indagar uma exploração para a realização dessa pesquisa na perspectiva de ensino da gramática direcionado para construção de sentidos linguísticos.

Uma Perspectiva Enunciativa Para o Ensino da Gramática na Aulas de Língua Portuguesa

Na parte que se refere ao ensino de gramática, a enunciação traz uma relação de construção referência e valores aos termos gramaticais. De acordo com Benveniste (1989), verifica-se o quão necessários são esses elementos na concepção do discurso, que revelam uma propriedade essencial da linguagem e merecem por isso, um estudo aprofundado.

O processo de ensino em leitura e compreensão de textos pelos termos empregados na gramática, supõe além de conjunto sistematizado e integrado de atividades da língua portuguesa, que o educador vai propondo ao aluno. A seleção entre várias atividades interpretativas e o modo de aplicar tais enunciados com o educando, vai mostrando a síntese teórica em que fundamenta a ações docentes nas concepções entre os interlocutores da linguagem. Tratando acerca desse aspecto Cunha (2007) ressalta que;

Para compreender os enunciados que lhe são endereçados, o falante não apela apenas para o conhecimento que tem da língua. Ao dizer bom dia aos alunos, o nosso professor pode, mais do que querer informar algo, pretender algo, como ser simpático, cumprir uma convenção social, agradecer aos seus interlocutores. E o conhecimento que os falantes têm das regras da língua portuguesa não é suficiente

para que percebam tais intenções, que podem chegar a constituir a verdadeira razão da enunciação. (Cunha, 2007, p.19)

Com base no que foi mencionado por Cunha (2007), que até um simples “bom dia” pode ocasionar diferentes efeitos de sentido. Assim, supõe que ao ensinar algum conteúdo gramatical, muitos métodos de ensino estão direcionados para modo demonstrativo, configurando-se esse tal conteúdo, para serem explicados em muitos casos dentro de quadros e tabelas, pré-estabelecendo seus conceitos, suas classificações e funções, situando cada categoria em seu grupo específico, que já está delimitado pela gramática normativa. A cerca dessa discussão, Travaglia (2009, p.101) relata que “O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se às regras da gramática normativa”.

De maneira simples, subentende que o professor ao se encarregar-se de ensinar uma categoria gramatical em sala de aula não possa explorar outras possibilidades de interpretação para aquela marca linguística estudada, entretanto, esses métodos tornaram-se desatualizados, e hodiernamente, apresenta-se uma necessidade de ensinar categorias gramaticais sob vários aspectos, em que vise explorar possibilidades de construir novos sentidos no uso dessa mesma marca gramatical, suplementando atividades de leitura e compreensão de enunciados e textos existentes em nos livros didáticos e fornecendo novas metodologias de ensino. Nesse sentido, Lima (2010, p.233) afirma que:

Ao longo de 12 anos, o aluno é um aprendiz de conteúdos gramaticais, ou melhor, um receptor de conteúdos gramaticais sem que lhe sejam proporcionadas condições para uma reflexão sobre a língua em uso, no sentido de que essa língua é utilizada por sujeito enunciadore em um espaço enunciativo para produzir significação. Não há uma exploração da gramática enquanto suporte para a construção e reconstrução de significações, mais especificamente, para a construção de textos, de enunciados. Permanece ainda uma forte preocupação com a prescrição e com a explicação metalinguística, pontos de discussões constantes no pensar e repensar o ensino da gramática.

Conforme o que foi descrito pela autora, entende-se que não há uma única reflexão sobre a construção e reconstrução de sentidos no ensino de conteúdos gramaticais no período escolar supracitado, para melhor exemplificar, vem se observando que, em muitas

situações metodológicas de ensino, infelizmente, sabe-se que em muitos lugares, por exemplo, ainda se prioriza apenas a importância de ensinar ao alunado como conjugar um verbo em seus tempos e modos verbais, seguindo apenas o modelo tradicionalmente padronizado e determinado em 1ª, 2 e 3ª conjugação. Acrescentando que, por exemplo, os verbos regulares já possuem a flexão padrão com as mesmas terminações, instruindo ao aluno apenas a realizar a substituição do radical de um verbo por outro e já terá realizado a conjugação.

A objeção aqui nesse exemplo, se localiza no trabalho de ensino do verbo sob forma isolada, interrogando-se: Porque não aproveitar o momento para vincular o ensino desses mesmos verbos na aplicabilidade de enunciados com situações distintas? Uma vez que, sempre é importante lembrar que:

As teorias da enunciação, do texto e do discurso, de maneira incisiva, têm deixado claro que não é possível compreender verdadeiramente a natureza de uma língua isolando-a de seu funcionamento social e ignorando que esse sistema, historicamente, se organiza para servir à interação humana – fenômeno histórico, social, político e ideologicamente marcado (Val, 2005, p.37).

Partindo desse entendimento, um caminho sugestivo seria inicialmente, promover a interação desses alunos, propondo diálogos de níveis básicos ao intermediário e se possível até mesmo avançado, fazendo uso dos elementos linguísticos estudados, inserindo trabalhos de análise de formulação e reformulação nas marcas linguísticas analisadas dentro dos próprios enunciados abordados, buscando pesquisa de outras formas de sentido que a marca estudada pode incidir dentro de situações enunciativas diferentes, posteriormente, manusear a verificação dessas marcas já estudadas, manipulando outros enunciados relativos ao mesmo conteúdo gramatical proposto, organizando e recriando novos efeitos de sentidos dentro dos enunciados simulados pelos próprios discentes.

No qual, possibilite uma compreensão ao alunado de que, se alterar o contexto do enunciado verificado, o sentido daquela marca também poderá sofrer modificações em seu valor semântico referencial, com isso, poderia demonstrar através da verificação dos sentidos e valores, que algumas marcas podem acarretar diferentes

possibilidades de compreensão, se for empregado em enunciados variados, pois:

A expressão “efeito de sentido” não possui uma definição única utilizada por todas as correntes linguísticas que se ocupam da linguagem em uso. No entanto, de maneira geral, a expressão “efeito de sentido” pode ser entendida como o sentido que é construído para entre os sujeitos, considerando-se as indicações fornecidas não somente pelos signos linguísticos, mas também pelos parâmetros da situação de comunicação. Como já estudamos, os sentidos dos enunciados, textos e discursos dependem da avaliação que os interlocutores fazem da situação de comunicação em que se acham envolvidos, portanto, o emprego de palavras e de orações pode gerar efeitos de sentido diferenciados a depender do contexto em que aparecem Cunha (2007, p. 89).

Mediante a essa abordagem, de acordo com a autora, a construção de sentidos pode resultar que instigue o pensamento e a criticidade sobre os conteúdos gramaticais, e sequencialmente, o alunado já poderá inicialmente despertar uma noção de que os sentidos de uma enunciação são construídos quando a enunciação é proferida, e que sua significação não é algo já estabelecido e imutável, ou seja, o sentido de um termo é produzido mediante o instante e situação da enunciação ocorrida.

Esse desenvolvimento poderá favorecer a capacidade de reconhecer os sentidos enunciativos já inseridos no texto utilizado na aula, como também, relacionando exercícios que acontecem dentro da classe, em especial, na criatividade do professor ao ensino da gramática. É importante entender que, não precisa abordar todas as categorias gramaticais em um mesmo texto, mas sim, selecionar texto-enunciativos condizente ao conteúdo que irá ser ensinado e cobrado para a categoria gramatical ensinada.

Por Que Ensinar a Gramática Através de Textos-Enunciativos?

Para responder essa questão, Travaglia (2009, p.121) traz uma excelente justificativa quando diz que:

Muitos livros didáticos trazem exercícios estruturais, mas estes dificilmente constituem toda uma série de exercícios necessários para o trabalho de fato com a língua. Quase sempre, tem-se exercícios

isolados sobre um fato da língua, que podem auxiliar na aprendizagem deste, mas não farão o que se propõe como objetivo desse tipo de atividade: automatizar o uso de recursos da língua. Assim, é preciso que o professor esteja consciente de que sempre deverá elaborar os exercícios estruturais sobre os fatos da língua que julgue necessário e pertinente trabalhar num dado momento com seus alunos dentro de um plano definido e de forma sistemática e não fragmentária e fortuita como muitas vezes aparece nos livros didáticos.

Concordando com as palavras do autor, e procurando afastar-se de exercícios que abordam ensino de gramática de forma isolada, esse estudo enfatiza-se que, ao se trabalhar com textos-enunciativos em sala de aulas, pode se fazer uma excelente oportunidade de explanar os sentidos enunciativos existentes nas marcas dentro do próprio texto utilizado, nessa abordagem o trabalho de leitura e interpretação de texto, no qual, seria viável conduzir ao alunado a interpretação dos enunciados que tais textos possam oferecer.

E apesar perceber que, atualmente, muitos livros didáticos já abordam alguma noção acerca dessa temática que envolve a construção de sentidos nas marcas linguísticas, (como já vem solicitando pela BNCC (2017)), ainda se faz insuficiente para uma sólida compreensão acerca desse processo, em que o trabalho com a gramática normativa caracteriza em muitas situações que não se preocupa com o lugar de origem de alguns enunciados prescritos e suas funções de sentidos comunicativos.

Evidentemente que, ao se trabalhar com análise de textos-enunciativos numa classe em nível de ensino fundamental maior, o professor deverá saber como conduzir o alunado, para que eles próprios consigam elaborar e organizar definições de possíveis sentidos em tais enunciados propostos, uma vez que, sem noção nenhuma de como manter uma comunicação básica explicativa ficaria inviável dar sequência no processo de ensino e aprendizado das concepções da enunciação. Vogué (2011, p.11, grifo da autora) afirma que:

A abordagem da enunciação assim conceitualizada traz uma série de consequências, em particular para a questão da referência. Com efeito, a linguagem não é a reprodução, a transcrição ou a codificação de um referente: ela *constrói valores referenciais* que, como construções enunciativas questão, não repousam em nenhum outro elemento de estabilidade além do que a enunciação pôde construir.

A autora mais do que confirma quando diz que “a linguagem não é reprodução...”, e nessa sugestão, pode-se dizer que os textos-enunciativos se categorizam nos mais variados gêneros textuais-orais, tendo oralidade como sua principal marca e canal comunicativo, em que se pode classificá-los como: contos, poemas, letras de músicas, bilhetes, textos teatrais, avisos e etc. E em cada um deles, pode-se verificar as marcas nos enunciados existentes, plausíveis para explorar os valores de referência presentes nas categorias requeridas para ensino da língua portuguesa.

Travaglia (2009, p.19, grifo do autor) menciona que “Ora, se tais *enunciados*, são frutos de situações de comunicação, são, naturalmente, *textos*, isso significa dizer que se deve propiciar o contato e o trabalho e trabalho do aluno com *textos*, utilizados em situações de interação comunicativa o mais variado possível”.

Abordando, por exemplo, o uso dos verbos, permitindo aos alunos a compreensão de como empregá-los em situações que se utiliza no dia a dia, a cada tempo e modo verbal, formulando e reformulando exemplos de enunciados que em que foi usado o referido verbo e seu tempo e modo praticado, verificando os sentidos referências em que tais verbos proporciona naquele referido cenário do tempo verbal.

Na categoria das marcas adverbiais, não seria diferente, o professor pode procurar um texto que permita fazer uso de análise enunciativa dos advérbios de lugar, de tempo, de modo, de intensidade e assim por diante, ao mesmo tempo que, os aplicá-los em enunciados simples, examinado a transformação semântica pressuposta pelos mesmos dentro de outra sentença. E assim, se aplicaria ao ensino das demais categorias gramaticais. Segundo Travaglia (2009, p. 95, grifo nosso):

Como dizem Fonseca e Fonseca (1977:84-85) o *texto* tem de ser visto como um produto de um *ato de fala*, como *discurso*, isto é, como um *enunciado* que traz em si as marcas do *processo de enunciação*, as marcas de adequação às finalidades próprias de cada intento de comunicação em situações específicas, as marcas de ações cumulativas desenvolvida em cada ato verbal.

Cunha (2007, p.21) afirma que “Hoje se sabe que os chamados advérbios de enunciação, por exemplo, são palavras que não só qualificam um fato ou conteúdo, como nos diz a gramática, mas conseguem fazer isso com uma enunciação (asserção, pergunta,

etc.)”. As orações coordenadas e subordinadas, também podem estar incluídas nessa sugestão de atividade, mediante que, pode-se analisar os efeitos de sentido que as conjunções impõem nas orações.

Nesse cenário, vê-se a importância de recorrer ao ensino da gramática sobre forma linguagem reflexiva, além de sugestão para trabalhar os aspectos enunciativos de muitas formas para construção de significados. A seguir, trataremos do estudo do poema “Retrato” de Cecília Meireles sob perspectiva enunciativa.

Uma Análise Linguística nas Marcas e Efeitos de Sentidos nos Enunciativos Presente no Poema Retrato de Cecília Meireles

Nessa seção se faz uma análise de natureza enunciativa em um texto, e para tanto foi designado o poema “Retrato” da autora Cecília Meireles, como forma de exemplificar a significação dos enunciados construídos pela autora do poema em questão, a motivação em que foi levado consideração na escolha desta obra, está presente no fato da mesma conter uma caracterização enunciativa que remete ao passado e ao presente simultaneamente.

Vale ressaltar que para Flores (2008, p.37) “A enunciação é um acontecimento irrepitível, porque são irrepitíveis as condições de tempo, espaço e pessoa de cada enunciado”. Então, subentende que, mesmo que o poema foi escrito em 1939, a noção de interpretação é construída mediante a realização do ato momentâneo ao se enunciar. Antecipadamente, é possível dizer que a presente obra permite realizar uma análise do sujeito enunciador assimilando os sentidos e os valores de referências expressados *na modalidade declarativa*, que segundo Neves (2006, p.63) essa modalidade se qualifica “Quando o enunciador possui direito e poder de produzir enunciados e textos que criam e/ou reproduzem realidade e que são aceitos por consenso da sociedade como verdadeiros”.

Para dar continuidade a essa discussão, partimos do princípio em conhecer o poema “RETRATO” na íntegra de Cecília Meireles, publicado em 1939, pertencente ao livro “A Viagem”. Vejamos o que foi expresso:

RETRATO

Eu não tinha este rosto de hoje,
Assim calmo, assim triste, assim magro,
Nem estes olhos tão vazios,
Nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
Tão paradas e frias e mortas;
Eu não tinha este coração
Que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
Tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
A minha face?

(Cecilia Meireles, 1939, Fonte: &escritas.org (2021))

Primeiramente se faz primordial observar que, a essência enunciativa desse poema se situa na interação discursiva da autora como “um sujeito enunciador individual” (o eu locutor), no qual, a mesma toma-se como o destinatário ela própria como sujeito receptor (eu ouvinte) de tais enunciados, esse caracterizando-se assim como texto-enunciativo identificado como um monólogo. Constituindo assim, uma modalidade *subjetiva*, que de acordo com Neves (2006, p.65) essa modalidade “é considerada como apenas uma expressão da relação entre o sujeito enunciador e o conteúdo proposicional que está transmitindo”

Para especificar melhor a enunciação e o monólogo Benveniste (1989, p. 87-88, grifo do autor) esclarece que:

Inversamente, o “monólogo” procede claramente da enunciação. Ele deve ser classificado, não obstante a aparência, como uma variedade do diálogo, estrutura fundamental. O “monólogo” é um diálogo interiorizado, formulando em “linguagem interior”, entre um eu locutor e um eu ouvinte. Às vezes, o eu locutor e o único a falar: o eu ouvinte permanece, entretanto, presente; sua presença é necessária e suficiente para tornar significativa a enunciação do eu locutor.

Esse apontamento realizado por Benveniste, esclarece a verdadeira essência viés enunciativa de um monólogo, no qual, supõe-

se que o sujeito enunciador “Eu” se dirigiu seus enunciados para si próprio, ou seja, “eu emissor” conduziu sua mensagem para o ele mesmo e posteriormente direcionou para o leitor (ou destinatário), como ponto referência no ato escrever para publicação e divulgação do mesmo para os demais leitores.

Dando sequência a esse estudo, direcionando atenção às particularidades, analisaremos ao verso I, que se pontua com a seguinte proposição:

(v-1) *Eu não tinha este rosto de hoje,*

Na enunciação do verso I, inicialmente tem-se o pronome pessoal “eu” como a primeira pessoa gramatical como também, pelo ponto de vista enunciativo encontra-se como sujeito enunciador, aquele que elabora uma configuração linguística com significação. Para Flores (2008, p.50) “A noção de *pessoa*, nos estudos clássicos, é relativa ao verbo e aos pronomes pessoais. Estas classes de palavras, segundo estes estudos, apresentam três pessoas - a que fala, a com quem se fala, a ele quem se fala - simetricamente tratadas”, evidentemente que nesse enunciado em questão, temos o próprio enunciador que se enuncia, para ele mesmo, falando propriamente de si.

Nesse mesmo enunciado, após o sujeito enunciador “eu”, sequência o marcador “*não*”, que no quesito da enunciação referida, estabelece uma categoria de asserção de negativa, isso porque, “*tira*” a noção de domínio nocional do marcador verbal temporal do verbo “*tinha*”, caracterizando uma modalidade epistêmica, que segundo Neves (2006, p.56) a “modalidade epistêmica: marca o domínio do certo, da dúvida, do saber, da crença”

Ainda nesse mesmo enunciado, pode-se verificar na construção enunciativa a presença de duas marcas temporais distintas, onde primeiramente constata o verbo *ter* está flexionado no pretérito imperfeito do indicativo, correspondendo “*tinha*”, que assinala um processo de ação passada inacabada, em outras palavras, uma ação que já foi vivenciada no momento da enunciação, indicando outro tempo anterior da ideia de permanência de duração uma operação de diferenciação. Com isso, poderia deduzir, como uma realização anteriormente ocorrida. Porém, no referido enunciado,

ocorre também a existência do advérbio de tempo “hoje”, que em análise gramatical pontua-se como “dia corrente no presente momento”, em outros termos, poderia se afirmar que, o *hoje* seria um ponto de referência temporal de aspecto pontual, que corresponderia ao dia da enunciação. Todavia, que nos estudos enunciativos se perpetua também, na manipulação de sentidos, o advérbio “hoje” em v-1, acarreta uma modificação na carga do valor temporal do verbo anterior “tinha”, cujo marcador “hoje” configura uma extensão temporal, isso porque, não se pode ter uma noção pontual do tempo acontecido do ato enunciativo, desvinculando ou perpassando o momento da enunciação.

Dessa maneira, acentuando uma relação de alteridade do tempo entre o verbo e o advérbio no enunciado, remetendo alteração de sentidos simultaneamente, que permitia formular outras interpretações “eu tenho/tinha um outro rosto” ou “Antes eu tinha um rosto diferente do que tenho hoje”. Percebe-se claramente que, a autora apresenta a definição de cada item existencial em textos-enunciativos, relatando como deve ser entendido.

Voltando aos enunciados do poema de Meireles, vejamos o segundo verso, em que ele remete:

(v-2) *Assim calmo, assim triste, assim magro,*

Levando em conta o marcador *assim*, que nesse enunciado se repete três vezes, e que no quesito de âmbito gramatical, ele pode-se configurar na função de um advérbio, de uma conjunção, de uma locução adjetiva ou interjetiva, no qual, pode ser empregado no sentido de dar continuidade ao que se fala ou até mesmo para demarcar a intensidade ou quantidade de algo.

Contudo nesse enunciado, subentende-se o sentido dos marcadores “*assim*” nessa expressão como um advérbio de *valor modal expressivo*, no sentido uma maior ênfase aos adjetivos subsequente, onde os mesmos marcadores expressam “afetividade ou juízo de valor relativos” (Neves, 2006, p.63), quase uma conformidade que passa a pontuar o adjetivo seguinte.

Já os adjetivos pertencentes ao (v-2), definidos por “*calmo, triste e magro,*” veiculam uma explícita qualificação ao termo “*rosto*”, que está contido no (v-1), ver-se a necessidade de analisar o adjetivo tanto como classe de palavra como a sua função de efeito de sentido,

dentro do enunciado, para que se possa dar a correspondência correta para ele em termo de significação ou sentido. Dando continuidade ao que vem sendo questionado nos versos, temos a seguir:

(v-3) *Nem estes olhos tão vazios,*
 (v-4) *Nem o lábio amargo.*

O terceiro e quarto verso, serão averiguados juntos, por terem sido iniciados com juntos com o mesmo advérbio “Nem”, classificado como advérbio de negação na gramática normativa, porém seu sentido dentro da perspectiva enunciativa, o “Nem” irá pontua-se com um valor de asserção negativa e de acréscimo, isso porque, esse mesmo marcador direciona de forma sintática e semântica, dando continuidade a uma predicação de “*negação ao adicionamento de características*” complementares ao verbo “*tinha*” para o referido termo “*rostro*”, correspondente ao (v-1).

Já os elementos “*estes olhos tão vazios*” e “*o lábio amargo*” qualifica-se como um complemento predicativo acentuado ao termo em questão, enfatizando os enunciados da primeira estrofe como um todo, um impacto emocional, em que pressupõem a autora ao se olhar no espelho e perceber diferenças em sua fisionomia, do antes para o hoje em seu próprio rosto. Segundo Travaglia (2009, p.157) “o complemento predicativo dá um atributo ou característica a uma entidade como informação nova”, em outras palavras, entende-se que pela enunciação da autora há algo diferente do que ela imaginava ser.

Vejamos um mais par de enunciados no poema de Meireles:

(v-5) *Eu não tinha estas mãos sem força,*
 (v-6) *Tão paradas e frias e mortas;*

Nos versos (5) e (6), destaca-se a referência “*mãos*” que pontua a origem das demais características adjetivas subsequentes tanto no (v-5) como no (v-6). Entretanto o enunciado do V-5, possui apenas 1 marcador temporal diferentemente do (v-1) em que continha 2 marcadores temporais, a validação de “*Eu não tinha*” como o verbo (ter) no pretérito imperfeito, designa uma realização de uma complexidade na modalidade no valor modal temporal, caracterizando

uma ação ocorrida antes da enunciação realizada. No qual, Bessa Neves (2006, p.133) afirma que:

No valor temporal, o imperfeito assinala uma translação, marcando a construção de um localizador (ou sistemas de localizadores) a partir de um outro localizador: o localizador de origem. Neste sentido, justifica-se o uso do imperfeito para marcar a localização de um tempo sobrepondo outro no passado.

Nesse caso, tendo como exemplo o (v-5) do poema “RETRATO”, a autora recorreu ao imperfeito, para transportar a sua visão no espelho ocorrida numa época passada, e assim, construir uma validação ao tempo presente da enunciação. Já no termo “*sem forças*” presente no (v-5) e todo o enunciado inserido no verso 6 “*Tão paradas e frias e mortas*”, predomina uma qualificação referente ao termo “*mãos*”, similar aos enunciados versos 3 e 4.

Ainda mesma estrofe, compõem-se os seguintes enunciados:

(v -7) *Eu não tinha este coração*

(v-8) *Que nem se mostra.*

No verso 7, a autora reitera o uso da expressão “*Eu não tinha*”, essa ênfase se constitui como a recorrência de uma anáfora, sugerindo como recurso estilístico proposital, onde pressupõe o intuito de dar um maior destaque no poema, que simbolicamente entende-se que seus pensamentos estão remetentes a um passado, desencadeando o sentido que ocorrência se realizou em um momento anterior ao momento da enunciação realizada no referido texto.

Nesse entendimento, continua-se prevalecendo a mesma complexidade do verso 5, diferenciando no termo empregado “*essas mãos sem força*” que foi subtraído e substituindo por “*este coração*” pontuando uma relação de alteridade no sentido das partes corporais, a mesma expressão está pontuando também o verso seguinte “*Que nem se mostra*” qualificando tanto noções emocionais, onde podia-se pressupor que o coração antes era mostrado no sentido abstrato, quanto uma propriedade primitiva pôr o “*coração*” ser um ser inanimado, que não tem a capacidade de realizar uma ação humana. Neste prosseguimento, observamos a composição de mais enunciados existentes no poema de Meireles, a seguir:

(v-9) *Eu não dei por esta mudança,*

No enunciado do verso 9, temos o sujeito enunciativo “eu”, sequenciado pelo “não” de asserção de negação, no qual, já foi mencionado tira a noção de domínio nocional do marcador verbal temporal “dei” configurando como um relator que está reportado da conjugação do verbo -dar- flexionado no pretérito perfeito, referindo a um passado acabado, seguido pela preposição “por” continuamente com pronome demonstrativo “esta”, e “mudança” que finaliza o referido enunciado.

Estabelecendo uma possibilidade de manipulação, ajustamento ou adequação desse enunciado, para formular sentido similar ao mesmo verso 9, teríamos:

(v -9) *Eu não dei por esta mudança,*
 (v -9a) *“Eu não percebi esta mudança”*

Com isso, percebe-se a importância de um olhar articulado nas construções das marcas e dos valores de sentido nos enunciados. Já no (v-10) dispõe o seguinte enunciado:

(v-10) *Tão simples, tão certa, tão fácil:*

No enunciado em questão, percebe-se que o vocábulo “tão”, está com inserido no enunciado de forma semelhante ao marcador “assim” presente no (v-2), se repetindo três vezes, e que no quesito de âmbito gramatical, poderia configurar na função de um advérbio que demarca a intensidade de algo. Porém nesse enunciado, conjectura-se o sentido das expressões “tão” como um advérbio marcador de valor modal, pois presume que esse marcador foi repetido 3 vezes para uma maior ênfase aos adjetivos subsequentes.

No enunciado final do poema de Cecília Meireles, apresenta-se:

(v-11) - *Em que espelho ficou perdida
 A minha face?*

A autora encerra seu poema com uma interrogação retórica, onde não se busca uma resposta concreta, e sim instiga a fazer suposições, a autora expressa nesse enunciado possibilidades de

reflexão comparativa do antes e do depois. Neves (2006, p.99, *apud* CULIOLI (1999^a,110)) traz esclarecimentos das observações de Culioli acerca dessa referência “Culioli (1999^a,110) diz que a interrogação retórica não faz nenhuma pergunta de informação, nenhuma de confirmação, mas se coloca em questão a posição que se atribui ao outro, outro fictício; quer dizer um co-enunciador que não é um interlocutor”.

Assim, mediante a verificação algumas possibilidades de trabalho na análise linguística direcionadas para o cunho enunciativo, realizado através de um pequeno poema, entende-se há possibilidades de abordar efeitos de sentidos em textos tanto no contexto escolar quanto em outros contextos, nesse sentido se faz necessário dizer que nessa análise não foi concluído todas as possibilidades enunciativas que o próprio poema oferece, mas sim uma pequena visão demonstrativa, de que possível trabalhar dentro um texto reflexões enunciativas na sala de aula e explorar incontáveis situações discursivas dentro dos enunciados contidos.

Considerações finais

Frente ao que se foi discorrido, sobre a importância de se trabalhar textos-enunciativos, esse estudo, permitiu não só analisar a riqueza de detalhes na produção escrita de um grande autor, como também possibilitou novas concepções e um pouco de compreensão sobre teorias enunciativas, e perante a necessidade de mais metodologias direcionadas a essa temática, permite-se dizer que, ainda seria necessária uma maior aplicabilidade em análises sob vista enunciativa, para que realmente ocorra uma melhor entendimento, no quesito de sentido e significação da língua portuguesa.

Como adicional da análise enunciativa do poema “RETRATO” de Cecília Meireles, percebe-se que é de fato uma obra singular, em suas características e em sua composição. Em se tratando de análise enunciativa, consta-se que a autora da obra referida possui uma criatividade inigualável, tanto em termos de estética literária como em conduzir enunciados reflexivos.

O trabalho com processo enunciativos, evidentemente muito contribui para o aprendizado de um acadêmico em letras, pois a mesma revela muitas particularidades enunciativas que estão

presentes no cotidiano comunicativo do ser humano em geral, revelando a importância e necessidade em aprender mais sobre os processos de compreensão e interpretação de textos enunciativos, proporcionando possibilidade de ler e compreender determinados fatores, certamente, dar uma maior visibilidade na compreensão de análise do ato da fala e os aspectos compositores enunciativos.

Contudo, percebe-se que é muito importante debater questões de aprender um pouco mais sobre os atos enunciativos, como uma extensão de análise da língua portuguesa e, propondo verificação dos valores e marcas referenciais e tão representativos no cotidiano dos falantes em geral. “O texto-enunciado precisa ser decodificado por nossos alunos para que tomem conhecimento dos conteúdos temáticos dizíveis por meio do gênero em estudo” (Rodrigues, 2011, p.174)

Portanto, ao finalizar esse estudo espera-se que possa ter apresentado aproveitamento das discussões, assim como, estamos cientes de que o papel de superação no ensino-aprendizagem na leitura e interpretação de textos.

Referências Consultadas

- ARAÚJO, Denise Lino de. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer** / – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017.
- BATISTA, Ronaldo de Oliveira [org.]. **O texto e seus conceitos**. – 1. ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2016
- BENVENISTE, Émile. **O aparelho formal da enunciação**. In: **Problemas de linguística geral II**. Campinas: SP, Pontes, 1989.
- BENVENISTE, Émile. Da Subjetividade na linguagem. In: **Problemas de linguística geral I**. Campinas: SP, Pontes, 1988
- BENVENISTE, Émile. A natureza dos pronomes. In: **Problemas de linguística geral I**. Campinas: SP, Pontes, 1988
- BENVENISTE, Émile. A linguagem e a experiência humana. In: **Problemas de linguística geral II**. Campinas: SP, Pontes, 1989.
- CUNHA, Ana Lygia Almeida. COSTA, Fátima Cristina da. **Estudos de Enunciação / Textos didáticos do Curso de Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa – Modalidade a Distância**. Belém: EDUFPA, 2007 v. 1
- DE VOGUÉ, Sarah Culioli após Benveniste. In DE VOGUÉ FRANCKEL, Jean-Jacques e PAILLARD, Denis. **Linguagem e enunciação: representação, referenciação e regulação**. Tradução e organização de Márcia Romero e Milenne Biasotto-Holmo. São Paulo: Contexto, 2011.

DUARTE, Vânia Maria do Nascimento. "Você: segunda ou terceira pessoa do discurso?"; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/gramatica/voce-segunda-ou-terceira-pessoa-discurso.htm>. Acesso em 20 de abril de 2021.

FLORES, Valdir do Nascimento et al. **Enuniação e gramática**. São Paulo: Contexto, 2008.

LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira. O ensino da gramática em uma perspectiva enunciativa. In: LIMA, Maria Auxiliadora Ferreira [org.]. **Reflexões aplicadas ao ensino**. Teresina: EDUFPI, 2010.

MEIRELES, Cecília. **Retrato**. Disponível em <<https://www.escritas.org/pt/t/1505/retrato#:~:text=Eu%20n%C3%A3o%20tinha%20este%20rosto,Nem%20o%20l%C3%A1bio%20a%20margo.>> acesso em 17/05/2021.

NEVES. Janete dos Santos Bessa; Bonfim, Eneida do Rêgo Monteiro (Orientadora). Estudo semântico-enunciativo da modalidade em artigos de opinião. Rio de Janeiro, 2006. 206p. Tese de Doutorado – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.2006. Disponível em https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq__=9025@1 acessado em 15/06/2021.

Rodrigues, Rosângela Hammes. Cerutti-Rizzatti Mary Elizabeth. **Linguística aplicada: ensino de língua materna /** – Florianópolis: LLV/ CCE/UFSC, 2011.

VAL, Maria da Graça Costa. VIEIRA, Martha Lourenço. Língua, texto e interação: caderno do professor /Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005. Disponível em<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%20o%20Lingua_Texto_Interacao.pdf> acessado em 28/04/2021.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática- 14ªed**. São Paulo; Cortez, 2009.

TEIXEIRA, Marlene; FLORES, Valdir. **Linguística da Enuniação: uma entrevista com Marlene Teixeira e Valdir Flores**. ReVEL, v. 9, n. 16, 2011. [www.revel.inf.br].

SEMIÓTICA E EDUCAÇÃO: A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NO CONTEXTO DO ENSINO E APRENDIZAGEM

Suelismar Mariano Florêncio BARBOSA (USP)¹

*A narrativa é uma cenografia exemplar do discurso em ato
(Bertrand, 2003, p. 299)*

Introdução

A construção de sentido no ensino e aprendizagem é um processo que envolve a interação entre estudantes, professores e contexto social e cultural que os cerca. Os desenvolvimentos da teoria semiótica, particularmente os de perspectiva francesa, que buscam uma delimitação teórica ao sujeito da enunciação, oferecem ferramentas analíticas que possibilitam entender esse processo, revelando como ocorre a geração dos sistemas de significação no domínio da Educação.

Neste capítulo, demonstraremos a abordagem semiótica dos processos de ensino e aprendizagem a partir de um recorte específico da economia geral da teoria. Partimos da elaboração mais recente da noção de narratividade, nível de análise mais bem desenvolvido pelos trabalhos de Algirdas Julien Greimas e seus seguidores, com o interesse de analisar o exercício pedagógico enquanto interações persuasivas, o que implica considerações a respeito da natureza retórica da relação entre aluno e professor. O objetivo geral está em explicar como ocorre a construção de sentido no âmbito do ensino e aprendizagem.

Para fins de exemplificação, em mais de um momento recorreremos a aulas da disciplina de redação, não só por estas convergirem com nosso atual campo de atuação profissional, mas também por constituírem texto de fácil depreensão de seus elementos constituintes. Esperamos, contudo, que o leitor atento note a produtividade deste enfoque para a análise do contexto educacional

¹ Doutorando em Semiótica e Linguística Geral pelo Programa de Pós-graduação em Linguística da Universidade de São Paulo; E-mail: suelismar@usp.br.

como um todo, sendo útil para considerações sobre o ensino e aprendizagem em outras disciplinas, tais como Matemática, Sociologia, Física etc.

Nas seções seguintes, fazemos um breve panorama dos desenvolvimentos da semiótica greimasiana que permitiram a abordagem do objeto deste trabalho. A seguir, apresentamos o recorte teórico da semiótica de linha francesa que utilizaremos como base para as discussões desenvolvidas, a saber a dimensão cognitiva da esfera narrativa de manipulação da narratologia semiótica. Em *Realidade das interações persuasivas na Educação* discutimos como este posicionamento teórico, quando considerado sob a perspectiva do discurso em ato, permite-nos assegurar a natureza retórica da relação entre professores e alunos no ensino e aprendizado em aulas da disciplina de redação cujo tema seja a produção escrita de textos dissertativos-cargumentativos para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Semiótica e Educação: Contribuições Para o Ensino e Aprendizagem

O projeto semiótico greimasiano difere da semiologia de Ferdinand de Saussure, pois concentra-se na análise de unidades menores do que os signos. Isso implica que a totalidade do projeto semiótico não se limita mais ao plano de conteúdo das línguas naturais, deixando de ser concebido como um sistema de signos, conforme proposto pela linguística saussuriana. Em vez disso, o enfoque recai sobre o texto, que é entendido como a união de estruturas de significação.

Para Greimas, “fora do texto, não há salvação” (Greimas, 1974, p. 31). Essa afirmação ressalta a centralidade do texto na abordagem semiótica, enfatizando que não existe nada que escape à condição de texto. A ideia fundamental é que qualquer grandeza semiótica deve ser abordada e analisada como um texto. Dessa forma, a análise semiótica fundamenta-se na concepção de que todas as manifestações, sejam verbais ou não-verbais, são passíveis de interpretação textual. Um conto de Machado de Assis ou uma receita de cozinha são textos na mesma medida que uma música, um dia de sol ou mesmo uma aula de redação, o que corresponde a dizer que eles interseccionam um plano de expressão à um plano de conteúdo. A

solidariedade entre esses dois planos constrói o sentido.

O conteúdo é o plano da linguagem responsável pela construção do *discurso*. O método greimasiano concebe-o por meio de um modelo gerativo inspirado nas gramáticas chomskianas denominado de *percurso gerativo de sentido*. Este, por sua vez, é composto por três principais níveis:

- a) *nível fundamental*, em que uma oposição abrangente estabelece o mínimo de sentido, além da orientação tímica, a partir dos quais o texto é produzido;
- b) *nível narrativo*, em que entram em cena sujeitos modalizados em busca de valores investidos em objetos;
- c) *nível discursivo*, em que temas e figuras recobrem os conteúdos abstratos predicados dos níveis anteriores.

Partindo do mais abstrato para o mais concreto, das estruturas elementares da significação às estruturas discursivas de superfície, a teoria prevê uma gramática (uma sintaxe e uma semântica) que esquematize cada um dos níveis, a fim de que as articulações significantes possam ser modificadas, aumentadas e complexificadas progressivamente (Fontanille, 2017, p. 14-15). Em um momento qualquer da geração discursiva, há a interrupção do percurso, indicado acima, e um desvio em direção à manifestação. O resultado dessa parada que obriga a postulação de um *plano de expressão* ao ato semiótico, último passo necessário para a formação do nível dos signos, é o texto (Greimas; Courtés, 2021, p. 504).

Independentemente de sua manifestação, todo texto, enquanto enunciação, solicita certa organização interna para que cumpra seu papel: fazer-se compreender. Para esse propósito, está pressuposto que haja, portanto, um sujeito organizador do texto, um enunciador, e um perfil de leitor visado, um enunciatário. Logo, aquilo que é *dito* prevê uma *maneira de dizer*. Ao mobilizar os elementos do percurso gerativo de sentido com vistas a construir o discurso, o enunciador opera o que em semiótica denominamos de *processo de discursivização*. Ao manifestar o discurso em uma linguagem qualquer, independentemente de sua natureza, o enunciador opera o *processo de textualização*. Descreve-se, assim, o nível do enunciado, aquilo que é dito.

Considerando a premissa de que a atividade discursiva não pode ser dissociada da experiência concreta e vivenciada da realidade,

Jean-Claude Coquet (1984; 1997) desenvolve uma fenomenologia discursiva que atribui primazia ao modo de presença do *sujeito no mundo* responsável pela construção de sua *identidade*.

Em outros termos, o autor preocupa-se com a transposição do ferramental de análise semiótica do nível do enunciado para o *discurso em ato*, nível que diz respeito à instância de enunciação, aquela que corresponde à maneira de dizer, pela qual orientações tímicas, percursos narrativos, atores, espaços e tempos projetam no texto a existência semiótica dos sujeitos da enunciação, identificados, até certo ponto, às figuras de *autor* e *leitor*, ainda que isso não corresponda a sua natureza ontológica, mas meramente textual. O adensamento figurativo destes atores permite-nos denominá-los como Machado de Assis, ou ainda com Suelismar Mariano Florêncio Barbosa, enquanto enunciadores, ou como *você* que tem um nome, uma profissão e está localizado neste momento de leitura — alguma coordenada espaço-temporal —, enquanto enunciatário visado pela enunciação.

A análise semiótica tem se valido dessa operação para propor a aplicação de sua economia teórica em campos cujos modos de construção de sentido, até então, foram pouco estudados, entre eles, o ensino e a aprendizagem. Esse desdobramento a um segundo plano do funcionamento discursivo proporciona a compreensão mais profunda de como se estabelece a comunicação e interação entre sujeitos (tidos ao mesmo tempo como sujeitos da fala e sujeitos da percepção), o dispositivo actancial que os rege, suas identidades textuais daí decorrentes, entre outras operações que cooperam para a construção da significação nesses textos, enriquecendo a análise educacional a partir da perspectiva semiótica.

Na seção seguinte, recuperaremos os postulados de Denis Bertrand (2003) sobre a teoria semiótica, notadamente seus comentários em torno do nível narrativo do percurso gerativo de sentido, com vistas a propor a transposição destas ferramentas analíticas do nível do enunciado para a análise do ensino e aprendizagem enquanto discurso em ato, ainda com base nos comentários deste autor a respeito dos desenvolvimentos da teoria greimasiana.

Princípios Elementares da Narratividade

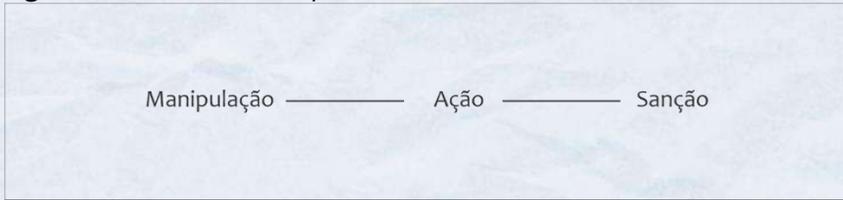
Segundo Bertrand (2003, p. 302), a teoria das formas narrativas do discurso, denominada narratividade, requer uma distinção clara em relação à teoria da narrativa, conhecida como narratologia, desde os trabalhos de Gérard Genette, Vladimir Propp e Algirdas Julien Greimas, autor que a implementa no âmbito da teoria semiótica de linha francesa. Bertrand relembra que os modelos desenvolvidos pela narratologia, progressivamente afastando-se dos *corpora* narrativos iniciais, oferecem a capacidade de construir uma sintaxe geral do discurso, aplicável à análise de textos não narrativos.

A semiótica prevê um dispositivo actancial que intersecciona as funções narrativas descritas por Vladimir Propp e o modelo sintático de Louis Tesnière, sintetizando-os em três elementos: o *Destinador*, o *Sujeito* e o *Objeto*. Cada um destes elementos é composto por um *percurso narrativo* próprio que resulta da soma dos programas narrativos que o compõe. Neste capítulo, como veremos adiante, importa-nos analisar o percurso narrativo do actante destinador no domínio do discurso em ato.

O programa narrativo é a operação sintáctica fundamental da narratividade e assegura a transformação de um *enunciado de estado* inicial para um enunciado de estado final através de um *enunciado de fazer*. A estrutura narrativa de um objeto semiótico exhibe uma arquitetura complexa de programas, podendo ser repetidos, intercalados ou hierarquizados. Para Bertrand (2003, p. 302), o crivo cultural, enraizado na memória coletiva, contextualiza os programas em um esquema canônico de alcance geral, denominado *esquema narrativo*. Este esquema, inicialmente próximo aos contos populares, foi expandido para quatro sequências de alcance mais amplo (a saber, manipulação, competencialização, ação e sanção), ordenadas de forma sucessiva e de pressuposição.

A formulação mais recente desse modelo, ainda segundo Bertrand (2003), reduz as sequências narrativas a três esferas semióticas, a saber, a manipulação, a ação e a sanção (Figura 1, abaixo). Para o autor, essa proposta teórica possibilita a interpretação do modelo narratológico greimasiano como um esquema de comunicação que incorpora papéis e interações entre os actantes do discurso.

Figura 1 – Narratividade enquanto esferas semióticas autônomas



Fonte: Bertrand (2003, p. 296).

A maior contribuição dessa estrutura para o presente trabalho está no fato dela permitir facilmente a integração dos grandes gêneros da tradição retórica, como deliberativo, judiciário e epidíctico, situando o fazer entre as formas de discurso que lhe conferem sentido e valor. Assim, os processos narrativos desdobram-se nas *dimensões pragmática, cognitiva e patêmica* do discurso (Greimas; Courtés, 2021; Fontanille, 2019), dando origem a diferentes percursos narrativos conforme a perspectiva actancial adotada.

Ao passo que assumimos que o actante Destinador do texto inscreve-se na esfera da manipulação, podemos reconhecer nele o “actante soberano, [...] fonte e garantia dos valores [por sua vez transmitidos] por intermédio de um actante Objeto, a um actante Destinatário” (Bertrand, 2003, p. 288). Inscrevendo-o na dimensão cognitiva, foco de nosso interesse, podemos dizer que este é o actante que instaura o percurso do /saber/ enquanto objeto de valor e, portanto, aquele que estabelece o contrato de um desafio narrativo, de acordo com o percurso ilustrado pela Figura 2, a seguir:

Figura 2 – Percurso do Destinador e seus papéis actanciais

<i>Percurso do Destinador</i>	Contrato	Ação	Sanção
	<i>Destinador</i>	<i>Destinador</i>	<i>Destinador</i>
	<i>Manipulador</i>	<i>Adjuvante</i>	<i>jugador</i>

Fonte: Bertrand (2003, p. 301).

A Figura 2 (acima) informa-nos ainda a respeito dos papéis actanciais próprios da destinação que os sujeitos do texto podem assumir. Assim, para além daquele que transmite os valores,

estabelecendo assim um contrato entre o actante Destinador e o Sujeito, está inscrito ainda entre os papéis do primeiro actante a ação que coopera com o actante Sujeito, de modo a competencializar-lhe (com um /poder/ e um /saber/) necessários para a *performance* esperada. Por fim, o mesmo actante Destinador será o que assumirá o papel de sancionar, ou seja, reconhecer e retribuir o Sujeito, seja positiva ou negativamente, pela realização da ação, de acordo com o crivo de “um saber verdadeiro e do poder de fazê-lo valer” (Bertrand, 2003, p. 297). Em uma narrativa, os papéis actanciais do Destinador podem ou não estar inscritos em apenas uma entidade, distribuindo-se, muitas vezes, entre os diferentes personagens, instituições etc. instaurados pelo texto.

A generalização proporcionada pela formulação do modelo narrativo greimasiano enquanto esferas semióticas autônomas permitem-nos explicitar o alcance da teoria semiótica para a análise não apenas de textos propriamente narrativos, mas também da própria comunicação entre os homens, conforme define a seguinte citação.

Nesse último estágio de formulação, constatamos que o esquema narrativo modificou sensivelmente seu estatuto inicial e aumentou consideravelmente seu alcance. Longe de ser apenas um dispositivo organizador dos textos narrativos, ele aparece daqui em diante como um modelo geral de interação. O que ele esquematiza não é mais a narrativa, mas a própria comunicação entre os homens, da qual a narrativa é uma das formas privilegiadas de manifestação (Bertrand, 2003, p. 298).

Esse posicionamento possibilita a integração dos gêneros retóricos nas esferas semióticas assim isoladas, o que implica considerações a respeito das interações persuasivas, tanto ao nível do enunciado quanto ao nível da enunciação, visto que “não há nada de espantoso em aceitarmos a ideia de que as estruturas e as relações entre actantes, reconhecíveis no interior do discurso enunciado, são as mesmas que estruturam a realidade enunciativa das interações” (Bertrand, 2003, p. 299). Portanto, tomando a perspectiva do discurso em ato, a seção seguinte visa considerar as consequências dessa atitude teórica no âmbito do ensino da disciplina de redação no ensino básico.

Realidade das interações persuasivas na Educação

Na Educação, assumida enquanto realidade discursiva social, o papel actancial de Destinator Manipulador e Destinator Julgador ao nível da enunciação cabe às próprias instituições normalizadoras do ensino, no Brasil nomeadamente ao Ministério da Educação que, por meio de documentos como a BNCC e exames tais como a Prova Brasil, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), determina e avalia os valores que *deve* alcançar a *performance* dos alunos da educação básica brasileira. Os alunos, por sua vez, são atores que, nesta perspectiva, assumem o papel actancial de Sujeitos da enunciação. Dessa forma, o papel actancial de Destinator Adjuvante, instância de autoridade competencializadora delegada pela posição actancial das instituições normalizadoras, reata precisamente à figura típica e estereotipada do *professor*.

Evidentemente que em sua complexificação mais concreta, o professor, esse ator coadjuvante da enunciação, tem um nome: pode, por exemplo, chamar-se Francivaldo, Rubens, Sebastião, Edna, Janice, (...); Ensina — para ficarmos apenas no âmbito de aulas de língua portuguesa — redação, literatura, semiótica, semântica, morfossintaxe etc. Ocupa um espaço delimitado enquanto sala de aula, cujo adensamento figurativo a localiza em uma escola A ou B, integrante da rede pública ou particular de ensino, temporalmente alocada no século XXI. Contudo, caso despojemos o ator professor de suas figuras discursivas em prol de sua posição sintática pura, restará o actante cuja comunicação de carácter participativo atribui o *saber* e o *poder* necessários para que o sujeito aluno entre em conjunção com a *performance* esperada.

Pensemos, por exemplo, no ensino da disciplina de redação. Analisando as cinco competências avaliadas pelo ENEM, observamos que é esperado que o aluno — lembremos, sujeito da enunciação que opera a ação de escrita — realize uma série programas narrativos com vistas a cumprir com o contrato estabelecido com o Destinator Manipulador do exame, neste caso, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação. A cartilha de redação do

participante do ENEM (Brasil, 2023, p. 15) descreve estes programas conforme o Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 — Critérios de avaliação do desempenho do aluno na redação do ENEM

Competência I	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência II	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência III	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência IV	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência V	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2023, p. 5)

Essas operações ocorrem no espaço tópico da Educação Básica, portanto, em sua concretização na escola, primeiro enquanto sala de aula, local de competencialização do aluno, e depois como local de *prova* — termo muito produtivo em teoria semiótica —, no qual quase dará, de fato, a ação decisiva de todo o esquema narrativo. Em sala de aula, será papel do professor desenvolver tanto a construção discursiva quanto a manifestação textual do sujeito aluno. Isso implica o ensino de processos de discursivização e textualização, definidos anteriormente. Tanto é assim que a prática docente está inteiramente relacionada à solidariedade da função semiótica, conforme a citação abaixo exemplifica.

Quando um professor corrige um texto, sempre o faz na perspectiva da expressão de um conteúdo. Assim sendo, se o plano de expressão estiver transmitindo perfeitamente o conteúdo proposto (supondo-se um conhecimento prévio do conteúdo pelo professor), não haveria razão para ele interferir na expressão de seu aluno (Milani, 2008, p. 164).

A presença ou a ausência, a assunção ou o apagamento dos elementos discursivos e textuais que constituem uma redação bem elaborada dependem de um sujeito do saber que module as atitudes

requeridas da *performance* do aluno de acordo com um fazer persuasivo (Bertrand, 2003, p. 316). Essa operação é conduzida por meio de um percurso modal que ativa e interliga *modalidades* de tipo *veridictórias*, *epistêmicas* e *aléticas* responsáveis por atribuir uma identidade ao aluno. Ao considerar o conhecimento em suas relações predicativas, este processo reencontra esses três conjuntos modais, pelos quais é regulado (Bertrand, 2003, p. 316-317), o que, em última análise, permite-nos refutar a impossibilidade prevista por Milani quando afirma que “a expressão do aluno é sentida de sua condição de enunciação, ou seja, não há como interferir na qualidade cognitiva de sua expressão, porque isso está relacionado a seu desenvolvimento estético-linguístico” (2008, p. 164).

Assumimos que o projeto persuasivo da relação interativa entre professor e aluno prevê não só a interferência na manifestação textual deste último, mas, sobretudo, o ajustamento de sua qualidade cognitiva de expressão, de sua condição estético-linguístico de enunciação. É, claramente, uma operação retórica do discurso em ato, ou, em termos semióticos, um exercício do discurso persuasivo (Bertrand, 2003, p. 400). O professor pode ser assumido, portanto, como sujeito cognitivo de direito, cuja identidade está baseada em um /saber/ legitimado por um programa de formação previamente realizado: graduações, especializações, complementações, aperfeiçoamentos etc. Por delegação do Destinator Manipulador, indicado acima, seu /saber/ /deve/ reger o /poder/, o /saber/ e, por fim e principalmente, o /querer/ do aluno para a construção de um objeto semiótico signifiante: a redação de tipo dissertativo-argumentativo para o ENEM. Está pressuposto nesse raciocínio o “reconhecimento, a aceitação mantida e constantemente reativada do estatuto [actancial do professor] por parte do sujeito [aluno]” (Bertrand, 2003, p. 342), o que nos remete a considerações, à guisa de conclusão, sobre as contribuições da abordagem semiótica para as pedagogias de cooperação.

Para concluir: Semiótica e a pedagogia da cooperação

O relatório da Unesco *Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação* (2022, p. 48) propõe que “a pedagogia deve estar fundamentada na cooperação e na

solidariedade, construindo as capacidades de estudantes e professores para trabalharem juntos”. Nesse sentido é que assumimos que a identidade do aluno, enquanto ator individualizado e instância-fonte da atividade discursiva, na realidade, é resultado de um conjunto de sujeitos.

Assim, o aluno é reconhecido como figura sincrética formada por um entrelaçamento de actantes e papéis actanciais cujas atribuições funcionais são estabelecidas mediante percursos modais diferentes. No exemplo da prova do ENEM, ao Ministério da Educação cabe determinar o /dever fazer/ a prova, ao professor delega-se o ensino, a transferência do /saber/ e do /poder/ necessários para a construção do texto. Esta lista pode ampliar-se ainda mais, caso incluamos outros actantes, tais como a família, responsável pelas condições básicas de subsistência como alimentação, manutenção da saúde, apoio psicológico etc.

Teoricamente, as contribuições da abordagem semiótica aos processos de ensino e aprendizagem residem na ampliação do entendimento sobre a complexidade das dinâmicas educacionais, destacando a importância da lógica narrativa como mediadora do exercício pedagógico enquanto práticas significantes. Do ponto de vista prático, a aplicação dessa abordagem sugere a necessidade de repensar estratégias pedagógicas, considerando a atualidade da narratologia greimasiana como elemento central na construção do conhecimento. Essa reorientação pode fomentar um ambiente educacional mais engajador e eficaz, promovendo uma comunicação mais efetiva entre educadores e educandos.

Os desenvolvimentos dessa proposta ainda estão por serem aprofundados. Parece-nos que colocar em discussão a estrutura retórico-narrativa imanente ao ensino permite-nos reconhecer as convenções que a mediatização do ensino em plataformas digitais pouco a pouco estabeleceu, sedimentou em estruturas cristalizadas e delimitou por regras implícitas, o que incorre em esquematizações generalizantes, como aquelas que, no ensino da disciplina de redação, prometem repertórios, argumentos e estruturas universais para todo e qualquer tema a ser desenvolvido em textos de tipo dissertativo-argumentativo (Bertrand, 2003, p. 31). Tais convenções moldam as expectativas do aluno, agora cumprindo o papel actancial de sujeito enunciativo passivo, cuja performance de produção textual se faz

por meio de uma enunciação enfraquecida, “do murmúrio impessoal” dos discursos que milhões de outras redações engendram, retomam e repisam (Bertrand, 2003, p. 31). Essa problemática, decorrente da lógica capitalista neoliberal, silenciosa e irremediavelmente ameaça a configuração de um texto autoral em defesa de um ponto de vista, um dos objetivos basilares do ENEM (Brasil, 2023, p. 17) e precisa ser melhor investigada.

O presente capítulo pretende-se uma introdução a esta abordagem, apontando embasamentos teóricos da semiótica educacional, implicações práticas relevantes para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem, possibilidades de pesquisas futuras, além de refutar posicionamentos reducionistas que pretendem delimitar a produtividade da noção de narratividade em teoria semiótica de linha francesa apenas ao âmbito teórico do nível do enunciado.

Referências

- BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria do discurso: fundamentos semióticos**. 3. ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001.
- BERTRAND, Denis. **Caminhos de semiótica literária**. Bauru: EDUSC, 2003.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **A Redação do Enem 2023: cartilha do participante**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/a-redacao-no-enem-2023-cartilha-do-participante>. Acesso em: 28 dez. 2023.
- COQUET, J-C. **Le discours e son sujet**. Paris: Klincksieck, 1984. t. 1.
- COQUET, J-C. **La quête du sens: le langage en question**. Paris: Universitaires de France, 1997.
- FIORIN, José Luiz. Semiótica e retórica. **Gragoatá**, Niterói, n. 23, p. 9-26, 2007. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33175>. Acesso em 28/12/2023.
- FONTANILLE, Jacques. **Corpo e sentido**. Trad. Fernanda Massi e Adail Sobral. Londrina: EDUEL, 2017.
- FONTANILLE, Jacques. **Semiótica do discurso**. Trad. Jean Cristtus Portela. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- GREIMAS, Algirdas Julien; COURTÉS, Joseph. **Dicionário de Semiótica**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

GREIMAS, Algirdas Julien. *L'Enonciation: une posture épistémologique*.

Significação: Revista de Cultura Audiovisual, [S. l.], n. 1, p. 9-25, 1974. DOI: 10.11606/issn.2316-7114.sig.1974.90115. Acesso em: 30 nov. 2023.

MILANI, Sebastião. Semi-simbolismo na poesia de Drummond. **Cerrado:** Revista do Programa de Pós-graduação em Literatura da Universidade de Brasília, Brasília, v. 17, n. 26, p. 153-165, 2008. Disponível em: [https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/156/o/as._Semi-simbolismo_na_poesia_de_Drummond._Cerrados_Revista_do_Programa_de_P_s-](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/156/o/as._Semi-simbolismo_na_poesia_de_Drummond._Cerrados_Revista_do_Programa_de_P_s-Gradua_o_em_Literatura_Bras_lia_DF_n.26_ano_17_p.153-168_2008.pdf)

[Gradua_o_em_Literatura_Bras_lia_DF_n.26_ano_17_p.153-168_2008.pdf](https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/156/o/as._Semi-simbolismo_na_poesia_de_Drummond._Cerrados_Revista_do_Programa_de_P_s-Gradua_o_em_Literatura_Bras_lia_DF_n.26_ano_17_p.153-168_2008.pdf). Acesso em: 30 nov. 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

COMBATE À DESINFORMAÇÃO EM SALA DE AULA: APONTAMENTOS PARA UMA LEITURA CRÍTICA E DIALÓGICA

Danilo Mendes de QUEIROZ (PROLING/UFPB)¹

Thiago Felinto Oliveira de QUEIROZ (PROLING/UFPB)²

Palavras Iniciais

A era da conexão trouxe consigo diversas questões que caminham em bifurcações por respostas. Nos anos 1990, a ânsia pela destemida liberdade de expressão tornou-se a principal bandeira levantada pelos cabos da Internet. Os internautas poderiam, assim, desprender-se das conduções ideológicas, dos filtros sociais, da perseguidora massificação imposta pela mídia e, principalmente, obter a livre escolha dos conteúdos de seu próprio interesse, a produção autônoma desse conteúdo, e o compartilhamento em diversos formatos. Essa era a expectativa naquele momento. Tudo isso, na verdade, não passava de um contexto social marcado por um processo de redemocratização, em que as pessoas estavam ávidas pela "liberdade", principalmente no Brasil, cujo recorte temporal foi precedido por um longo Regime ditatorial.

Por outro lado, saltando para o contexto contemporâneo das chamadas redes sociais, é possível dizer que houve um processo de democratização nos oceanos da web, mas ao mesmo tempo surgiram discussões acerca do discurso digital. Isso porque, desde a comercialização dos dados pessoais, até chegar aos algoritmos que direcionam nossos hábitos e acesso às informações, outros fatores como o uso de robôs e a inteligência artificial, provocam desconfiança e insegurança nos usuários, o que põe em xeque a credibilidade do conteúdo em circulação³.

¹ Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling); E-mail: botelhodanilo@hotmail.com

² Mestrando em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling); E-mail: thiagofelinto451@gmail.com

³Em "A Máquina do Ódio (2020)", a jornalista Patrícia Campos Mello discute como as redes sociais vêm sendo manipuladas por líderes populistas e em que medida as campanhas de difamação funcionam qual uma censura, agora terceirizada por robôs no Twitter, no Facebook, no Instagram e no WhatsApp.

Para além de uma dimensão ou extensão do corpo, como defendeu o filósofo canadense Marshall McLuhan⁴, os espaços de interação digital também provocam um impacto significativo na sociedade, principalmente em contextos políticos e em pautas sociais envolvendo a Democracia. No Brasil, inclusive, o debate acerca do discurso digital tornou-se evidente nas eleições de 2018, quando o ex-presidente Jair Bolsonaro foi o candidato que mais utilizou do aparato tecnológico, para fortalecer sua narrativa e ganhar popularidade por meio de narrativas populistas, e se promoveu como uma "alternativa à corrupção" – atribuída à oposição, até então representada por Lula e Fernando Haddad, do Partido dos Trabalhadores (PT). De lá para cá, o uso das ferramentas digitais passou por um processo de aprimoramento e invadiu outros espaços.

Nesse sentido, este trabalho tem como objeto de estudo a proliferação de *fake news*⁵ nos espaços digitais. Mais precisamente, analisaremos um texto informativo com aspectos do gênero notícia, que foi utilizado como um possível comunicado de um órgão de segurança do Rio de Janeiro, com 24 orientações sobre um estado de caos e desordem social no estado. A checagem, feita pela Agência Lupa⁶ (empresa jornalística que surgiu nesse contexto de desinformação) foi publicada em 1 de novembro de 2023, mas o texto informa que a notícia falsa circula nas redes sociais desde fevereiro de 2018.

O site da Agência Lupa atua no modo *fact-checking*, no português "checagem de fatos", que analisa discursos e assuntos de

⁴A obra "The Medium is the Message: An Inventory Of Effects" foi publicada em 1967, por Herbert Marshall McLuhan, considerado um dos mais relevantes pensadores do século 20, em coautoria com o designer gráfico Quentin Fiore. O trabalho utiliza recursos verbo-visuais para representar uma experiência sensorial que transcende o ato simples da leitura, ou seja, que traduz os sentidos através do meio, com efeitos diferentes na experiência humana. Por essa razão, os meios eram considerados extensões do ser humano, seja nos sentidos (interpretativo), na mente (campo das ideias), e no corpo (reações).

⁵ Termo utilizado pela imprensa desde 2016, para se referir às notícias falsas e desinformações que são produzidas intencionalmente e espalhadas massivamente, sobretudo nas redes sociais. O termo, no entanto, vem sendo discutido em diversos espaços, por apresentar controvérsias e práticas singulares que acabaram sendo englobadas no conceito e provocam interpretações ambíguas. O presente artigo traz explicações mais precisas acerca do conceito no ponto 3.

⁶ Em maio de 2019, quatro anos após sua fundação, a Agência Lupa passou a integrar o *The Trust Project*, sendo a primeira plataforma especializada em fact-checking a fazer parte do consórcio mundial. O projeto de checagem faz parte da *International Fact-Checking Network (IFCN)*, rede mundial de checadores reunidos em torno do *Poynter Institute*, nos Estados Unidos.

alta repercussão, com foco no esclarecimento e na apuração de informações para combater os impactos das notícias falsas na sociedade – é por essa razão, inclusive, que esse trabalho revela sua importância de conduzir, para o campo acadêmico e social, um viés interpretativo-analítico com embasamento filosófico, capaz de fortalecer o combate à *fake news* (a começar pela sua definição) e propor reflexões sobre a ascensão da pós-verdade.

A partir disso, busca-se traçar algumas diretrizes para utilização desse material em aulas de português, com foco no letramento digital, que significa "o domínio de técnicas e habilidades para acessar, interagir, processar e desenvolver uma multiplicidade de competências na leitura das mais variadas mídias" (Aquino, 2003, p. 1-2). Por se tratar de um ambiente dotado de conteúdo, a autora salienta que é preciso "ter capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informação disponibilizada eletronicamente e ter familiaridade com as normas que regem a comunicação [nesses espaços]" (Aquino, 2003, p. 1-2). O texto em questão, por sua vez, conduz estudantes ao debate sobre determinados temas, como a falsa comunicação institucional em redes sociais e a própria política de segurança do Estado, mas esses problemas podem não ser tão evidentes assim, à vista dos estudantes.

Para entender esses mecanismos discursivos, utilizaremos o aporte teórico da Análise Dialógica do Discurso (ADD), que define o texto como sendo o espaço de materialização da linguagem, onde os sujeitos validam o seu projeto de dizer. Conforme essa perspectiva teórica, é no texto que os sujeitos traduzem suas ideologias, concepções de mundo, juízos de valor e historicidade. Dentro dos espectros do Círculo de Bakhtin, trabalharemos o conceito de dialogismo e sua aplicação no objeto de pesquisa, que além dos discursos impressos no texto, considera o contexto para análise, ou seja, que o sentido não se restringe à relação texto-autor, ao contrário, se traduz a partir de uma situação enunciativa que envolve outros enunciados e outros sujeitos. Em suma, este artigo se divide em quatro partes: uma breve retomada teórica para expor as principais ideias e explicar os conceitos a serem aplicados; um diálogo sobre as *fake news* e a desinformação no contexto da Segurança Pública no Brasil; por fim, às análises dos enunciados e sua aplicação em sala de aula.

Entre Vozes, Diálogos e Interações

Em "*Cours de linguistique générale*" (1916), o filósofo suíço Ferdinand de Saussure propunha uma teoria que ainda hoje é alvo de discussão no campo acadêmico, pelos limites impostos à estrutura linguística. Isso aconteceu porque os escritos organizados por seguidores do mestre genebrino instituíram um método e um objeto de estudo: a língua como um sistema de signos. Para este trabalho, no entanto, nos debruçamos sobre a crítica ao caráter homogêneo da língua, e à relação texto-sentido, assim elaborados no CLG. Concordamos com Bakhtin, ao afirmar que

quando se analisa uma oração isolada, destacada do contexto, os vestígios do direcionamento e da influência da resposta antecipável, as ressonâncias dialógicas sobre enunciados que antecedem aos outros, os vestígios enfraquecidos da alternância dos sujeitos do discurso, que sulcavam de dentro o enunciado, perdem-se, obliteram-se, porque tudo isso é estranho à natureza da oração como unidade da língua (Bakhtin, p. 69, 2022).

No estruturalismo, predomina a ideia de um sistema de signos arbitrários, que detém os sentidos em sua interioridade, sem considerar os fatores externos como história, cultura e aspectos ideológicos. As críticas ao estruturalismo saussuriano também acontecem pela compreensão de que os sujeitos não são fontes autônomas do sentido que produzem através da língua. De acordo com o CLG, esse sistema é internalizado ao próprio indivíduo, e serve exclusivamente para a comunicação humana. Porém,

a língua como sistema tem uma imensa reserva de recursos puramente linguísticos para exprimir o direcionamento formal: recursos lexicais, morfológicos (os respectivos casos, pronomes, formas pessoais dos verbos), sintáticos (diversos padrões e modificações das orações). Entretanto, eles só atingem o direcionamento real na totalidade de um enunciado concreto. É evidente que a expressão desse direcionamento real nunca se esgota nesses recursos linguísticos espaciais (gramaticais). (Bakhtin, p. 68-69, 2022).

Nesse sentido, entendemos que os estudos sobre a linguagem, segundo o Círculo de Bakhtin, têm o aspecto interativo como o principal direcionamento metodológico. É através das relações

interdiscursivas que os sujeitos, situados em contextos históricos, vão atribuir e materializar os sentidos. É importante destacar que as ideias do Círculo de Bakhtin foram construídas em contextos políticos e culturais adversos, sob a Ditadura Stalinista. Com a perseguição aos intelectuais em curso, os pensadores recorreram à literatura para refletir sobre a cultura, relacionando a questão estética à questão ética, de modo que falar sobre a criação verbal significava falar sobre a vida (Paula; Luciano, 2020).

Segundo Faraco (2009), Bakhtin acentua a questão da dialogização das vozes sociais presente no romance, pois o que importa é o encontro sociocultural propiciado por essas vozes e a dinâmica que daí decorre porque “elas vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (Faraco, 2009, p. 58). Vale salientar, inclusive, que a unidade da comunicação discursiva é o enunciado, entendido não como uma unidade convencional, “mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso, a qual termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silenciosos que seja o ‘dixi’ percebido pelos ouvintes” (Bakhtin, 2003, p. 275).

Isso quer dizer que é impossível falar sem diálogo. Empreende-se, na perspectiva de Bakhtin e do Círculo, o encontro de vozes. Ao estabelecer que todo enunciado é uma construção por e entre sujeitos, cada qual tomando a palavra por seu turno, Bakhtin situa historicamente os sujeitos do diálogo, dando-lhes igualmente o direito da palavra e o direito da resposta, diferentemente das abstrações vindas do falante e do ouvinte da linguística saussuriana, sendo este ouvinte totalmente passivo/idealizado. Conforme Bakhtin (2003, p. 271), “[...] toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta”.

O enunciado assume papel de destaque no pensamento bakhtiniano, uma vez que implica uma concepção de linguagem relacionada à história, à cultura e ao social (mantendo uma relação indissociável da língua com a exterioridade). Dentro dessa perspectiva, “o enunciado e as particularidades de sua enunciação configuram, necessariamente, o processo interativo, ou seja, o verbal e o não verbal que integram a situação e, ao mesmo tempo, fazem parte de

um contexto maior histórico” (Brait; Melo, 2010, p. 67). É, portanto, nos gêneros do discurso que vão circular os enunciados, dotados de sentidos.

Conforme Bakhtin (2022), os gêneros organizam os nossos discursos quase da mesma forma que organizam as formas gramaticais. Além disso, nós aprendemos a usar o nosso discurso em formas de gênero e quando um sujeito ouve o discurso do outro, já adivinha o seu gênero através das primeiras palavras. Isso quer dizer que, se um enunciado 1 tem características semelhantes (forma, tema, estilo e estrutura composicional do conteúdo) a outro enunciado 2, o sujeito atribui, ao enunciado 1, o gênero discursivo do enunciado 2. Quanto maior a aproximação da *fake news* com alguma notícia, por exemplo, maior será a credibilidade atribuída à desinformação, e esse é justamente o objetivo dessas narrativas. No próximo tópico, serão apresentadas as semelhanças e as diferenças entre os aspectos do gênero notícia e a *fake news* analisada.

Desinformação e Segurança Pública

No Brasil, a Segurança Pública é assunto constante na televisão e nos jornais digitais. Trata-se de um problema real que afeta milhões de brasileiros cotidianamente. Segundo o Anuário de Segurança Pública de 2023 (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023), o ano de 2022 totalizou quase um milhão de celulares roubados, 47 mil mortes violentas e mais de 6 mil mortes de policiais. Apesar da redução de alguns índices, como o número de mortes violentas em relação ao ano anterior, a maior parte dos dados continua preocupante, e o brasileiro sente essa preocupação na pele.

A segurança é compreendida como um direito constitucional, conforme o artigo n. 5 da Constituição Federal. Essa garantia se traduz em dever constitucional por parte do Estado em garantir a proteção e a integridade das pessoas, como parte do chamado “contrato social”, em que os cidadãos abrem mão de parte de sua liberdade individual em troca da promessa de segurança e outras garantias. Assim, a segurança é um bem público: por um lado, há certos parâmetros que devem ser obedecidos por todos; por outro, todos têm direito à segurança (Szabó; Risso, 2018).

Sendo algo tão corriqueiro, esse tema logo se torna pauta

também nas redes sociais, inclusive nas plataformas de envio de mensagem, principalmente entre aqueles que são mais afetados pela violência. Um homicídio na vizinhança, o roubo de um celular, uma padaria que foi assaltada, notícias assim aparecem em grupos de conversa e tornam ainda mais tátil a insegurança. Tais notícias não necessariamente são verdadeiras, nem mesmo passaram por alguma verificação. Entretanto, seu efeito é semelhante, independentemente de sua veracidade.

Recentemente, inclusive, uma pesquisa feita pela Comscore⁷ mostrou que o Brasil é o terceiro país que mais consome redes sociais em todo o mundo, atrás apenas de países como Índia e Indonésia, mas à frente dos Estados Unidos, México e Argentina. Por esse motivo, o discurso digital se mostra como um potencial influenciador do comportamento humano, ao se inserir em um espaço de reprodução da realidade, nas chamadas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Além disso, as próprias plataformas possuem um efeito direto no sistema de recompensas do seu cérebro. Nas palavras de Max Fisher, “a dopamina é a cúmplice das mídias sociais dentro do seu cérebro” (Fisher, 2023, *kindle*).

Clara Molinari afirma que a imprensa convencionou o termo “*fake news*” para se referir às “desinformações que são difundidas e disseminadas massivamente, sobretudo nas redes sociais” (Molinari, 2021, p. 16). De acordo com a pesquisadora Claire Wardle, a “desinformação é um conteúdo intencionalmente falso e criado para causar danos” (2019, p. 10). Essa perspectiva concebe as *fake news* como discursos que buscam gerar uma desordem informacional, aumentando os custos envolvidos na busca pelos dados factuais e gerando compreensões dissonantes dos fatos. O quadro a seguir mostra um comparativo entre as características do gênero notícia e as *fake news*:

⁷ Empresa americana que produz periodicamente trabalhos e análises sobre o consumo da Internet. A análise “Tendências de Social Media 2023” mostra que os 131,5 milhões de usuários conectados no Brasil têm passado cada vez mais tempo nas plataformas digitais. As redes sociais mais consumidas pelos brasileiros são YouTube, Facebook e Instagram. Os dados completos do estudo foram coletados no site da Revista Forbes. Disponível em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/03/brasil-e-o-terceiro-pais-que-mais-consome-redes-sociais-em-todo-o-mundo/>. Acesso em: 08 jan. 2024.

Figura 1 – Quadro comparativo entre gênero notícia e *fake news*

Objetivo	Gênero notícia	<i>Fake news</i>
	informar	desinformar
Estrutura	verbal e/ou visual	verbo e/ou visual
Público-alvo	geral	específico
Sustentação	por meio de checagem	não há
Principal característica	precisão da informação	sensacionalismo/ grande impacto
Aspecto de circulação	reprodução da realidade	pós-verdade

Fonte: elaborada pelos autores

Segundo Liliana Bounegru et al. (2017), as *fake news* (no caso, esses enunciados contendo informações falsas) são potencializadas pelo acesso vasto e pela grande escala de alcance de pessoas, fato influenciado pela portabilidade dos dispositivos móveis e pelo uso das redes sociais. Tal situação se dá por conta de uma série de fatores: compartilhamento de informações por meio das redes, bolhas digitais, planos de celular com uso ilimitado de redes sociais, a arquitetura de rede das plataformas digitais, entre outros.

Edson Nunes Júnior aponta ainda que as *fake news* sobre eventos ligados à segurança pública (como um boato sobre ações de criminosos) são capazes de propagar o sentimento de ódio e medo entre a sociedade. Tais sentimentos podem acabar por justificar e até potencializar ações brutais de agentes do Estado e legitimar o avanço de um Estado Penal, criminalizando corpos e memórias de pessoas consideradas marginalizadas, associadas ao imaginário social do “bandido” (2021).

Assim, mensagens de conteúdo falso que circulam em plataformas digitais de envio de mensagem podem se aproveitar de um ambiente instável para lançar ainda mais insegurança, já que o usuário tende a acreditar nesse tipo de mensagem. Tal clima de medo

nubla certos aspectos da realidade e prejudica o fluxo de informações confiáveis. Por isso, tais mensagens não podem ter seu dano potencial minimizado em nome de alguma verossimilhança do conteúdo. Na próxima seção, realizaremos a análise de uma *fake news* que obteve considerável circulação em plataformas de mídias sociais, de modo a utilizar o produto dessa análise na aplicação em sala de aula em uma seção posterior.

Análise da Fake News

A *fake news* coletada para este estudo é relativa a uma informação falsamente atribuída à Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), a qual estaria supostamente divulgando uma lista com 24 orientações de segurança, incluindo não frequentar bares noturnos e não sair de casa após às 22h. Segundo a verificação produzida por Maiquel Rosauero para a Agência Lupa, “não há nenhum registro de que a PMERJ tenha divulgado as orientações de segurança que circulam nas redes sociais” (Rosauero, 2023). Segundo a jornalista, não apenas não há qualquer material semelhante que pode ser encontrado nas redes sociais da instituição, como também a própria PM do Rio afirmou à Agência Lupa não ter escrito essas orientações.

Ainda segundo Rosauero, essa *fake news* se trata de uma reelaboração de um antigo texto digital que circulava em plataformas de mídias sociais. A matéria aponta que a publicação mais antiga em que essa *fake news* se baseia é de 2018, sem citar a PMERJ e listando 25 “dicas” para “sobreviver no Rio de Janeiro”. Há várias versões desse texto atribuídas à PM de vários estados do Brasil. Tais condições apontam para a construção de um painel dialógico em que essas mensagens não simplesmente remetem a mensagens anteriores ou mesmo futuras, mas até mesmo replicam exatamente grandes seções de outros textos, apenas alterando (de forma inverídica) elementos como autoria, localização, momento da enunciação etc. A imagem a seguir, retirada do site da Agência Lupa e alterada para indicar claramente sua falsidade, apresenta a *fake news* integralmente.

Figura 2 - Fake news sobre segurança pública

POLÍCIA MILITAR DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
 AVISO

ESTAMOS ATRAVESSANDO TEMPOS DIFÍCEIS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO, ESTEJA CIENTE, PROTEJA-SE E CUIDE DE SEUS FAMILIARES!

A PMERJ ORIENTA

Acreditamos que o momento atual é de extrema preocupação.
 Estamos em tempos difíceis e aí vão algumas medidas cautelares.

SEGUIE:

1. Evite bares noturnos e lanchonetes em locais abertos.
2. Evite sair de casa após dez da noite.
3. Evite chamar carros por aplicativos por serem veículos particulares e pelas empresas de tecnologia não terem controle absoluto dos motoristas.
4. Caso tenha necessidade de sair, utilize um táxi, de preferência utilizando o App do TÁXI que é monitorado pela Prefeitura do RJ e por serem veículos pouco visados.
5. Transite somente por vias movimentadas. *Evite atalhos.*
6. Não demore no embarque e desembarque do veículo. Combine com familiares trajeto e ações.
7. Desembarque cada um bate sua porta e o motorista tranca as portas no controle remoto ao mesmo tempo e se afasta rapidamente do veículo!
8. *Se despeça dentro de casa,* embarque rápido e saia com o veículo, evite ficar parado nas calçadas ou porta de sua residência.
9. Passeios de preferência em Shoppings.
10. Ao parar em um sinal, mantenha distância do veículo da frente, tenha visão do pneus traseiros. Assim facilita manobra para sair rapidamente caso tenha necessidade.
11. Evite parar na faixa da esquerda do semáforo. De preferência a faixa do meio.
12. Mantenha distância de duplas em motos.
13. Nunca parem para falar no *WhatsApp* dentro dos veículos.
14. Se forem aguardar alguém em algum lugar, observe antes ao redor, estacione o veículo com segurança, apague todas as lâmpadas, puxe o freio de mão e retire o pé do freio (para apagar a luz de freio), veículo sempre com todos vidros fechados e filmados.
15. Se perceber suspeitos, *dê voltas* antes de entrar com o carro na garagem. Ao sair de casa, olhe atentamente se não tem ninguém na rua. De preferência, pelas câmeras de TV ou no celular.
16. Evite comprar por momento veículos visados, carros populares é uma boa opção.
17. Sempre suspelar de tudo e de todos.
- *Ter uma postura defensiva é estar sempre atento.*
18. A pé ao ouvir disparos, diminua a silhueta, deite-se ou abaixe-se imediatamente, de preferência ao lado de algo rígido que sirva de proteção. Ex: meio fio, mureta, roda dianteira (ao lado do motor) de carros estacionados.
19. Ao se dirigir ao veículo estacionado, nunca vá diretamente a ele. *Observe todo ambiente em volta* e se estiver tudo tranquilo, *embarcar e sair rapidamente.*
20. Quando for a algum ambiente público como padarias, restaurantes ou bares, de preferência aos que têm câmeras e segurança privada.
21. Nunca ir a *caixas eletrônicos à noite, nem no fim de semana* e nem em lugares desertos. Dê preferência aos shoppings.
22. Antes de entrar em algum estabelecimento sempre observe se as pessoas estão agindo com naturalidade, pessoas inertes podem estar sendo assaltadas e sua atitude é retornar e chamar 190 em local seguro.
23. Nada de conversas, no portão e em frente de casa na calçada. *Esse tempo já passou!*
24. Se for surpreendido, não faça movimentos bruscos.

ORIENTE SEUS FAMILIARES, SEUS AMIGOS, E SE QUISER COMPARTILHE.

Fonte: Rosauo (2023)

O texto expresso na Figura 2 pode ser dividido em três partes. A primeira representa uma espécie de preâmbulo/introdução às tais “medidas cautelares” que são expostas a seguir. A segunda parte contém as próprias orientações promovidas pela postagem. Por fim, a terceira parte indica o fechamento da mensagem.

É na introdução que está contida a falsidade dessa postagem: a atribuição do seu conteúdo à autoria da Polícia Militar do Rio de

Janeiro. Essa suposta autoria é responsável por prover maior credibilidade à mensagem, já que seria oriunda de uma instituição pública formal, e ainda dar peso ao texto. Isso porque, sendo a polícia responsável pelo trato com a segurança pública, há um reforço na gravidade e seriedade do texto, robustecendo a afirmação “estamos atravessando tempos difíceis na cidade do Rio de Janeiro, esteja ciente, proteja-se e cuide de seus familiares”.

O mesmo se dá na frase “acreditamos que o momento atual é de extrema preocupação. Estamos em tempos difíceis e aí vão algumas medidas cautelares”. Em poucas linhas, ocorre duas vezes a expressão “tempos difíceis”. Tal expressão é caracterizada por uma vagueza de sentido que aciona nos leitores conceitos e memórias ligadas a questões de insegurança e temor. É indicada ainda a necessidade de cuidado - “proteja-se”, “cuide” e “cautelares” - para lidar com esse ambiente inóspito. Apresenta-se implicitamente um reconhecimento de que a PMERJ não seria capaz de lidar com os desafios da segurança pública, delegando à população a tarefa de se defender, de se cuidar.

A segunda parte se organiza em formato de lista, algo comum em textos digitais. Tal formatação é capaz de prover ao leitor um texto direto e objetivo, comunicando essas orientações mais efetivamente. As supostas indicações da PMERJ têm predominantemente um caráter imperativo negativo, utilizando termos como “evite”, “nunca”, “nada”, “mantenha distância”, orientando a tomar ações rápidas, coordenadas e furtivas. Há indicações de lugares para evitar, meios de locomoção preferenciais e mesmo de reações apropriadas em determinadas situações. Tais orientações, inclusive, são corriqueiras em noticiários jornalísticos, oriundas de órgãos de segurança. Essa relação dialógica retoma a posição de credibilidade do órgão e aciona o sentido de verdade da mensagem, mesmo que ela seja falsa.

Finalmente, na terceira parte, há um imperativo concernente à divulgação da mensagem, devendo ser ela repassada para amigos e familiares e compartilhada. Essa dinâmica é bastante característica das plataformas de mídias sociais, em que postagens são compartilhadas constantemente entre os usuários da rede.

Essa *fake news* integra vozes, sejam anônimas ou nomeadas (PMERJ), que fortalecem o discurso de insegurança e medo, “alertando” as pessoas de que as coisas não estão normais, sendo necessário um comportamento ativo de atenção e cautela. Como dito,

por ser uma reelaboração de um texto anterior, cuja autoria agora foi atribuída a PMERJ, essa postagem se encontra num painel dialógico de reinvenção da sua escrita e autoria, alterando seu contexto e conteúdo de forma a se adaptar ao novo público e época.

Por se tratar de algo importante aos cidadãos brasileiros, a segurança pública é considerada um tema caro à política nacional, fazendo-se sempre presente nos noticiários. A relação do enunciado com o contexto, inclusive, é indissociável, porque, como falado no tópico teórico, os sentidos "perdem-se" (Bakhtin, 2022, p. 69). Dado o contexto que reflete a fragilidade do Estado em promover ações eficazes de combate a essa realidade, somado à cultura informacional, surge, então, uma instabilidade na política de segurança que incide, conseqüentemente, em um estado de desconforto social e medo. Por isso, notícias falsas com teor verossímil ao que, de fato, está presente no cotidiano, promovem um efeito de verdade. Há, nesse sentido, uma relação dialógica entre o enunciado e o contexto da segurança pública no Brasil.

Aplicação em Sala de Aula

Os textos que circulam nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), especialmente nas plataformas de mídias sociais, se inserem na rotina dos alunos, assim como na vida dos professores. Esse quadro provoca o desafio de agregar as TDICs à sala de aula, considerando que a Educação Básica deve ser capaz de garantir “o pleno desenvolvimento do educando” (Brasil, 1996). Assim, o trabalho com esse tipo de texto em sala de aula proporcionará ao estudante maior domínio quanto ao seu uso.

Tal abordagem envolve a perspectiva de multiletramento, que envolve as diversas modalidades de linguagem (visual, sonoro, verbal) e de cultura, preparando os alunos para os inúmeros contextos e espaços em um mundo globalizado. A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) destaca a importância de “possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens” (Brasil, 2018, p. 67-68), inclusive dos textos digitais.

Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas

diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos. (Brasil, 2018, p. 65).

A BNCC também aborda particularmente o uso de textos que representam *fake news* em sala de aula. Na análise dos gêneros jornalísticos, o documento indica a importância de compreender “as dinâmicas das redes sociais e os interesses que movem a esfera jornalística-midiática” (Brasil, 2018, p. 136). São tratadas questões como a confiabilidade das mensagens e sua verificação.

A questão da confiabilidade da informação, da proliferação de *fake news*, da manipulação de fatos e opiniões tem destaque e muitas das habilidades se relacionam com a comparação e análise de notícias em diferentes fontes e mídias, com análise de sites e serviços checadores de notícias e com o exercício da curadoria, estando previsto o uso de ferramentas digitais de curadoria. (Brasil, 2018, p. 136)

Assim, o exercício proposto neste capítulo se fundamenta nas orientações indicadas pela BNCC e pela compreensão da importância da promoção de um multiletramento em sala de aula, de forma a conduzir o aluno “a uma inserção social, possibilitando-lhe o exercício de seus direitos e deveres na sociedade da qual faz parte” (Oliveira; Silva, 2020, p. 2164). Para atingir esse objetivo, o professor pode formular uma atividade de compreensão de texto baseada em três níveis de leitura, considerando se tratar de uma *fake news* sobre segurança pública. Tais níveis são: (1) o conteúdo verbal do texto; (2) seus elementos e influência no ambiente digital (enquanto desinformação); e (3) os efeitos do texto no debate público/social.

É importante que essa atividade seja antecedida por exposições e discussões sobre texto digital, desinformação e segurança pública. Para abordar cada nível, a atividade elaborada se orienta a responder uma série de perguntas. O primeiro nível se baseia em perguntas como “de que maneira o texto se estrutura?”, “que formas verbais são mais recorrentes?”, “quais termos mais se repetem?”, “qual sua temática e objetivo?” etc. O segundo nível se associa a questões como “quais os efeitos da falsa atribuição da autoria do texto à PMERJ?”, “que elementos textuais indicam que se trata de um texto digital?”, “quais os possíveis impactos dessa *fake news* no ambiente digital?”, entre outros. Por fim, o terceiro nível

levanta indagações como “de que modo esse texto pode influenciar usuários de redes sociais sobre o tema da segurança pública?”, “que problemas textos falsos podem desencadear na sociedade?”, “como o tema da segurança pública deve ser discutido pelos cidadãos?” etc.

Estudos como este visam contribuir para o ensino de textos digitais, utilizando um exemplo relativo à desinformação e segurança pública. Após a exposição sobre dialogismo, *fake news* e segurança pública, seguiu-se com a análise da *fake news*. Por fim, foi proposta a aplicação do texto em três níveis: na dimensão textual, digital e temática. O fenômeno das *fake news* mostra cada vez mais sua permanência em nossa sociedade. Por isso, é necessário que os estudantes estejam aptos a compreender os textos digitais em sua diversidade de formas, inclusive quanto a sua veracidade. Tal acesso faz parte da garantia do pleno desenvolvimento do educando.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2022.
- BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I: a estilística**. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BRAIT, Beth (org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.610**, de 19 de fev. de 1998. Altera, atualiza e consolida a legislação sobre direitos autorais e dá outras providências. Brasília: 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9610.htm. Acesso em: 15 jan. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.
- BOUNEGRU, Liliana et al. **A field guide to fake news**. Disponível em: <http://fakenews.publicdatalab.org/>. Acesso em: 04 abr. 2022.
- CHARAUDEAU, Patrick. **A manipulação da verdade: do triunfo da negação às sombras da pós-verdade**. São Paulo: Contexto, 2022.
- CURCINO, Luzmara. SARGENTINI, Vanice. PIOVEZANI, Carlos. (orgs.). **Discurso e (pós)verdade**. São Paulo: Parábola, 2021.
- FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogos: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2018.

- FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **17º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2023. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2023/07/anuario-2023.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2024.
- FRANCELINO, Pedro Farias. Enunciação, dialogismo e autoria em enunciados midiáticos verbo-visuais. **Moara**, n. 36, p. 104-114, 2011. DOI: <http://dx.doi.org/10.18542/moara.v1i36.1105>.
- MELLO, Patrícia Campos. **A máquina do ódio**: notas de uma repórter sobre fake news e violência digital. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- MOLINARI, Clara Moreira. **Pandemia de (des)informações**: um estudo discursivo das fake news sobre a COVID-19. 2021. 137 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/213978>. Acesso em: 14 mar. 2022.
- NUNES JÚNIOR, Edson Mendes. Mídia, fake news e racismo: o punitivismo dos boatos como legitimador da violência. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, São Paulo, v. 15, n. 1, p. 10-21, fev/mar 2021.
- OLIVEIRA, Jurene Veloso dos Santos; SILVA, Simone Bueno Borges da. Os gêneros textuais digitais como estratégias pedagógicas no ensino de língua portuguesa na perspectiva dos (multi)letramentos e dos multiletramentos. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 59, n. 3, p. 2162–2182, set. 2020.
- POSSENTI, Sírio. Teoria do Discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIM, Fernanda & Bentes, Anna Christina (orgs). **Introdução à linguística**: fundamentos epistemológicos. v. 3. São Paulo: Cortez, p.353-391, 2007.
- ROSAURO, Maiquel. É falso que PM do Rio divulgou comunicado com 24 orientações de segurança. **Agência Lupa**, 01 nov. 2023. Segurança. Disponível em: <https://lupa.uol.com.br/jornalismo/2023/11/01/e-falso-que-pm-do-rio-divulgou-comunicado-com-24-orientacoes-de-seguranca>. Acesso em: 05 jan. 2024.
- SZABÓ, Ilona; RISSO, Melina. **Segurança pública para virar o jogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário: Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 3ª Edição, 2021.
- WARDLE, Claire. **Entender a desordem informacional**. Disponível em: https://firstdraftnews.org/wp-content/uploads/2020/07/Information_Disorder_Digital_AW_PTBR.pdf?x76851. Acesso em: 15 mar. 2022.

A LEITURA COMO FONTE DE INSPIRAÇÃO NA VIDA

Juliana Tagliari MARTINELLI (PUC-RS)¹

Considerações Iniciais

Este capítulo fundamenta-se em um caso prático ocorrido em contexto de fala em sala de aula e considera-se a continuidade do capítulo teórico *O Poder da Leitura: uma ferramenta que transforma a vida dos jovens* (Educação e os Múltiplos Sentidos da Linguagem – Vol. 1), o qual aborda a importância da leitura na resolução de questões e conflitos na juventude. A situação real descrita no resumo, constitui um dos motivadores que instigaram o desenvolvimento do Projeto de Pesquisa de Mestrado em Linguística, voltado para o tema da Leitura em uma escola pública localizada na Periferia do Município de Porto Alegre (RS); ressalto que este projeto se encontra em fase de execução. A abordagem deste caso real, além das práticas docentes, proporcionou uma base edificada sólida para o estudo em curso, outorgando entendimentos que contribuem para o conhecimento aprofundado da dinâmica da leitura em cenários periféricos.

Em mais de 17 anos de exercício docente com adolescentes da periferia, tenho observado a ausência do hábito de leitura. Constatação essa que preocupa, uma vez que essa prática deveria ser comum, a fim de minimizar o distanciamento entre as classes sociais, afastar o jovem do mundo do crime e do vício, possibilitar maiores oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, melhoria na condição social. Acredito que a leitura pode melhorar as circunstâncias de vida, tornar o jovem mais independente e prepará-lo para o mundo, capacitando-o para enfrentar em igualdade a oportunidade que os mundos acadêmico e profissional oferecem.

Tenho alguns alunos que praticam a leitura, leem livros dentro do ônibus durante percurso da escola ou do trabalho, no intervalo do trabalho, no ambiente escolar. Considero necessário ampliar esse hábito para mais estudantes, em virtude da importância que a leitura exerce no ser humano, mas principalmente nos jovens moradores de

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

bairros periféricos da capital, os quais possuem uma condição social desfavorecida e estão vulneráveis à criminalidade e ao tráfico.

Desse modo, vejo o livro como uma ferramenta que nós, professores de Língua Portuguesa, devemos apresentar ao aluno. Todavia, mais que apresentar, devemos despertar o prazer em descobrir o livro como um aliado nas horas de lazer, ou ainda na busca por soluções de problemas. Assim sendo, Bamberger afirma:

[...]o que leva o jovem a ler não é o reconhecimento da importância da leitura, e sim a motivação e interesses que correspondem à sua personalidade e ao seu desenvolvimento intelectual (Bamberger,2000, p.31)

O livro, muitas vezes, é a oportunidade de descobrir novas perspectivas e projetar um futuro mais confortável e transformador para a vida desses jovens moradores de áreas com alta vulnerabilidade.

O espaço escolar é o local ideal para a descoberta das temáticas compatíveis com a realidade que vivem, pois ao longo dos anos de experiência em sala de aula, à medida que o estudante avança sua escolaridade, a prática de leitura tornar-se menos cativante. Em conversas paralelas com os alunos, relataram que, nos primeiros anos escolares, havia o hábito da leitura entre eles, mas esse costume se perdeu no decorrer dos anos. Dessa forma, formar leitores persistentes consiste em um ato desafiador para o professor que tem as mídias como concorrente. Assim, o projeto de pesquisa de Mestrado brotou no intuito de contribuir no sentido de alterar esse quadro e influenciar os jovens alunos a resgatar o gosto e hábito da leitura a partir da ordem do seu interesse pessoal e, ainda, investigar de que forma a leitura pode contribuir para a formação crítica de leitores da periferia.

Leitura X Recompensas

Em sala de aula, orientei os alunos do terceiro ano do Ensino Médio para que escolhessem um livro do interesse pessoal e que os lessem em casa. Em uma determinada data, previamente agendada, eles teriam que contar para toda a turma, de forma resumida, a história do livro e o que motivou a escolha por tal obra. O dia da apresentação das leituras chegou. A turma estava sentada com as cadeiras em forma

de círculo na sala de aula. A grande maioria dos alunos estava com seu livro selecionado em mãos, alguns tinham resumos das histórias no celular, outros em folhas de rascunho e outros, ainda, não tinham livros, nem resumos, mas não deixaram de relatar suas histórias. Entre as várias narrações e os motivos interessantes pelos quais se objetivou a escolha do livro, relatarei uma que se destacou por dois motivos: pela mudança que o livro causou na vida do estudante de forma substancial e quase que imediata e o segundo em razão da atenção do grupo em sala de aula. Tamanho eram o silêncio e a atenção da turma, enquanto o aluno relatava a sua experiência, que me causou espanto.

O aluno I.S.L. estava com o exemplar *Pai rico, pai pobre*, de Robert T. Kyiosaki e Sharon Lechter, em mãos. Mostrou-o para a turma e iniciou seu relato, contando que aquele livro tinha mudado a sua vida. Contou que, durante a pandemia, estava desempregado e iniciou a leitura da obra citada, a partir dessa leitura, surgiu a inspiração para iniciar um negócio no condomínio em que reside. Vale ressaltar que o condomínio em questão possui vários blocos construtivos. I.S.L. iniciou a venda de bebidas dentro do condomínio. Através do aplicativo WhatsApp, os moradores faziam seus pedidos e I.S.L. entregava-os na porta dos apartamentos. Segundo o estudante, seu faturamento era de R\$800 reais semanais, valor que auxiliava nas despesas com a família. Relatou também que, em razão da alta demanda, não mantinha as bebidas na temperatura ideal, então necessitou comprar uma geladeira seminova. Para não perder o cliente insatisfeito, ele oferecia desconto na próxima compra (segundo ele, táticas ensinadas pelo livro). Assim não perdia o freguês e estimulava novas vendas, além de fidelizar a clientela, segundo ele. Em razão da demanda e para manter a temperatura desejada das bebidas, houve a necessidade de se desfazer da geladeira seminova e comprar uma nova e, com isso, aumentou a demanda.

Jovens provenientes de famílias economicamente desfavorecidas podem encontrar na leitura uma valiosa munição de enriquecimento pessoal, cognitivo/cultural, conforto espiritual-afetivo e, muitas vezes, direcionamento profissional, fornecendo visão abrangente do mercado de trabalho e conseqüentemente, abre-se a possibilidade para uma cisão com a realidade concreta existente (mímese). Logo, a leitura sob múltiplas formas (contos, romances, espirituais, autoajuda e outros) proporciona vivências através do texto

que desabrocham novos caminhos, projeta-se a oportunidade de um futuro, reanimam novos horizontes de vida desses jovens moradores de regiões economicamente desfavorecidas, fornecendo incentivo e propostas estratégicas, a fim de capacitá-los à tomada de decisões profissionais.

No capítulo, *O Poder da Leitura: uma ferramenta que transforma a vida dos jovens* (Educação e os Múltiplos Sentidos da Linguagem – Vol. 1) discorri sobre a importância da leitura, destacando a figura mitológica romana, *Jano Bifronte* — o olhar em duas direções, passado e presente, simultaneamente, assim, transcendendo a atemporalidade cronológica. Visto que o texto literário não deve ser analisado de forma isolada da história da cultura. (Bakhtin, 2020, p.66) “Desse modo, em cada momento de sua existência histórica a língua é inteiramente heterodiscursiva ou plurilinguista: é uma coexistência concreta de contradições socioideológicas entre o presente e o passado.”

De forma análoga a *Jano Bifronte*, encontramos a experiência relatada pelo estudante no caso ilustrado. Se por um lado, o passado retratado na face de *Jano Bifronte*, para os jovens de periferia, corresponde aos obstáculos enfrentados em razão da falta de recursos, infraestrutura urbana, falta políticas públicas que garantam maior segurança aos moradores dos bairros carentes. Por outro lado, a outra face representa um vislumbre de um futuro com melhores condições sociais-econômicas.

Pessoas pertencentes à camada social com maior poder aquisitivo recorrem a orientações e informações através de serviços especializados, tais como consultorias, com o propósito de viabilizar negócio próprio, ou para alavancar a carreira profissional. Sendo assim, optam por potencializar as oportunidades de sucesso, pois percebem que investimento e orientação profissional podem gerar vantagens consideráveis na prática da atividade empresarial.

No entanto, para jovens moradores da periferia, que possuem recursos financeiros limitados, o interesse por escritores que buscam dar orientações e estratégias em carreiras profissionais exercem papel relevante, pois esses são considerados como alternativas economicamente equivalentes de prestadores de consultorias privadas. Muitos desses autores possuem experiências em carreiras

empresariais, dessa forma compartilhando competências por meio de obras de autoajuda.

Esta manifestação se evidencia como um recurso significativo de orientação, pois nesse ambiente de leituras de autoajuda, que não são orientadas pela obrigatoriedade, ou pela utilidade imediata, o leitor em algum momento ergue os olhos e surge visões criativas inesperadas, oferecendo conselhos alicerçados em situações reais. Os escritores emergem do universo empresarial e possuem a capacidade de ilustrar suas experiências profissionais através de narrativas relatadas por meio de uma linguagem descomplicada e acessível a todos. Além de inspirar e encorajar jovens leitores, estas obras também oferecem orientações práticas para futuros empreendedores, ou para aqueles que pretendem ingressar no mercado de trabalho. Michèle Petit (2019, p. 66,) deixa claro que:

“[...] A leitura tem de insubstituível talvez seja o fato de abrir os olhos e provocar esse pensamento vivo, o fato de atrair ideias, sugerir comparações insólitas, inspirar, despertar.”

Neste parágrafo e no subsequente, explorarei informações bastante técnicas sobre a leitura, as quais considero relevantes para o capítulo em questão. O livro pode oferecer três tipos de leitura; a primeira delas é para fins de diversão/entretenimento, a segunda é para informação e a terceira e última leitura é como fonte de entendimento/aprendizagem. A leitura como diversão consiste na habilidade que exige menor esforço do leitor. A leitura como fonte de informação é bastante comum; nela os leitores ampliam seu acervo de informação; é uma busca de conhecimento superficial. Não estou, aqui, negando que a leitura como fonte de informação também não apresente aprendizagem, mas não há a necessidade de aprofundamento de conteúdo. Já na leitura como fonte de entendimento do texto, pressupõe que o escritor esteja comunicando algo que possa vir a aumentar o conhecimento mais profundo do leitor. O leitor envolve-se aprofundando, questionando e analisando o texto, buscando uma maior compressão. Na leitura de entendimento, o escritor encontra-se na condição “superior” em relação ao entendimento do tema, quando comparado ao conhecimento do leitor. Cabe ao leitor entender e decodificar o texto, a fim de que minimize essa desigualdade.

A leitura do entendimento consiste em aprimorar a leitura na busca de um objetivo maior. Sendo assim, pode-se inferir que a leitura realizada pelo aluno I.S.L na obra *Pai rico, pai pobre*, de Robert T. Kyosaki e Sharon Lechter consistiu em uma leitura de entendimento/aprendizagem, pois simboliza leitura que abarca muito mais que apenas extrair informações superficiais, assim possibilitando melhor compreensão da visão financeira exposta na obra, conseqüentemente aplicando os conceitos explanados na obra em situações práticas da vida. Portanto, um bom livro oferece recompensas ao leitor; aprimora a capacidade de entendimento do *eu-outro* e adquire conhecimento das verdades da vida humana e profissional.

Considerações finais

Ao longo deste capítulo procurei fazer uma breve análise a partir da situação real ilustrada aplicando a Teoria de Bakhtin e as diretrizes fornecidas pela antropóloga Michèle Petit, conectando-as ao capítulo teórico anterior - *O Poder da Leitura: uma ferramenta que transforma a vida dos jovens*.

Nesse horizonte de perspectivas, constata-se na leitura o caráter utilitário, pois o texto e realidade estão em constante relação, nesse processo mimético os livros permitem auxiliar questões que a vida impõe; são fontes de conhecimento, entretenimento, aprendizado que inspiram novas ideias, constroem sentido na vida dos jovens, uma vez que auxiliam na solução de desafios, contribui para enfrentar, resistir e transformar às adversidades que a sua condição de moradores de bairros populares expõe. Logo, consiste numa poderosa arma que estimula práticas criativas empreendedoras, educação e conscientização econômica, almejando por uma sociedade mais ética e responsável, gerando impactos positivos para o *eu-outro*.

Referências bibliográficas

- ADLER, Mortimer; VAN DOREN Charles. **Como Ler Livros**: o guia clássico para a leitura inteligente. São Paulo: Realizações, 2010. 430 p.
- 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.

PAUSAS E SILÊNCIOS NA FALA-EM-INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR DE APOIO E EDUCANDO COM TEA

Natália Moura Proença da SILVA (UFV)¹
Wânia Terezinha LADEIRA (UFV)²

Introdução

Este trabalho surge das inquietações de professores apoiadas no entendimento de que o aumento do número de crianças diagnosticadas com Transtorno do espectro autista (TEA) apresenta um desafio para a escola, desde a adequação do ambiente físico até a formação de profissionais, passando pelas metodologias de ensino a serem utilizadas. Nessa perspectiva, os apontamentos de Gomes e Mendes (2010) revelaram que a presença de auxiliares de ensino contribui para a manutenção de bons índices de frequência à escola. Desta maneira, evidencia-se que as ações voltadas ao processo ensino-aprendizagem de indivíduos com TEA, em especial, devem ser orientadas para utilização de abordagens específicas para que esse processo promova o envolvimento do educando.

A partir das leituras de Cruz e Andreatto (2020), Cruz et al. (2021) e Cruz e Cots (2021), que permitiram ter uma visão sobre o papel dos gestos e das ações corporificadas na construção de turnos de interações face a face com crianças autistas, formulamos nossa proposta de análise das pausas e dos silêncios em interações entre aluno autista de 10 anos e professor de apoio com o principal objetivo de estabelecer uma reflexão sobre o tipo de organização interacional que favorece o processo de ensino e aprendizagem de alunos atípicos. Em oposição às autoras citadas, tínhamos uma criança com alguma capacidade de fala, mesmo que limitada. Os objetivos específicos do presente estudo seriam: (i) observar e registrar as estratégias comunicativas desse processo de aprendizagem baseado na interação do educando com o seu professor; (ii) descrever o processo de produção da comunicação entre tutor e criança com TEA com ênfase

¹ Graduada em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (UFV) E-Mail: natalia.proenca@ufv.br

² Professora Associada do curso de Letras da Universidade Federal de Viçosa (UFV)
- wania.ladeira@ufv.br

na análise das pausas e dos silêncios na fala-em-interação dentro do evento aula.

A ideia deste trabalho vem da necessidade de registrar estratégias comunicativas produzidas por um professor de apoio para o atendimento às crianças com transtorno do espectro autista, visando o desenvolvimento de suas diversas habilidades. Dessa maneira, o propósito de trabalhar com a descrição da fala-em-interação no evento aula está associado ao interesse de desenvolver práticas pedagógicas que proporcionem um processo de ensino/aprendizagem mais efetivo com estudantes atípicos.

Processo de Ensino/Aprendizagem de Crianças Atípicas

O processo de ensino/aprendizagem de crianças atípicas é um tema importante para educadores e deve englobar o conhecimento sobre o que é o autismo e suas características, das dificuldades e dos desafios a serem enfrentados, da especialização dos professores e/ou tutores como fator que contribui para o desenvolvimento de estratégias de ensino adequadas, a partir da disponibilidade ou da quantidade de matrículas realizadas nas escolas regulares. Por isso, o professor deve agir de forma a promover a inclusão e o desenvolvimento educacional, compreendendo as dificuldades de comunicação e de interação social, a hipersensibilidade sensorial e os comportamentos estereotipados. É importante utilizar recursos visuais e concretos, dividindo assim as tarefas em etapas, utilizando-se de um vocabulário de fácil compreensão, bem como usar objetos que estimulem a atenção visual.

Segundo Thomann (2022), para se iniciar a inclusão da criança autista, muitos fatores estão envolvidos, tais como: a capacidade do professor em interagir, os recursos disponíveis, o planejamento da transmissão da aprendizagem, isto é, como será este processo para o aluno e como será para o professor o ato de ensinar. E assim é importante ponderar acerca das considerações da interação entre ambos, tendo por base que a construção da aprendizagem se dá entre educador e educando, de forma positiva e com confiança, pois a falta de conhecimento prejudica essa ação. Ao passo que se desenvolve mecanismos facilitadores, os desafios podem ser minimizados e a

atenção às estratégias comunicativas em conjunto à abordagem de ensino-aprendizagem acessível beneficia a todos os envolvidos.

Por conseguinte, torna-se possível maximizar as técnicas de aquisição de conhecimento a partir de uma associação de abordagens e de mecanismos que possibilitam a estruturação do sistema de ensino que apoie o professor, bem como as crianças com TEA. Assim, faz-se necessário uma constante capacitação por parte do professor e da escola para que possam atender, da melhor forma, as necessidades específicas dos estudantes.

Estratégias Comunicativas de Interação com Crianças Autistas

As estratégias comunicativas aqui analisadas partem da proposta do estudo de Ladeira e Nonato (2023) que defendem o uso da estimulação do contato visual, como parte fundamental da comunicação não verbal, ajudando a criança a notar as expressões faciais do professor de apoio e levar a emoção em consideração na hora de se comunicar. É importante que este profissional estimule o contato visual durante as atividades, assim como dê tempo de resposta para que a criança realize o processamento da informação e responda às perguntas, o que resulta em longas pausas e silêncios necessários ao processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que essa interação seja atípica em comparação com conversas cotidianas face a face. Assim, esse tipo de estratégia comunicativa torna-se importante auxílio na educação de crianças com TEA.

Ladeira e Nonato (2023) argumentam que, através dos processos educacionais de crianças atípicas, podemos promover o desenvolvimento delas de forma singular. Os autores analisam a interação entre o professor de apoio e a criança com autismo, com o propósito de observar algumas estratégias utilizadas no intuito de que o foco da atenção e o engajamento sejam sustentados, e assim cabe ao professor disponibilizar, garantir e monitorar a configuração do tópico conversacional e, desta maneira, promover a articulação de propostas pedagógicas que atendam às realidades do ensino nas escolas.

Além disso, existem outras estratégias didáticas que podem facilitar o processo de ensino/aprendizagem das crianças, tais como: o estabelecimento de rotinas, o uso de recursos como o plano

individualizado e adaptado às necessidades de cada criança, a utilização de propostas claras e objetivas de uso de jogos e brincadeiras e a divisão das tarefas em estágios. Também se faz imprescindível que os professores conheçam os interesses do aluno e que possam explorá-los, propondo atividades curtas, de estimulação do pensamento lógico. Assim, cria-se um ambiente favorável para que o desenvolvimento seja promovido em colaboração à inclusão e à participação ativa do estudante.

O Processo Inclusivo do Educando com TEA

A problemática da inclusão do educando com TEA passa pelos mecanismos fornecidos pela legislação vigente em nosso país, que envolve a criação de políticas públicas que garantem o acesso integral à escola, bem como a ter um profissional habilitado, e em certas circunstâncias, atendimento exclusivo, assim como a sensibilização e criação de uma lei mais específica que evidencie e garanta o direito da pessoa com deficiência ao ambiente escolar, promovendo, a esses educandos, a autossuficiência pedagógica e social.

Na análise de Ladeira e Nonato (2023), foi possível observar como é a prática de atuação com uma criança com autismo em um estudo autoetnográfico. Desse modo, os apontamentos desses autores nos indicam que a associação entre autoetnografia e a microanálise da interação mostram quais são os caminhos para a construção de boas práticas pedagógicas.

Observa-se que o papel da educação inclusiva tem sido ressignificado na literatura, destacando a importância de sua adaptação e da inclusão dos alunos com TEA. Assim, a prática educativa com crianças com necessidades especiais deve ser integradora e inclusiva, de forma a atender às necessidades de todos os indivíduos. Mesmo mostrando-se um grande desafio, o processo educacional exige uma abordagem diferenciada e específica, e em síntese, entendemos que, para que se possa atingir as premissas educacionais adequadas, são necessárias buscas por práticas pedagógicas que atendam às demandas que um professor de apoio recebe a partir da sua percepção sobre quais são as práticas mais adequadas a serem usadas.

Dessa maneira, para as autoras deste estudo, melhores expectativas sobre a avaliação dos alunos e do professor no processo de ensino-aprendizagem serão estabelecidas a partir de uma integração entre estratégias comunicativas na interação com crianças com TEA e políticas de educação especial que contribuam e facilitem a educação inclusiva. Concluímos, assim, que a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem contribui para a construção de um ambiente mais humanizado, inclusivo e respeitoso para crianças com necessidades especiais.

Metodologia

Este trabalho seguiu a perspectiva metodológica da pesquisa qualitativa, tendo em vista o propósito de compreender os processos de ensino e aprendizagem a partir de estratégias comunicativas de fala-em-interação entre professor de apoio e aluno com diagnóstico de TEA.

Seguimos o caminho metodológico de Garcez; Bulla; Loder (2014) que apontam o uso da pesquisa microetnográfica para gerar, segmentar e transcrever dados audiovisuais. Assim, apresentamos uma sequência textual, usando as convenções de transcrição do modelo Jefferson, que tem origem na Análise da Conversa Etnometodológica (ACE).

Destarte as contribuições teóricas consultadas, consideramos para nossa análise o trabalho de Ladeira e Nonato³ que apresentam importantes contribuições para educação de crianças com TEA. A partir da análise autoetnográfica proposta pelos autores, que experienciam um processo educacional de uma criança autista fora do ambiente escolar, foi possível nosso estudo. O compartilhamento dos materiais de pesquisa permitiu uma nova análise das fontes utilizadas pelos autores e uma ampliação do estudo sob uma nova perspectiva

³ LADEIRA, Wânia Terezinha; NONATO, Carlos Henrique Oliveira. **Estratégias discursivo-interacionais de controle de tópico na fala-em-interação na educação de crianças com TEA.** In: Educação e linguagens múltiplas: da antiguidade à era digital. SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. (orgs.). Vol. 2. São Carlos, Pedro & João Editores, 2023, pp. 425-441. Disponível em: https://pedroejooeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/03/EBOOK_Educacao-e-Linguagens-Multiplas-Vol-2.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

de abordagem. Desta feita, de forma a ampliar o campo desse estudo, reforçamos a conceitualização apresentada pelos autores de que estudos desse tipo podem auxiliar a compreender o transtorno e a contribuir com maior esclarecimento a respeito do TEA, evitando mitos e desinformação que proliferam na sociedade (Ladeira; Nonato, 2023).

Desse modo, analisaremos um áudio produzido pelos autores citados, considerando a não identificação dos nomes verdadeiros, de forma a garantir o anonimato dos envolvidos. O material do presente estudo é composto por uma gravação de 25 minutos e 20 segundos, produzidos a partir da interação de dois indivíduos: o professor de apoio e o aluno com TEA do ensino fundamental. Dessa maneira, a menção aos participantes será feita por nomes fictícios, escolhidos aleatoriamente, sendo José para identificar o professor e João para identificar o estudante. Para análise do áudio, utilizamos o modelo de transcrição no qual são marcados cortes abruptos, prolongamento do som, intensidade menor ou maior, falas simultâneas, medida de silêncio e pausa, fala que não pôde ser transcrita, conforme abordado nos trabalhos de Garcez; Bulla; Loder (2014) e em Loder (2008). Observamos e notamos esse conjunto de traços particulares e aplicamos o modelo de convenção para a transcrição para que as características que necessitamos analisar, as pausas e os silêncios, estivessem presentes.

O Uso de Pausas e Silêncios em uma Interação Atípica

Em consonância com os objetivos deste estudo, que tem o propósito de descrever os mecanismos comunicativos entre o professor de apoio e aluno com TEA, relacionamos a produção discursiva na interação e o processo de aprendizagem. Enfatizamos que, através da observação das pausas e dos silêncios na fala-em-interação, destacadas do processo de análise dos áudios, buscou-se entender como as pausas longas e os silêncios podem atuar como um agente facilitador para o entendimento e para a construção de um repertório de orientações de modo a melhorar a compreensão da criança sobre as atividades e tarefas a serem cumpridas durante o evento aula.

Iniciamos nossa discussão a partir de excertos destacados de gravações de áudio realizadas nos dias 01 de setembro de 2022 e 15 de setembro de 2022, a partir de um planejamento educacional específico. O áudio é produzido em um espaço específico de aulas de reforço para uma criança com TEA com 10 anos de idade, cursando o 4º. ano do ensino fundamental, com relevantes dificuldades de interação e de linguagem, com grau intermediário de autismo. Sendo assim, de forma a não identificar os sujeitos pesquisados, utilizaremos nomes fictícios em todos os trechos citados.

O primeiro excerto de análise é encontrado em Ladeira e Nonato (2023), que descrevem uma atividade em uma aula que envolve a identificação do dia da semana, do mês e do ano em um calendário afixado na parede da sala de aula. Essa tarefa é realizada com sucesso, visto que a criança antecipa as respostas e responde com prontidão às perguntas do professor. As respostas corretas são repetidas pelo professor, sem avaliação, de modo que a progressão discursiva acontece num ritmo lento, pois as palavras são pronunciadas vagarosamente, com alongamentos, instruções claras e repetidas. Esses procedimentos comunicativos sinalizam para uma das estratégias pedagógicas usada.

A partir desses levantamentos, apontamos alguns excertos para que a análise seja apresentada, tendo em vista uma comparação entre o Excerto 1, que foi retirado do texto de Ladeira e Nonato (2023) e dos Excertos 2 e 3, realizados pelas autoras do presente estudo. Temos abaixo:

Excerto 1:

- 01 José vamos lá? (0.5) Entã::o nó::s [iniciamos o mês] de Setembro
- 02 João [é Quinta-feira]
- 03 José que é o mês?
- 04 João Nove
- 05 José Nove
- 06 José então hoje é quinta-feira dia?
- 07 João Um
- 08 José um
- 09 José então nós vamos colocar aqui no cantinho do quadro ó::
- 10 José hoje é dia u::m (.) do no::::ve..
- 11 José agora não vai ser mais do oi::to (.)ó
- 12 José Ago::sto aca::bou::e vamos começar o mês de Setembro

Neste excerto foi possível observar que, assim que o diálogo é iniciado, há um momento de silêncio e então o falante José prolonga o som da palavra por duas vezes, fazendo com que tenha um espaçamento entre as palavras pronunciadas. Este fato caracteriza-se pela estratégia pedagógica adotada pelo professor, que é sempre apresentar o dia, mês e ano, e ir apresentando os números. Neste trecho também se nota que há falas simultâneas, expressas por “[é Quinta-feira]”, um momento em que os dois falantes sobrepõem a mesma fala, em antecipação do segundo falante. O falante João se encontra quase monossilábico, em função das suas dificuldades de fala, e a partir dessa fala-em-interação, o professor planeja estratégias para estimular a situação comunicativa de forma mais elaborada, o que se percebe no diálogo apresentado no excerto 2.

Excerto 2:

- 01 José Olha só, bom dia. Ontem foi quarta, dia quatorze e hoje é?
 02 João Quinta-feira, dia quinze.
 03 José Dia quinze. O mês de setembro tem quantos dias?
 04 João Trinta dias.
 05 José Trinta dias. E o mês de setembro é o mês de número?
 06 João Nove.
 07 José Nove. Vamos lá para os meses pro tio José, vamos lá, janeiro...
 →08 João Fevereiro, março, abril, (1.0) maio, [...]
 09 José Junho.
 →10 João Junho (2.0), julho, agosto, (2.0) novembro ...
 11 José Agosto e ...
 12 João Se... setembro
 13 José E setembro. Setembro é o mês nove. Olha o dedinho, um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito...
 15 João Nove.
 16 José Então setembro é o mês nove. Então a data de hoje vai ficar assim, hoje é dia quinze do nove, que é a mesma coisa de setembro de dois mil e vinte e?
 19 João Dois.
 20 José Dois, muito bem. Antes do João colocar aqui no quadro, nós vamos começar nessa parte aqui do caderno. Vamos observar a parte que paramos e você vai iniciar aqui, dentro dessa primeira linha somente. Isso, o número também vai ser pequenininho, vai ocupar somente uma ...
 25 João Linha.

A partir desse trecho, observou-se que as tomadas de turnos são mais subjacentes nas primeiras linhas (01-07), bem semelhante à conversa cotidiana, sem muitas pausas. Na primeira linha, temos a primeira elocução enunciada pelo falante José, que cumprimenta e inicia a atividade rotineira de escrever o dia da semana, mês e ano. Imediatamente, na linha 02, o falante João produz uma resposta, que é separada por um intervalo curto de tempo, quase adjacente. João responde assim que é solicitado. Vê-se na linha 08 que há uma pausa na fala de João de 1 segundo e logo na próximo turno, na linha 10, temos duas pausas de 2 segundos. Neste excerto, vê-se que há pausas para planejamento da resposta, de modo que João tem uma produção comunicativa mais efetiva dentro do propósito de ensino-aprendizagem.

Excerto 3:

- 01 José Fruto. Isso aí, muito bem. Que parte que é essa aqui da árvore?
 → 02 João (6.0)
 03 José Que parte que é essa daqui da árvore? Essa daqui.
 04 João Árvore, duas árvores.
 05 José Que parte que é essa aqui? Qual parte? Como que é essa parte da árvore?
 → 07 (4.0) João
 → 08 João A[...] Flor. Raiz.
 09 José Raiz, já foi. Qual parte que é essa daqui? Você já reconheceu a raiz, a flor, o fruto e essa aqui é o?
 → 10 João ()
 11 João Árvore.
 12 José É o? Começa com C.
 → 13 João Cau::le.
 14 José Ah::, o caule. E o último que teve é essa aqui.
 15 Que parte que é essa aqui da árvore? São as?
 16 João Árvore. Flores.
 17 José Flores já foi daqui.
 18 João Folhas.
 19 José Ah:, são as folhas, isso aí. Muito bem, são as partes da árvore que a gente conheceu essa semana. Então, raiz, o João identificou só pelo desenho. Muito bem, raiz, fruto e flor. O caule e as folhas. São essas partes que a gente viu naquela estrutura de desenho, né. Então, já foi um avanço, está ótimo.

No excerto 3, temos três turnos em que as pausas foram maiores que nos demais excertos, foram 4, 6 e 9 segundos, que pode

ser explicado, segundo Laplane (1997), como não ser apenas uma ausência de palavras, mas uma presença ativa a realizar a necessidade defensiva de evitar uma resposta incorreta. As pausas longas têm como consequência a retomada e/ou repetição da pergunta pelo professor, como forma de enfatizar qual o item que o falante João precisa pronunciar. A autora aborda que o estatuto do silêncio e o lugar que ele ocupa na estrutura comunicativa não estão claros o suficiente. Isso significa que ainda não há uma compreensão clara sobre o papel do silêncio na comunicação, especialmente no contexto educacional.

Desta maneira, poucos trabalhos teorizam sobre as pausas e os silêncios e suas possíveis funções, o que representa uma lacuna na construção de uma teoria mais abrangente da comunicação. As pausas e o silêncio podem ter diferentes significados e funções, e é importante compreender como são utilizados na interação em sala de aula. É importante observar que o professor de apoio propõe uma interação em que ele espera o tempo de resposta da criança para que tenha oportunidade de entendimento e processamento da informação. Essa estratégia didática resulta em uma interação com muitas pausas e silêncios que a diferenciam de qualquer conversa cotidiana, mesmo daquelas que ocorrem em lugar de trabalho.

A partir de transcrições que estão presentes no trabalho de Ladeira e Nonato (2023), foi possível estabelecer um parâmetro de comparação entre as estratégias comunicativas utilizadas pelo professor durante as atividades programadas para realizar o processo de aprendizagem com o aluno com TEA. A análise dos excertos 2 e 3 mostra a importância de estratégias específicas para a manutenção do engajamento interacional e da comunicação no processo de ensino/aprendizagem, entre elas, as longas pausas e silêncios. Algumas reflexões a partir dos excertos incluem: (i) A importância da rotina e da previsibilidade na comunicação cotidiana para crianças com TEA, como mencionado em Ladeira e Nonato (2023); (ii) A necessidade de adotar estratégias de ensino que promovam a participação ativa e a interação entre professores e alunos, mesmo que os alunos tenham dificuldades de comunicação; (iii) A importância de adaptar as atividades pedagógicas para atender às necessidades específicas das crianças com TEA, incluindo o tempo de resposta e a forma como as perguntas são apresentadas; e por fim, (iv) A necessidade de treinar e

capacitar os professores para lidar com a comunicação e as necessidades específicas das crianças com TEA, incluindo a pronúncia clara e a adaptação das atividades pedagógicas.

Assim, essas reflexões podem servir como base para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes para crianças com TEA, levando em consideração as necessidades específicas de comunicação e de interação desses alunos.

Considerações finais

A presente investigação buscou compreender e complementar a análise da fala-em-interação proposta por Ladeira e Nonato (2023) para melhor inclusão de crianças com TEA, a partir do desenvolvimento de processos comunicativos, observando os obstáculos linguísticos presentes na interação entre educando e educador. Enfatizamos com isso que as pausas e os silêncios na fala-em-interação são fatores que contribuem para a promoção de uma metodologia de ensino capaz de propiciar engajamento e sucesso interacional entre os envolvidos.

A partir deste estudo, tem-se como objetivo realizar pesquisas futuras buscando mecanismos comunicativos e processos educacionais capazes de incluir alunos com TEA na educação pública, pensando na promoção mais efetiva da inclusão. A inquietação partiu da observação de falta de materiais de pesquisa mais adequados dentro da realidade local. Entendemos que, para melhor aperfeiçoamento, a coleta de material visual das interações pode enriquecer a análise, enfatizando características marcantes que podem ser vistas e analisadas de outros ângulos.

Considerando as pesquisas referenciadas no presente trabalho, tendo como tópico principal estratégias comunicativas no processo de ensino/aprendizagem de crianças com TEA, é possível perceber a importância de se continuar investigando esse tema. As pesquisas encontradas abordam diferentes aspectos da comunicação, como a comunicação alternativa, o uso de gestos e de ações corporificadas, interações entre crianças e em sala de aula. No entanto, ainda há muito a ser explorado nesse campo, especialmente no que diz respeito à compreensão do papel das pausas e do silêncio

na comunicação e à identificação de estratégias eficazes para promover o engajamento e a aprendizagem destas crianças.

Concluimos, portanto, que é fundamental que pesquisas futuras se dediquem a investigar estratégias comunicativas no processo de ensino/aprendizagem de alunos atípicos, a fim de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. O desenvolvimento de pesquisas nesse campo é essencial para aprimorar a compreensão dos desafios de comunicação com crianças com TEA em diferentes níveis de comprometimento e para identificar estratégias que promovam uma interação mais efetiva e um ambiente de aprendizagem que atenda às suas necessidades específicas. Essas pesquisas podem fornecer subsídios valiosos para a formação de professores e outros profissionais da educação, bem como para o aprimoramento de políticas e práticas educacionais inclusivas.

Bibliografia

CRUZ, Fernanda Miranda da; ANDREATTO, Natalia Zanoni. Um estudo exploratório da notação de gestos e ações corporificadas em interações com crianças autistas. **Papéis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – UFMS**. Campo Grande - MS, vol. 24, nº 47, p. 81-102, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufms.br/index.php/papeis/article/download/9380/7334/>.

Acesso em: 18 set. 2023.

CRUZ, Fernanda Miranda da; GUERRA, Ana Caroline Lopes Gomes; TAMANAHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. Ações corporificadas e construção de turnos em uma interação entre terapeuta e criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Estudos Linguísticos**, v. 50, n. 1. p. 126-143, 2021.

CRUZ, Fernanda Miranda da; COTS, Caroline Paola. Práticas corporificadas de construção da atenção conjunta em interações de uma criança diagnosticada com transtorno do espectro do autismo. **Revista Intercâmbio**, v. XLVII, p. 112-136. 2021.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. **D.E.L.T.A.**, v. 30, n. 2, p. 257-288, 2014.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. Bras. Ed. Esp**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

LADEIRA, Wânia Terezinha; NONATO, Carlos Henrique Oliveira. **Estratégias discursivo-interacionais de controle de tópico na fala-em-interação na educação de crianças com TEA**. In: Educação e linguagens múltiplas: da antiguidade à era digital. SILVEIRA, Éderson Luís; SANTANA, Wilder Kleber Fernandes de. (orgs.). Vol. 2. São Carlos, Pedro & João Editores, 2023, pp. 425-441. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/2022/wp-content/uploads/2023/03/EBOOK_Educacao-e-Linguagens-Multiplas-Vol-2.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. **Interação e silêncio na sala de aula**. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. 1997. 100f. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1584810>. Acesso em: 13 Mar. 2023.

LODER, Letícia Ludwing. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Letícia Ludwing; JUNG, Neiva Maria (orgs). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, Mercado das Letras, 2008, p. 127-161.

THOMANN, Priscila Setubal. Assistência pedagógica à criança com espectro autista. **JNT - Facit Business and Technology Journal**. Ed. 38, v. 1, p. 348-261, 2022. Disponível em: <http://revistas.faculadefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/1703>. Acesso em: 7 jul. 2023.

POR UMA EDUCAÇÃO PÚBLICA DE QUALIDADE: BRAZÃO MAZULA COBRA AÇÃO POLÍTICA IMEDIATA E EFICAZ¹

Domingos Neto João JOAQUIM (UERJ)²

Às moçambicanas e aos moçambicanos. Que todas as gerações tenham o direito de usufruírem de uma educação escolar democrática, gratuita, inclusiva e de qualidade (Ivangilda Bispo dos Santos, 2021).

Introdução

O antigo reitor da Universidade Eduardo Mondlane defendeu no dia 11 de setembro de 2023, a criação de um instrumento legal que obrigue os filhos dos dirigentes a estudarem nas escolas públicas. Brazão Mazula entende que só assim haverá maior investimento no sector da educação e melhoria na qualidade do ensino.

Numa entrevista exclusiva ao jornal “O País”, o Professor Catedrático em Filosofia da Educação, Brazão Mazula, abordou a temática ligada à qualidade de educação em Moçambique, apontou culpados e colocou o dedo na ferida.

O antigo reitor começou por comentar a reportagem do “O País” sobre a manipulação de resultados pedagógico por parte de professores e directores das escolas para “perseguição” da tão desejada percentagem de 75% sem que os alunos tenham competências básicas de leitura e escrita.

Sobre o assunto, ele foi muito cauteloso. “Eu não quero acreditar que tal esteja a acontecer, porque seria acreditar na desonestidade do Ministério, dos directores provinciais. Pode haver um e outro professor que faça isso, mas como entidade, acho que seria acreditar que o nosso Ministério é desonesto enquanto não é.”

¹ O presente texto não está construído em total concordância com as normas linguísticas e gramaticais que embasam o Português Brasileiro. Esclarecemos que a linguagem atende às normas linguísticas que constituem a linguagem de Moçambique.

² Doutorando em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Mestre em Comunicação Educacional e Medias Digitais e Licenciado em Ensino de Matemática. Bolsista CAPES/Brasil, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos de Géneros, Sexualidades e Diferença (GESDI), dnjoaquim@ucm.ac.mz

Ele não está a dizer que as coisas andam muito bem no sector da educação. Pelo contrário, está, diga-se, deveras preocupado com o actual fruto da nossa educação.

“Ter crianças que chegaram à sétima classe sem saber ler nem escrever, é triste. É muito triste. Temos de nos perguntar: por que um aluno chega à 7ª classe sem saber ler nem escrever o seu próprio nome. Isto é triste para um país. Os países vizinhos e o sistema internacional não acreditam em nós”. Lamentou.

O académico convida o Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação a achar uma saída para este problema que não é novo. A continuar assim, segundo Mazula, “significa que estamos a ver um problema e a perpetuá-lo”.

“Da a entender, neste país, que o ensino público é para os pobres, porque aqueles que são ricos ou filhos de dirigentes, procurador ou governador, vão às escolas privadas ou fora do país. Por isso não há investimento necessário”.

Para que a educação receba o investimento necessário, o antigo reitor da UEM³ propõe uma medida radical tomada por alguns países tais como a Finlândia.

Fez um apelo ao parlamento moçambicano para repensar este problema de qualidade de ensino e ter uma lei que obrigue que os filhos dos dirigentes, os PCA⁴, procuradores, juizes, ministros e presidentes estudem com os filhos de um varredor da rua. Aí, o Governo vai investir. No dia que isso acontecer haverá rigor, inspecção e controlo. Sem educação, não há nada”, defendeu o professor Catedrático em Filosofia da Educação.

Nos moldes em que está, actualmente, é uma réplica do modelo desigual do tempo colonial. “Nós não podemos perpetuar a ignorância, a incompetência, enganamo-nos de que estamos bem e que estudamos. Não pode. Todo o cidadão moçambicano tem direito de ter uma educação de qualidade. Não há qualidade para uns e outros. No tempo colonial é que tínhamos isso. Havia um ensino para indigenas e o outro para os brancos e assimilados. Hoje, está a acontecer o mesmo, haver ensino geral público para os pobres e o ensino geral bom e de qualidade está no privado ou fora do país. Na prática, estamos a reproduzir esta discriminação histórica de outra maneira”.

³ Universidade Eduardo Mondlane

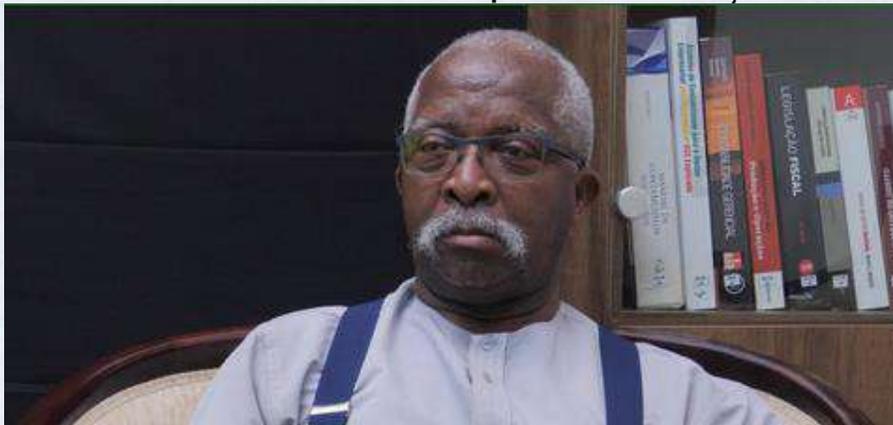
⁴ Presidentes de Conselhos de Administração

O acadêmico sugeriu que haja reformas, também, na formação de professores, currículos escolares e metodologia de ensino.

A relação entre a elite política e a educação sempre foi um tema de grande relevância e debate em muitos países. Recentemente, o antigo reitor da Universidade Eduardo Mondlane, Brazão Mazula, trouxe à tona uma proposta impactante: a necessidade de uma lei que torne obrigatório para os filhos dos dirigentes frequentarem escolas públicas. Esta sugestão provocativa destaca não apenas a questão da equidade no acesso à educação, mas também coloca em destaque a responsabilidade dos líderes na promoção de um investimento efetivo no setor educacional.

Neste artigo, exploraremos os argumentos e implicações dessa proposta inovadora, examinando como ela poderia moldar o cenário educacional e político em Moçambique. A educação pública desempenha um papel fundamental no desenvolvimento social e econômico de um país, sendo um pilar essencial para a construção de uma sociedade mais igualitária, produtiva e capacitada. Ela não apenas proporciona oportunidades iguais de aprendizado para todos os cidadãos, mas também influencia diretamente nos diversos aspectos do crescimento nacional.

Brazão Mazula e sua relevância no campo educacional Moçambicano



Fonte: Jornal o País - Brazão Mazula, antigo Reitor da UEM

Brazão Mazula é uma figura de destaque no cenário educacional de Moçambique, reconhecido por seu comprometimento e contribuições significativas para o avanço da educação no país.

Nascido em 1951, Mazula dedicou sua vida ao ensino e à melhoria do sistema educacional moçambicano, desempenhando papéis importantes em várias instituições e iniciativas.

Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade de São Paulo, Mazula foi pioneiro na defesa da educação em Moçambique após a independência do país, em 1975. Sua visão sempre esteve alinhada com a crença de que a educação é a base fundamental para o desenvolvimento socioeconômico e cultural de uma nação.

Ao longo de sua carreira, desempenhou diversos cargos de liderança, incluindo o de Ministro da Educação e Cultura, no final da década de 1990, onde implementou políticas e programas inovadores para promover o acesso à educação de qualidade em Moçambique. Sua gestão foi marcada por esforços para ampliar a oferta de escolas, melhorar a formação de professores e fortalecer o currículo educacional, focando não apenas em conteúdo, mas também em habilidades práticas e capacidades essenciais para os jovens moçambicanos.

Além de sua atuação como gestor público, Brazão Mazula também se destacou como acadêmico e pesquisador, publicando trabalhos relevantes sobre educação e participando ativamente de debates e conferências internacionais, elevando o perfil e a importância da educação moçambicana no cenário global.

Sua dedicação incansável e visão progressista contribuíram significativamente para a evolução do sistema educacional em Moçambique, deixando um legado que inspira gerações futuras a valorizarem a educação como um pilar fundamental para o crescimento e desenvolvimento sustentável do país. A atuação de Brazão Mazula continua a ser uma referência e um exemplo inspirador para todos os envolvidos na busca por uma educação acessível, inclusiva e de qualidade em Moçambique.

Importância da educação pública como um direito fundamental e sua influência direta na qualidade de vida, no desenvolvimento econômico e na equidade social

O processo educativo em Moçambique foi resultado de uma evolução histórica das transformações ocorridas no período de

transição do país do sistema colonial para o sistema pós-colonial. Ele trouxe uma nova visão sobre o futuro de Moçambique no que consiste à educação para todos.

O processo educativo em Moçambique teve como base três instrumentos como marco legal que fizeram com que o governo de Moçambique pudesse construir um Sistema Nacional de Educação (SNE) capaz de responder aos desafios das mudanças do país, desde 1975 até hoje. Esses instrumentos são os fundamentos legais que marcaram as fases de regulamentação jurídica do Sistema Nacional de Educação em Moçambique pós-independência regulamentadas pela Lei n.º 4/83, de 23 de março, Lei 6/92 de 6 de maio e a Lei n.º 18/2018 de 28 de dezembro.

A lei do Sistema Nacional de Educação é o instrumento jurídico que estabelece os fundamentos, princípios e objetivos da educação na República de Moçambique. Historicamente, as reformas educacionais ocorridas em Moçambique desde a Independência Nacional (1975), fato que se tornou um marco na organização política do país, podem ser divididas em dois grandes períodos: o período antes de independência e o período pós independência.

Cada um desses períodos está dividido em momentos marcados por transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas que se caracterizam, por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemônica e a negação das estruturas tradicionalmente existentes e, por outro, pela luta na tentativa da ruptura e superação para a implantação de uma nova ordem social. Essas transformações vêm sendo construídas com contradições e conflitos próprios de processos de busca de identidade de modo direto ou indireto os quais impactam na compreensão das políticas internacionais, que orientam as reformas educacionais moçambicanas.

A educação antes da independência, em 1975, era considerada um serviço destinado para uma determinada classe de pessoas, logo, tinha um caráter discriminatório. O objetivo central desse sistema de educação era despersonalizar os moçambicanos, inculcando-lhes valores culturais e cívicos portugueses.

Antes da independência, havia dois tipos de escolas: uma para os filhos dos negros ou “indígenas” e outra para os filhos dos brancos e assimilados. Segundo Golias (1993), eram considerados assimilados todos aqueles moçambicanos que se adaptavam à cultura portuguesa.

Já os que não se adaptavam eram considerados indígenas, portanto, o sistema de educação colonial estava dividido em dois subsistemas distintos, “um oficial destinado aos filhos dos brancos e assimilados e o outro Indígena destinado aos pretos”. (Golias, 1993, p. 31). O sistema educacional visava impedir a população moçambicana de ter acesso à educação para todos e com isso impedia que alcançassem postos de trabalho de maior qualificação técnico-profissional, fato que impactava no não acesso a outros direitos assegurados.

A transição do sistema do período educativo colonial para uma de educação moçambicana dá-se com a nacionalização do ensino, por meio do Decreto 12/75 de 6 de setembro de 1975, que proíbe o exercício a título privado da atividade de ensino em Moçambique, passando essa atividade a ser exclusiva do Estado. Dada à necessidade de Moçambique reconstruir-se como uma nação em que todos têm o direito e oportunidades iguais no processo de ensino, o Estado com uso deste instrumento procurou redimensionar a educação como um valor social para todos.

Para Golias (1993, p. 233), “a nacionalização da educação constituiu o primeiro passo para o Estado dirigir o processo educativo e uniformizar o sistema de ensino, em suma, para democratizá-lo”. Com a nacionalização do ensino, a gestão do sistema educativo foi confiada, única e exclusivamente, ao Ministério da Educação e Cultura de Moçambique (MECM). Foi nesse contexto que a educação tornou-se socialmente um direito e dever de cada cidadão, como um elemento para o rompimento das desigualdades sociais. Dessa forma, a educação aparece como a garantia de igualdade do acesso escolar para todos, possibilitando assim a planificação da ação educativa com vista à criação de um novo sistema de educação.

A educação pública garante que todos os indivíduos, independentemente de sua origem socioeconômica, tenham acesso a uma educação de qualidade. Isso reduz as desigualdades e abre oportunidades para crianças e jovens desenvolverem seus talentos, habilidades e conhecimentos, permitindo-lhes contribuir mais efetivamente para a sociedade.

Um sistema educacional sólido cria uma força de trabalho qualificada e competitiva, impulsionando a inovação, o empreendedorismo e a produtividade. Profissionais capacitados e

bem-educados são essenciais para impulsionar setores-chave, como tecnologia, ciência, medicina, engenharia e negócios.

Países com um sistema educacional robusto geralmente têm economias mais fortes, pois investem em capital humano e intelectual. A educação aumenta a taxa de empregabilidade, reduz o desemprego e eleva os níveis de renda, estimulando o crescimento econômico a longo prazo.

Uma população educada está mais inclinada a participar ativamente da vida política e social de um país. Indivíduos com educação tendem a ser mais informados, engajados em processos democráticos e capazes de tomar decisões mais conscientes.

A educação impulsiona a inovação, fornecendo as habilidades e o conhecimento necessários para enfrentar desafios complexos e desenvolver soluções criativas. Países com sistemas educacionais avançados têm mais probabilidade de liderar avanços em ciência, tecnologia e pesquisa.

A educação pública pode ajudar a reduzir disparidades sociais, fornecendo ferramentas para combater a pobreza, promover a inclusão social e garantir oportunidades equitativas para todos. Investir na educação pública não apenas cria um ciclo virtuoso de crescimento econômico e social, mas também fortalece a coesão social, a estabilidade política e a sustentabilidade a longo prazo de um país. É um investimento essencial que coloca as bases para um futuro próspero e equitativo para toda a sociedade.

Políticas educacionais actuais, lacunas, desafios e oportunidades para melhorar a qualidade do ensino público

A política educacional centrada na expansão do acesso vem sendo implementada desde que Moçambique aceitou e aderiu aos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, em 2000, na defesa da meta de “Educação Para Todos”. Conforme a entrevista:

“Uma das grandes políticas até diríamos de sucesso foi a de acesso ao ensino. O que aconteceu é que nos últimos tempos, as nossas crianças tiveram maior acesso à escola. Para acompanharmos esse acesso, fomos construindo muitas escolas sobretudo as do ensino primário.”
(Sardinha, 2023)

Apesar disso, muitas crianças ainda continuam sem acesso à escola. Foi por esta razão que o setor de educação em Moçambique optou por introduzir o ensino à distância⁵ (EaD) para minimizar a situação de falta de vagas para os alunos do ensino secundário geral. O Programa de Ensino Secundário Geral à Distância (PESD), é um programa promovido pelo Ministério de Educação em Moçambique, implementado pelo Instituto de Educação Aberta à Distância (IEDA). O PESD foi lançado pela primeira vez, a título experimental pelo Departamento de Educação à Distância (DED), em 2004 na província (Estado) de Nampula, na região Norte de Moçambique com o propósito de responder à crescente procura de vagas. Os alunos matriculados no programa PESD não necessitam ir à escola todos os dias. O tempo de aula é substituído por um recurso que se chama Módulo. O Módulo é um manual com conteúdos de aprendizagem, organizados de forma a permitir que qualquer pessoa, desde que saiba ler, possa aprender sozinho. Em cada escola onde funciona este programa, tem uma sala específica onde os alunos têm explicações dos tutores. Esse lugar de dissipação das dúvidas chama-se Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), onde também procedem à obtenção de materiais autoinstrucionais (módulos), sob a orientação de um tutor. É no CAA onde também se realizam as avaliações.

No fim de ciclo de aprendizagem, ou seja, depois de fazer a 8ª, 9ª e ter frequentado a 10ª classe (série), de fevereiro à outubro (o período que decorre as aulas normais, mas divididos em três trimestres), o aluno é obrigado a fazer o exame nacional em dezembro juntamente com os alunos do curso diurno ou presencial. Caso faça o exame com sucesso, o aluno obterá o mesmo certificado que se passa para qualquer aluno do Sistema Nacional de Educação. De acordo com as estatísticas do Ministério de Educação em Moçambique, de 2011 a 2022, já foram matriculados 28.677 alunos no PESD. Mas este, no entanto, funciona com vários problemas desde a falta das infraestruturas apropriadas e de insumos pedagógicos (computadores ligadas a internet, e outros materiais didáticos). Como não existem professores formados em número suficiente, fazem – se improvisos ou

⁵ Chamariamos a este tipo de ensino “Ensino Modular” em vez de Ea D. O EaD é aquele tipo de ensino onde o professor interage com os alunos via internet ou através de outras TICs (p.ex. TV) e esta situação em Moçambique não existe praticamente no Ensino Secundario Geral. O aluno não tem a possibilidade de apresentar as suas dúvidas ou inquietações ao professor porque não existem esses meios de comunicação à distância.

seja, nas escolas onde funciona o EaD, os pedagógicos costumam contactar um professor ou professora que eles acham idôneo(a) ou responsável e convidam para dar aulas no EaD como forma de fazer as horas extras. O contato entre aluno e professor é deficiente por conta da inexistência das TICs. As aulas são dadas de forma modular. E só funciona no curso diurno, recebe todo tipo de aluno, não interessa a idade e não tem muita aderência.

A outra forma que o Ministério de Educação em Moçambique viu como solução para resolver o problema de acesso dos alunos nas escolas, para todos os subsistemas de ensino, foi a criação da lei do ensino privado (11/90) e a lei do ensino superior privado (Lei 1/93 de 24 de julho e a Lei 5/2003 de 21 de janeiro). Com a introdução destas políticas híbridas, muitos alunos que não tem acesso ao ensino público, acabaram entrando no ensino particular, por conta de falta de vagas e também à procura de uma melhor qualidade do ensino.

A política de expansão da rede escolar vem sendo implementada desde os primeiros anos da independência de Moçambique em 1975. Conforme nossas entrevistas:

As maiores políticas educacionais nos últimos dez anos foram: a expansão da rede escolar, fizemos a reforma curricular em 2008, e aumentaram-se professores com níveis de formação psicopedagógica (Barbosa, 2023).

Porém, esta política não está sendo acompanhada pela formação dos respectivos professores, pela disponibilização dos recursos didáticos e financeiros, e pela avaliação da própria política. Segundo a entrevista:

Em termos de políticas, estão bem definidas, mas o grande problema é a sua execução; nesta fase as políticas educacionais moçambicanas encontram grandes desafios. São barradas pela falta de orçamento, este é que é o grande calcanhar de Aquiles. O setor de educação apresenta problemas de priorização na execução das suas políticas (Ricardo, 2023)

De acordo com Besiegel (2005), a expansão da escola pública requer uma revisão dos sentidos e das finalidades da educação. Caso contrário, a escola tende a perder legitimidade aos olhos das grandes massas populares.

A questão da qualidade de ensino

Quanto à percepção dos gestores sobre a qualidade do ensino em Moçambique, estes defendem que é polissêmica e relativa, ou seja, depende das condições históricas, económicas e culturais de cada país.

Como sabe, a questão de qualidade de ensino é relativa, mesmo os países que apresentam altos padrões educacionais, alguns apresentam certos problemas. Nenhum país do mundo já ficou satisfeito com a sua qualidade de ensino” (Sardinha, 2023).

“Honestamente falando, você acha que não tem qualidade? (...) Nós estamos num bom caminho, que me prove o contrário, atendendo e considerando as nossas condições se adequam. Atendendo o contexto sócio-econômico, político e cultural, estamos a dar o nosso melhor, estamos a fazer todo o esforço para acabar essa má imagem” (Barbosa, 2023).

“Olha, não podemos considerar o setor de educação como se fosse uma ilha. Se formos a reparar ou comparar as condições das infraestruturas de algumas instituições do Estado moçambicano como por exemplo as esquadras (delegacias), hospitais, etc., têm as mesmas condições das infraestruturas escolares (Ricardo, 2023).

No entanto, reconhecem o problema que o setor enfrenta de melhorar a qualidade do seu ensino: “É verdade que temos a questão da qualidade de ensino, este continua a ser o nosso grande calcanhar de Aquiles” (Sardinha, 2023).

Uma das estratégias que estão sendo usadas para a melhora da qualidade do ensino em Moçambique é a política de Apoio Direto Às Escolas (ADE), introduzida no princípio do ano 2000.

Apesar de tudo, o setor de educação avançou muito nos últimos tempos para a melhoria da qualidade de ensino com a introdução da política de Apoio Direto às Escolas (ADE), um projeto que já existe há mais de uma década, financiado pelos doadores. Há muita evolução, mas muita gente diz que retrocedeu. Estou mais de trinta anos a trabalhar na educação e já viajei quase todo o país e vejo que há muita diferença em termos de educação e a própria sociedade no geral. A taxa de analfabetismo depois da independência era quase 98%, hoje, de acordo com o penúltimo censo de 2007 sondava nos 48% e último censo de 2017, ronda aos 39%, portanto diminuiu” (Ricardo, 2023).

Porém, as escolas que recebem os repasses dessas verbas ainda continuam a enfrentar muitos problemas, como será visto na seção sobre gestão das escolas.

A falta dos professores é um dos grandes problemas que o setor de educação em Moçambique enfrenta nos últimos tempos. A pesquisa constatou que não existe entendimento entre o Ministério de Educação e a Câmara dos Deputados sobre a prioridade da Educação:

Eu já submeti um pedido na Assembleia da República [Câmara dos Deputados] para a contratação de 15.000 professores para 2015, para evitar as enchentes nas salas de aulas; os legisladores rejeitaram, e só deram 8.000 professores, número que não cobre a falta dos professores no ESG. Eu recrutando 15.000 professores resolvo o problema de turmas numerosas e preciso de orçamento para pagá-los (Barbosa, 2023).

Esta é uma das razões que tem estado a contribuir para a fraca qualidade do ensino em Moçambique porque, na falta dos professores, os professores são obrigados a lecionarem 12 turmas com cerca de 60 a 70 alunos por turma, num turno das 7h até as 12,30h, ou das 13h da tarde até 17h e 30. Caminha-se para uma década que já não fazem as contratações para os professores, sobretudo para o Ensino Secundário Geral, alegando a falta de orçamento. As turmas sem professores nas escolas, por motivos de abandono ou outros, costumam ser entregues a outros professores para fazerem as horas extras, sobrecarregando ainda mais o professor que já tem doze turmas. Isso traz problemas para a gestão:

Reconhecemos também as nossas fragilidades por parte do incumprimento dos nossos gestores a nível micro (diretores), que deixam professores a darem as aulas numa área pela qual não conhece. Esse é o grande problema, no ato de implementação de uma política ou adenda [agenda] educacional (Sardinha, 2023).

Os desafios da gestão

Os gestores a nível central do Ministério de Educação em Moçambique foram unânimes em afirmar que há problemas de gestão escolar nas escolas do Ensino Secundário Geral:

(...)os diretores não podem ficar com os braços cruzados quando se estraga um banheiro por exemplo, ou quando se quebra uma carteira ou vidro de uma janela. É problema dos diretores das escolas que esperam que o ministério faça tudo que se precisa ou se estraga numa escola. Os pequenos problemas dentro de uma escola podem ser resolvidos localmente (Sardinha, 2023).

Temos que descolonizar as nossas mentes, a educação é a tarefa de todos nós. Há mau desempenho dos diretores das escolas que se pautam pelo modelo laissez- faire de administração, ou seja, deixam as coisas andar, não se importam pelo tudo que acontece nas escolas, não agem, apenas estão interessados pelo salário e não pela escola eficaz (Barbosa, 2023).

(...) o grande culpado é a própria pessoa que se queixa [o diretor da escola]. O próprio diretor não tem rotina de trabalho, quando chega na sua escola não procura ver o que esta acontecer a nível da sua escola. Muita das vezes nem se faz presente na escola a tempo e hora, aparece na hora; quando chega na escola passa 90 % do seu tempo a falar ao telefone, a ler jornal, não tem o espírito de sentar com os pedagógicos e professores pelo menos mensalmente para resolverem alguns problemas pontuais que até às vezes não seria necessário o ministério intervir. O diretor da escola não pode ficar à espera para fazer a sua monitoria ao MINEDH. Diretor tem que ser ativo numa escola (Grachane, 2023).

Os diretores das escolas não podem estar a se lamentar sem que, no entanto, criem as suas próprias iniciativas. Não podem esperar que o Ministério de Educação venha colocar as lâmpadas, trocar as loiças dos banheiros etc. Um bom diretor de uma escola resolve a metade dos problemas. Um diretor quando está numa escola é para trabalhar e não se exibir pelo cargo que exerce (Ricardo, 2023).

A culpa aqui é de ambas as partes. Primeiro, o próprio Ministério de Educação não faz o concurso público para os diretores das escolas; estes são indicados pela filiação partidária no poder e até por amizade:

(...) quando nos deslocamos nas escolas, encontramos outra realidade, isto é porque ainda persiste sistema de nepotismo nas nossas escolas e temos que combater isso” (Barbosa, 2023). “A política de colocação dos diretores nas escolas não é transparente, ainda há muito nepotismo. Colocam no cargo dos diretores os seus primos, colegas do partido ou militantes. Em Moçambique para alguém ser diretor numa escola secundária tem que fazer atividade política” (Ricardo, 2023).

Muitas das vezes as políticas são definidas de cima para baixo, situação que torna difícil sua implementação:

Quando percebemos o baixo aproveitamento no ESG, o ex-ministro de educação, Augusto Luis Jone, reuniu connosco e discutimos o que devia se fazer. Foi quando ele decidiu que os alunos do 1º ciclo deviam fazer as provas províncias como forma de poderem se adaptar e não se assustarem no final de exames nas avaliações padronizadas. (...)os professores não foram consultados (Sardinha, 2023).

Costuma haver envolvimento [dos professores], mas não é possível convidarmos um número grande dos profissionais da educação atendendo que a nível do país temos cerca de 20.000 professores no ESG. Costumamos convidar alguns para representarem os outros (Sardinha, 2023).

Condições de Infraestrutura

Os gestores de educação reconhecem as péssimas condições das infraestruturas e a falta dos recursos educacionais:

“O que está a acontecer em Moçambique com as más condições das infraestruturas é o problema de má gestão das infraestruturas. Não existe a cultura de preservação do bem público. Os grandes culpados nesse processo são os gestores das escolas (diretores). Os diretores das escolas do país, incluindo os seus chefes das secretarias, não têm espírito de ver uma coisa estragada nas suas escolas e resolver logo de imediato com fundos internos. Eles ficam com braços cruzados à espera que o ministério vá resolver, algo impossível porque o país é vasto. É tarefa do gestor de uma escola velar sobre a manutenção das infraestruturas da sua escola. Mas também o próprio governo não tem uma política de manutenção massificada das infraestruturas escolares” (Jone, 2023).

“O governo constrói anualmente 900 escolas para o ensino primário e 100 escolas para o Ensino Secundário Geral. Nos últimos 10 anos em todo território nacional foram construídas cerca de 103.000 escolas. Em relação às carteiras temos um déficit muito grande. O governo elegeu para este quinquénio (2015-2019) as carteiras como um dos principais desafios do setor de Educação e Desenvolvimento Humano” (Jone, 2023).

“(..) Deviam ser os conselhos das escolas a fazerem a manutenção das escolas. A sensibilização dos alunos por parte do diretor é importante para a manutenção de uma escola” (Jone, 2015).

“A questão das infraestruturas depende muito dos nossos doadores, os parceiros internacionais. Quando eles não abrem as mãos

a gente também não pode fazer nada. Um dia havemos de chegar ao patamar dos outros países. ‘Roma não foi construída num único dia’. Quanto mais nas nossas condições de pobreza, que nem o nosso Orçamento Geral do Estado não chega para fazer nada. Mas estamos a fazer um grande esforço para ver se invertemos a situação das infraestruturas escolares. Para este ano (2023) colocamos ou tivemos à disposição para as nossas crianças 2.500 carteiras (Jones, 2023).

Capacitação dos professores

Moçambique não dispõe de uma política de formação continuada dos professores, como evidenciam nossas entrevistas.

“Na educação em Moçambique, a nível dos professores e funcionários do setor, não vai estudar quem quer, tem que reunir uma série de documentações. Existe uma política [de capacitação] sim, só que a sua implementação não é transparente” (Jones, 2023).

“A (...) preguiça intelectual dos professores. (...) Os professores e a sociedade no geral só reclamam e em nenhum dia já nos escreveram a sugerir as melhorias” (Pereira, 2023).

“Os professores não são avaliados constantemente (..). A forma como os professores são avaliados não é transparente. Os diretores pedagógicos das escolas é que costumam distribuir folhas de classificação aos professores para se autoavaliarem” (Ricardo, 2023)
escolas é que costumam distribuir folhas de classificação aos professores para se autoavaliarem” (Ricardo, 2023).

Portanto, o Ministério de Educação deve rever a curto prazo os seus modelos de formação dos professores, criando uma política de formação continuada dos professores e não uma simples capacitação que não ajuda em nada para a melhoria da qualidade de ensino. Cabe também mudar o sistema de gestão e de contratação:

“Os diretores das escolas deviam ser admitidos por via de concurso público e ter requisitos no Ensino Secundário Geral” (RICARDO, 2023).

“As escolas públicas devem ter uma gestão estratégica dos recursos” (Ricardo, 2023).

“As escolas deviam ter um forte envolvimento das comunidades porque deviam ser eles a mandar, controlar o diretor e os seus subordinados na escola que dirige. Temos que democratizar as escolas” (Ricardo, 2023).

Conforme Moraes (2014), parte dos educadores e administradores de sistemas de ensino tem se mostrado favorável à realização de concursos públicos para a lotação do quadro dirigente da escola, alegando que o diretor concursado estaria menos submisso às variantes políticas da escola e do sistema do ensino.

Cabe observar que a alta relação aluno professor, que é vista como um dos fatores que contribui para a fraca qualidade de ensino em Moçambique, decorre de uma recomendação do Banco Mundial:

As percepções de acadêmicos e de profissionais de comunicação

Foram entrevistados um acadêmico e um profissional de comunicação para estudar as percepções de especialistas sobre as condições do ensino em Moçambique. O acadêmico entrevistado foi: Prof. Doutor José Caetano, Pró-Reitor da Universidade Católica de Moçambique (UCM), docente de Psicologia nesta universidade e pesquisador na área de educação sobre a qualidade de ensino em Moçambique para o ensino básico e outras áreas afins; O profissional de comunicação entrevistado foi: João Sacramento (locutor da Rádio Moçambique)

Sobre a Política Educacional em Moçambique

O acadêmico entrevistado sobre a implementação, a falha das políticas educacionais moçambicanas:

“A política em si quis responder os desafios internacionais e o que está a falhar é o processo da sua implementação” (Caetano, 2023). “O Executivo pensou que introduzir algumas disciplinas profissionalizantes seria suficiente para criar um arcabouço para o próprio aluno, mas em contrapartida não é bem assim porque o país é vasto e cada escola é uma realidade. Existiram fatores que fizeram com que no processo da implementação desta política não ocorresse como se previa, como, por exemplo, as condições materiais para a própria escola. Há ideia sim de se criar uma política, mas muitas das vezes não é acompanhada de um estudo prévio. Em suma, houve problemas na implementação da política de profissionalização escolar.

São vários os fatores que concorrem para isso. Primeiro, a ausência de participação dos profissionais de educação (os

professores), na elaboração das políticas de educação em Moçambique. As políticas vêm de cima para baixo, e são impostas:

“Se não estamos bem no ensino secundário geral é porque algo começou mal a nível de base. Esse problema tem a ver com as políticas adotadas sem nenhuma auscultação pública e um estudo prévio, e consequentemente estão deformando as crianças que passam de classe sem habilidades e competências almejadas pela sociedade. Como realidade disso, a maioria das nossas crianças não sabe ler nem escrever” (Sacramento, 2023).

Uma segunda razão para explicar a implementação falha das políticas de educação em Moçambique tem a ver com a falta de coordenação entre as instituições:

Cabe acrescentar que os grandes projetos de educação em Moçambique, na sua maioria, são financiados pelos parceiros internacionais de cooperação. Quando estes não liberam os fundos acordados a tempo também acabam afetando o processo de implementação destas políticas educacionais.

A questão da qualidade de ensino

Os acadêmicos consideram que o atual debate sobre a qualidade de ensino em Moçambique tem a ver com vários fatores, tais como a inexistência de uma política de formação dos professores e a falta de um organismo coeso e bem estruturado que pudesse coordenar a formação dos professores em Moçambique. Também apontam como causa da grande discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique a falta de uma política de formação continuada dos professores. Mas não acreditam que a qualidade de educação em Moçambique seja baixa. Sustentam que é a qualidade de ensino compatível com as condições em que o país se encontra:

“Em Moçambique existem vários sistemas de formação dos professores, mais de 20 sistemas e isso é corolário da não existência da política de formação dos professores e dum organismo ou entidade que pudesse coordenar. Não há uma visibilidade de que o sistema é esse, que é um conjunto de estruturas e princípios. Por outro lado, não existe ligação entre a formação inicial e a [que está] em exercício, o que acaba caindo num supérfluo. A educação em Moçambique deve ser pensada a partir dos seus pensamentos e paradigmas” (Caetano, 2023).

“Não acredito que a qualidade de ensino em Moçambique é baixa. É a qualidade que nos é possível” (Caetano, 2023).

Já o jornalista foi mais categórico ao afirmar que a qualidade de ensino em Moçambique não é das melhores. Essa afirmação é sustentada pelos seguintes argumentos:

“Só para dar um exemplo, aqui na Rádio Moçambique o padrão de admissão para os novos jornalistas é ter pelo menos o nível mínimo do ensino médio, mas o que estamos a constatar, após a entrada dos novos ingressos, é outra realidade. Apresentam-nos textos mal escritos e às vezes sem qualidade, e isso é o reflexo do atual sistema de ensino (...) O erro de um jornalista tem uma propagação muito grande [tanto quanto] a do médico. Devido a esse problema, na nossa instituição já não admitimos muito os candidatos do nível médio” (Sacramento, 2023).

“Em dezembro de 2014, quando da divulgação dos resultados dos exames finais, na 1ª época cerca de 80% reprovaram. Dá para desconfiar dos resultados da segunda época porque todos acabaram passando de classe” (Sacramento, 2023).

Os desafios da gestão

O acadêmico entrevistado afirma que há problemas sérios de gestão e coordenação por parte do Ministério de Educação com a entidade que forma professores para o Ensino Secundário Geral, a Universidade Pedagógica de Moçambique e a Universidade Católica de Moçambique. Também aponta a falta do envolvimento dos gestores na elaboração das atuais políticas educacionais moçambicanas:

“(...) o processo da concepção do currículo não foi abrangente, a Universidade Pedagógica, sendo uma instituição do Estado que forma professores para o Ensino Secundário Geral, para docência e para outras instituições, devia ter participado no ato do seu desenho. Infelizmente [isso] não aconteceu e os resultados estão à vista: as reprovações em massa, por exemplo. O aproveitamento pedagógico não foi melhor em 2014 devido a esse problema. A transformação curricular foi problemática para aprendizagens dos estudantes” (Caetano, 2023).

“Moçambique devia fazer avaliações constantes do seu sistema com uma instituição cedível e responsável como nos outros

países da OCDE e da América Latina, com muita experiência nessa área” (Sacramento, 2023).

As Condições de Infraestrutura

O docente entrevistado reconhece a necessidade do Ministério de Educação em fornecer os recursos educativos e as respectivas carteiras em quantidade para a melhoria da qualidade de ensino. Aponta também como condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino os seguintes fatores: melhoramento das condições de trabalho, a eliminação das passagens semi - automáticas e a mudança de paradigma no que se refere à política de expansão da rede escolar. “Formar bem os professores [é importante], mas, também, disponibilizar material didático em quantidade e em qualidade para todas as escolas, e disponibilizar as carteiras para os alunos” (Caetano, 2023).

A capacitação e o envolvimento dos Professores o acadêmico denuncia uma ausência total de critérios, por parte do Ministério de Educação em Moçambique, sobre o recrutamento dos professores que podem lecionar as 89 disciplinas profissionalizantes introduzidas com a reforma curricular do Ensino Secundário Geral em 2008:

“É verdade que a introdução da reforma curricular em termos teóricos foi boa, mas, em termos práticos, houve problemas que resultaram em duas consequências: a junção das cadeiras, ou seja, a coalizão das disciplinas não foi acompanhada com a formação dos professores. O que aconteceu foi o seguinte: professores que davam desenho, por exemplo, vieram a ser forçados a dar aulas de agropecuária, assim como outras disciplinas novas. Praticamente foi mais uma justaposição do que integração. Isso resultou numa qualidade baixa, vamos lá dizer” (Caetano, 2023).

O jornalista defende que para que haja a melhoria da qualidade de educação em Moçambique, o Ministério de Educação e as escolas devem criar novas formas de coordenação, de modo a incentivar os pais e encarregados de educação a dar maior atenção os seus educandos no ensino.

“Mesmo que o Estado ofereça as melhores condições para o aluno, se não houver acompanhamento por parte dos pais ou encarregados de

educação continuaremos com o problema da baixa qualidade em Moçambique” (Sacramento, 2023).

“Os pais devem fazer acompanhamento dos seus filhos ao longo de todo o processo, só assim é que poderemos melhorar a nossa performance da qualidade de ensino para um dia estarmos no ranking dos países da OCDE, do sistema de avaliação do PISA” (Sacramento, 2023).

De acordo com Mendonça (2009), a reforma educacional deve alcançar o país, a escola e a família:

“A influência da família, com quem sempre se pode contar no aperfeiçoamento do processo educativo, ficou muito diluída a partir do momento em que se foi modificando com a evolução da sociedade. Daí a necessidade de se fazer da educação um elemento catalizador, como uma força capaz de agregar todos os segmentos ou agrupamentos da sociedade, inclusive a família” (Mendonça, 2009).

Instrumento legal que obrigue os filhos dos dirigentes a estudarem em escolas públicas

A criação de um instrumento legal que obrigue os filhos dos dirigentes a estudarem em escolas públicas é uma ideia que busca promover a igualdade na educação e garantir que os líderes tenham um interesse direto na qualidade do ensino público. Essa ideia parte do princípio de que, se os filhos dos dirigentes frequentarem escolas públicas, haverá maior motivação para melhorar a qualidade dessas escolas, uma vez que isso afetaria diretamente suas próprias famílias.

Alguns argumentos a favor dessa ideia incluem:

1. **Responsabilidade e Empatia dos Dirigentes:** Dirigentes cujos filhos frequentam escolas públicas podem ter mais empatia pelos desafios enfrentados por estudantes e professores nessas escolas, o que pode levar a políticas mais eficazes e a um investimento maior em educação.
2. **Igualdade de Oportunidades:** Promoveria a ideia de que todos merecem igualdade de acesso à educação de qualidade, independentemente do status socioeconômico.

3. **Melhoria da Qualidade do Ensino:** Poderia impulsionar melhorias no sistema de ensino público, já que os dirigentes teriam um interesse pessoal na qualidade dessas escolas.

Por outro lado, há argumentos contra essa medida:

4. **Liberdade de Escolha:** Impediria que os dirigentes tivessem a liberdade de escolher o tipo de educação para seus filhos, o que é um direito fundamental em muitas sociedades.
5. **Desafios Práticos:** A implementação de tal medida poderia enfrentar obstáculos práticos, como a resistência dos próprios dirigentes, questões legais sobre direitos individuais e a capacidade das escolas públicas de acomodar esses estudantes.
6. **Efetividade Questionável:** Não há garantia de que apenas forçar os filhos dos dirigentes a estudarem em escolas públicas levaria a melhorias significativas no sistema educacional. Outras medidas, como aumento de financiamento e reformas estruturais, podem ser necessárias.

É importante notar que essa é uma questão complexa e multifacetada, que envolve considerações sobre direitos individuais, políticas educacionais e a eficácia de medidas legislativas na promoção de mudanças sociais.

A Finlândia é um exemplo na transformação na educação, as quais permitiram ao país possuir o melhor sistema de educação no mundo. A reforma educacional finlandesa teve início ao longo dos anos de 1960, a partir do momento em que o governo centralfinlandês decidiu aumentar os subsídios para a educação pública. No ano de 1968, com a aprovação da nova legislação sobre o Sistema de Ensino Básico, a educação privada se fundiu com as escolas públicas, fazendo com que o sistema de educação finlandês começasse a ser financiado, integralmente, pelo poder público.

Na sociedade finlandesa, o professor é visto com grande respeito e apreciação, sendo uma profissão de **alto status**, que atrai alguns dos melhores estudantes graduados. Os professores que entram no mercado de trabalho após a graduação não se sentem limitados em suas carreiras profissionais. Muitos e, principalmente, os

professores do ensino primário, aproveitam a oportunidade de continuar com os seus estudos académicos. Durante a última década, as escolas finlandesas têm notado um aumento no número de diretores de escolas e de professores que possuem o grau de doutorado em educação. A reforma pedagógica curricular, que almejava um maior equilíbrio entre as aulas teóricas e as práticas, ajudaram no desenvolvimento de novos métodos de ensino, facilitando o engajamento escolar entre professores e alunos (Sahlberg, 2007).

Para o governo finlandês, todos os seus cidadãos devem receber a mesma educação básica, além disso, um dos objetivos do sistema educacional é a promoção da igualdade na qualidade da educação. O sistema de segurança social finlandês faz fortes incentivos aos jovens para continuar a estudar, mesmo após terem completado ensino compulsório. Atualmente, o sistema de ensino finlandês, e em especial o ensino superior, está entrando em um período de reforma. O sistema de ajuda financeira aos estudantes está sendo remodelado a fim de aumentar a eficácia e a eficiência do ensino superior. Além disso, o sistema finlandês de universidades e centro politécnicos de educação estão se harmonizando com outros sistemas de educação, principalmente com os países europeus. O objetivo é proporcionar um maior relacionamento entre os centros de ensino e as empresas, facilitando assim a transição dos estudantes para o mercado de trabalho (Koski et al., 2006).

Considerações finais

O sistema educacional moçambicano hoje ainda não atende com qualidade à exigência da democratização. Há uma clara desigualdade entre escolas públicas e privadas, refletindo diferenças significativas na qualidade do ensino. O grande desafio é estabelecer uma escola estatal laica que ofereça educação de excelência para todos.

Apesar da expansão quantitativa das escolas públicas, a qualidade do ensino ainda não atende às expectativas. A escola pública em Moçambique é caracterizada pela pluralidade e diversidade, mas também por dificuldades relacionadas às condições educacionais precárias. O modelo educacional existente perpetua uma dualidade,

com ensino de baixa qualidade para classes populares e educação eficiente para elites. Essa divisão tem raízes no período colonial e foi intensificada com o Decreto 11/90, que permitiu a participação do empresariado local na educação através de escolas privadas.

Nos anos 90, houve uma massificação da educação, visando a educação para todos, mas isso não se traduziu em melhorias na qualidade. O ensino secundário geral em Moçambique passou por algumas inovações, mas os desafios permanecem grandes, e a qualidade do ensino ainda não acompanhou o aumento quantitativo de acesso e avanço no sistema.

O estudo aponta ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano os desafios de manutenção da infraestrutura, de envolvimento dos professores na política educacional e de melhorias na gestão e na qualidade do ensino.

A política de expansão da rede escolar e dos novos ingressos deve ser acompanhada pelas condições das infraestruturas escolares e a formação dos professores. Não basta estar a expandir as escolas sem carteiras e sem professores qualificados. De acordo com Fonseca (2009), a ampliação da escola, por outro lado, estimula a procura por níveis subsequentes de ensino e produz novos desafios para o sistema, entre eles, a superação do aprendizado insuficiente e dos altos índices de reprovação e de abandono escolar. Além disso, a expansão de vagas, segundo Cunha (2007), atrai para a escola diferentes usuários e, por conseguinte, surgem novas exigências para a qualidade.

O estudo aborda diversos desafios e estratégias para a melhoria da educação em Moçambique, com ênfase na formação de professores, gestão educacional, políticas educacionais e infraestrutura escolar. Um dos principais problemas identificados é a não utilização de manuais escolares nas salas de aula, com recomendação para que o ministério negocie com as editoras para reduzir preços ou fornecer os manuais nacionalmente.

A reformulação curricular e a implementação de novas políticas educacionais são destacadas, apontando a necessidade de formação adequada para os professores, especialmente em disciplinas profissionalizantes. A eliminação de cursos de formação de curta duração para professores e a introdução de programas mais extensivos são sugeridas. A formação contínua dos professores é

ênfatisada como essencial para manter os educadores atualizados e eficientes.

O estudo ressalta a importância da participação dos professores na elaboração de políticas educacionais e critica a prática atual de limitar a consulta a diretores de escolas em Maputo. Argumenta-se que políticas educacionais devem ser debatidas nacionalmente antes da implementação.

Outro desafio mencionado é a inclusão escolar de alunos com deficiência, que requer mudanças significativas em valores, práticas pedagógicas e infraestrutura física. A necessidade de escolas mais preparadas para lidar com a diversidade é enfatizada.

O papel do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) é discutido, destacando a necessidade de uma melhor gestão, incluindo a revisão das funções da inspeção educacional e a implementação de um processo mais transparente e competitivo para a escolha de diretores de escola. Sugere-se que os diretores tenham formação específica em administração escolar. O estudo também aborda a questão das políticas de progressão por ciclos de aprendizagem, apontando a necessidade de fundamentação e discussão mais ampla dessa prática.

A proposta de um instrumento legal obrigando filhos de dirigentes a estudar em escolas públicas visa promover igualdade educacional e interesse dos líderes na qualidade do ensino público. Argumentos a favor incluem maior empatia dos dirigentes, igualdade de oportunidades e potencial melhoria no ensino. Contra, destacam-se a restrição da liberdade de escolha, desafios práticos e efetividade questionável.

A Finlândia exemplifica sucesso na educação pública, com reformas iniciadas nos anos 1960, unificação da educação privada e pública, alto status de professores e foco em equidade educacional. Atualmente, o sistema finlandês passa por reformas, visando maior eficiência e integração com o mercado de trabalho.

Referências bibliográficas

BOLETIM DA REPÚBLICA nº 19, série Lei 6/92 de 6 de Maio: **Sistema Nacional de Educação**, Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

CUNHA, Lúis António. **O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.

COSSA, Dário, **O País**, Segunda -feira 11 de Setembro de 2023, pág. 10.

HITALOMOZ HISTÓRIA, Matola, aos 12 de Dezembro de 2022 <https://italomozhistoria.com/testemunhos/brazao-mazula/>, Acesso em 02 de Nov. de 2023.

DAFT, Richard L. Organizações. São Paulo: Pioneira, 2002

FONSECA, Marília; **Políticas Públicas Para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social.** *Cadernos Cedes*, Campinas vol. 29, n. 78, p.153-177, maio/ago.2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>, Acesso em 26 de Dez. de 2023

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente.** Editora Escolar. Maputo, 1993, p.31.

KOSKI, Heli. et al. **Innovation and Education Strategies and Policies in Finland.** In: DAHLMAN, Carl; ROUTTI, Joma; YLÄ-ANTTILA, Pekka. *Finland as a Knowledge Economy: Elements of Success and Lessons Learned.*

Washington: The World Bank, 2006. Disponível em:

http://info.worldbank.org/etools/docs/library/201645/Finland_ES.pdf, Acesso em: 15 dez. 2023.

LEI 6/92. Disponível em:

<http://www.mec.gov.mz/legislacao/Legislacao/Lei%20%20do%20Sistema%20Nacional%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 20 de Dez.de 2023

LIBANEO, José Carlos. et al., **Educação Escolar; Políticas, Estrutura e Organização.** São Paulo: Cortez Editora, 2014.

MARCELINO, Pedro. **Práticas Democráticas na Escola: um Estudo de Caso numa Escola Secundária no Norte de Mocambique.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, 2013

MENDONÇA, Cláudio.**Você pode fazer a Reforma Educacional no País, na Escola, na Família.** Rio de Janeiro: LC Planning & Consulting, 2009.

MINEDHH, **Desafios da Qualidade da Educação: Possíveis Soluções**, Maputo: MINEDHH, 2015.

OCDE. **As Escolas e a Qualidade.** Rio Tinto: Edições Asa,1992

PEREIRA, Freancisco António. **Processo de Elaboração de Públicas Públicas em Moçambique: O Caso do PARPA e PQG.** Maputo: UEM, 2008.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Relatório Sobre os Seis Obrjetivos da Educação Para Todos (E.P.T): Exame Nacional 2015 da Educação Para Todos.** Maputo, 2015

SAHLBERG, Pasi. **Education policies for raising student learning: the Finnish approach.** *Journal of Education Policy.* Washington, v. 22, n. 2, p. 147-171, 2007.

Disponível

em:

<http://pasisahlberg.com/wp->

<content/uploads/2013/01/Education-policies-for-raising-learning-JEP.pdf>

Acesso em: 18 dez. 2023.

UNESCO. **Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos**. 2ª ed. Brasília: UNESCO, 2008.

O USO DO PORTUNHOL EM SALA DE AULA: POR QUE SUA PRÁTICA É UM ERRO?

Ghislaine Brito de ARRUDA (UFAC)¹
Aquésia Maciel GÓES (UNILA)²

Não nos ocorre que, na mente de uma pessoa bilíngue, as línguas não estão compartimentalizadas em “caixinhas” separadas, com fronteiras sociais e políticas claramente estabelecidas (WELP; GARCÍA, 2021).

Para Início da Temática

Convidamos o(a) leitor(a) deste texto a imaginar-se, por um momento, em uma sala de aula na posição de aluno. Imagine-se em uma aula de língua espanhola na qual o professor ensina vocabulários que os alunos são incitados a usá-los em atividades comunicativas ou em práticas que a língua se envolve e se desenvolve em mútuas formas de comunicação.

Durante esse processo de uso do idioma estudado, o professor assume um papel muito importante: o de mediar as interações estabelecidas entre os alunos no qual não se pode permitir nenhum desvio que venha conduzir a “erros”. Dessa forma, as práticas que estejam deslocadas do padrão de definições que configuram o “certo” e o “errado” são deslegitimadas e rapidamente corrigidas.

Em um determinado momento da aula, ao realizar uma atividade comunicativa em que os alunos estão realizando atividade explicativa sobre localizações e endereços na língua espanhola, um certo aluno aplica um “pierto” ao referir-se a uma localização próxima. Neste momento, o professor pausa a interação e corrige o

¹ Mestra em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagens e Identidades da Universidade Federal do Acre (UFAC), e Assessora Pedagógica de Espanhol da Divisão de Ensino de Línguas da Secretaria Estadual de Educação, Cultura e Esportes do Acre; E-mail: gybrito.arruda@gmail.com

² Mestra em Literatura Comparada pelo Programa de Pós-graduação em Literatura Comparada da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), e professora no Curso de Letras Espanhol da Universidade Federal do Acre; E-mail: aquesia.goes@ufac.br

referido aluno afirmando que ele cometeu um “erro” ao unir elementos do espanhol a termos do português.

Assim, os alunos, ao se depararem com essa situação, conseguem perceber que o processo de aquisição de uma língua torna-se desafiador, principalmente, pelo fato de já termos internalizado uma língua mãe que influi, diretamente, na sua identidade como aluno aprendiz de uma nova língua. Esse princípio se torna ainda mais intensificado se o português se classifica como sua língua materna, tendo em vista a proximidade com o espanhol, ocasionando, por muitas vezes, uma união dos dois idiomas nas diferentes tentativas de manter a comunicação nas práticas estabelecidas em sala de aula.

Ainda dentro do campo da imaginação, convidamos outra vez o leitor(a) a se imaginar, dessa vez, como um cidadão fronteiro. Imagine-se como alguém que transita entre lugares que coabitam as duas línguas citadas anteriormente, o português e o espanhol. Imagine-se como um indivíduo que convive com pessoas que são nativas de ambas as línguas e que em um simples atravessar a rua é preciso adequar a língua que usa para poder falar com quem está do outro lado, seja para comprar algo, seja para pedir uma informação ou comer em um restaurante que faz parte do ciclo social de comunicação que existe no espaço geográfico da fronteira.

Em um dia qualquer, ao sair de casa, um sujeito passa por você e transmite a seguinte pergunta: *Sabes si hay una farmacia pierto de aqui?* Você responde: *Tem uma muy pierto, en la próxima esquina.* A pessoa agradece e ambos os sujeitos seguem o caminho.

Nessa perspectiva, não existem padrões que definam o “certo” e o “errado” já que o único propósito está em interagir e se comunicar com o outro que fala e usa uma língua diferente. As línguas, tanto o português como o espanhol, se misturam, se completam e se unem para fazer e trazer sentidos para a comunicação. Não há quem julgue, não há quem corrija. Pois o que realmente importa é compreensão mútua.

Ambas as situações apresentadas se referem ao surgimento de um fenômeno muito comum quando estamos em situações de contato linguístico entre o português e o espanhol: o portunhol. Essa prática, de uso unido das duas línguas, ocorre através de um processo natural, mas que, por muitas vezes, a partir de conceituações e

propostas de ensino de línguas que visem um padrão perfeito de “fluência” no idioma estudado, é classificada como errônea e deslegitimada na sala de aula.

Com as duas situações acima apresentadas, pergunto ao leitor(a): em qual delas o indivíduo se sente mais confortável para se expressar no idioma diferente? Em qual dos espaços que foram demonstrados nos exemplos, um sujeito que quer aprender ou se comunicar em outra língua teria mais facilidade e segurança ao se expressar?

Neste texto, nos propomos a discutir sobre o portunhol e seu uso como erro/desvio, como uma prática condenada vexatória e indigna na sala de aula de espanhol. Mas para além disso, também refletir na condição de docentes da área, sobre como nós, professores, podemos nos contrapor a essa ideia, tornando as aulas de línguas espaços seguros para que os alunos possam se sentir capazes de “errar” ao estudar uma nova língua.

Neste sentido, vamos nos ater ao portunhol que foi apresentado no primeiro exemplo, aquele rejeitado em sala de aula. Contudo, o portunhol fronteiriço, apresentado no segundo exemplo, nos serve de horizonte principalmente para entender que a língua e a aprendizagem de línguas, não se delimitam a padrões fechados e conceitos únicos universalizados dentro da sala de aula. É a partir de uma educação menor³ e de uma proposta translíngue para o ensino de línguas, em que a visão pedagógica monolíngue no qual o “erro” não pode ser permitido, que podemos superar a ideia de que o portunhol é um problema para professores e alunos.

Assim, buscamos dialogar sobre a temática do portunhol e sobre sua conotação negativa. Com isso, realizamos um percurso de escrita que transitará sobre a temática do portunhol e suas implicações em sala de aula, além de esclarecer alguns pontos sobre o ensino de línguas justificando o porquê deste fenômeno linguístico ser definido como “erro”, a partir da concepção e do imaginário teórico que temos sobre língua. Em seguida, apresentamos reflexões sobre a educação menor e a proposta de ensino translíngue.

Dito isso, esse texto busca refletir e (re)aprender sobre nossas práticas pedagógicas no ensino de línguas nos contextos de

³ Uso o termo “educação menor” apresentado por Silvio Gallo (2002) a partir do sentido de militância. Uma melhor discussão sobre este termo será apresentado no decorrer do texto.

sala de aula, que apresentam diversidade, pluralidade e, principalmente, representação de identidade.

O Que é o Portunhol e Quais São Suas Implicações na Sala de Aula?

Larrosa (2004), em um de seus ensaios políticos no livro “Linguagem e Educação depois de Babel”, nos convida a refletir sobre a questão da educação e da diminuição. Aborda sobre as práticas competitivas historicamente instauradas no processo educativo evidenciando a dualidade entre “o grande e o pequeno, entre o superior e o inferior, entre o alto e o baixo” (Larrosa, 2004, p. 266).

Nesses levantamentos que Larrosa faz, podemos fazer algumas reflexões sobre as práticas estabelecidas em sala de aula que afetam as relações entre professores e alunos.

O papel pedagógico do professor assume uma firme importância sobre o que se pode e o que não se pode dentro da sala de aula, o que ainda corrobora nessa questão de educar e de diminuir. Larrosa (2004) ainda pontua que “situar-se no discurso pedagógico significa, em muitos casos, adquirir certa legitimidade e certa competência para olhar os outros de cima, para falar deles, para lançar sobre eles certos projetos de reforma ou de melhoramento” (Larrosa, 2004, p. 277).

Trazemos o texto de Larrosa para começar a falar do portunhol e como ele ocupou – e ainda ocupa – um papel de antagonismo dentro da sala aula de língua espanhola sendo classificado como um obstáculo e não como uma via que leve à comunicação. Um número expressivo de professores de espanhol afirma que não é bom para seus alunos falarem portunhol, isso significa que seu papel, o de educador, foi falho, foi insuficiente, uma vez que ensinou uma língua também de modo “insuficiente”.

Dessa forma, a definição que por muito tempo esteve atrelada ao portunhol produzido em sala de aula se relaciona com a diminuição e que necessita de um melhoramento, seja por ser classificado como um fato vergonhoso para os alunos que o produzem em suas práticas linguísticas, seja para os professores por não terem conseguido executar seu papel de ensinar “corretamente” a língua.

Assim sendo, se entende o portunhol a partir da “noção de interlíngua, que conduz ao erro e à insuficiência do aprendiz que não progride em direção ao domínio proficiente da língua espanhola” (Zolin-Vez, 2014, p. 321). É nesta compreensão sobre o portunhol que a sala de aula acaba por se tornar um ambiente de julgamentos e concepções que divide e separam os alunos em aqueles que têm o domínio linguístico e os que se encontram estagnados em um processo de interlíngua.

Toda essa perspectiva é ainda mais fortalecida quando cursos de idiomas utilizam a ideia de portunhol⁴ como “erro” para vender um padrão de “fluência” que as normativas de ensino usam para caracterizar a língua e a forma “correta” de ensinar. Muito do que se leva em consideração nas políticas públicas de ensino de línguas no Brasil é pautado em uma visão unilateral que preconiza a relação entre língua e mercado sem valorizar a diversidade e a pluralidade linguística dentro das propostas pedagógicas de ensino.

Assim como coloca Siqueira (2022):

Seja em contexto de língua materna ou de língua estrangeira/adicional, o ensino e aprendizagem de novos repertórios linguístico-culturais conduzido em bases orientadas para uma agenda sociopolítica e identitária está alinhada com o que se busca em termos de justiça social, tendo como farol principal os direitos de cada aprendiz que chega às nossas salas de aula de línguas (Siqueira, 2022, p. 109).

De fato, é inquestionável as oportunidades que um aluno adquire ao ter domínio de outro(s) idioma(s), mas esse não deveria ser o único direcionamento nas práticas pedagógicas em sala de aula. É preciso (re)pensar o ensino e aprendizagem de línguas como um fator de construções de identidades, a partir de uma diversidade pautada no contexto de cada aluno, entendendo as particularidades que influem diretamente em sua forma de aprender.

O aprendizado de uma língua estrangeira passa necessariamente por competências⁵ as quais são influenciadas por

⁴ É comum observar cursos de idiomas que vendem a língua a partir de propagandas como “livre-se do portunhol e fale um espanhol perfeito e sem erros” condenando ainda mais seu uso nas aulas.

⁵ Dell Hymes (1972), dentre as competências necessárias para a aprendizagem de uma língua estrangeira, apresenta as seguintes: a **competência linguística**: a capacidade de utilizar a língua

aspectos como idade, bagagem cultural e identitária e características sociais que classificam o aprendiz como um indivíduo único e que possui atitudes que marcam suas escolhas linguísticas. Assim, esse aprendizado é constituído por uma mobilidade, ou seja, um trânsito que vai do que o aluno já tem ao que ele pretende alcançar.

É impossível apagar tudo o que temos e quem somos para receber exclusivamente algo novo. No processo de aprendizagem de línguas, uma nova língua irá somar-se a um repertório já existente e atuará na construção de sentidos favorecendo a comunicação. É nesse transitar entre as línguas, a materna, a segunda língua e a(s) estrangeira(s), que o aluno acaba por mesclar os idiomas e, no caso aqui mencionado, dando origem ao portunhol. Essa nova língua surge não como um “erro”, mas como uma alternativa de comunicação em meio às oportunidades linguísticas que lhe são conhecidas.

Essa ideia, infelizmente, não é bem concebida por muitos professores de línguas, exatamente porque no caso portunhol, ainda está atrelado à definição de limitação, de barreira, de insuficiência, de falta de proficiência na língua.

Contudo, não se pode atribuir culpa somente aos professores, já que na academia, durante a formação docente, nós professores presenciamos paulatinamente a supervalorização da norma padrão frente à coloquial. Ademais, colabora para fortalecer o caráter negativo do portunhol, as políticas linguísticas quando opta por escolher uma língua de prestígio como franca frente à outras que não gozam desse mesmo valor. Uma política de exclusão, de negação da língua, conseqüentemente, gera atitudes linguísticas negativas.

Retomando o texto de Larrosa usado no início desta seção, a sala de aula não deve configurar-se como um local de diminuição, mas como um espaço que valoriza a diversidade de saberes. De igual maneira, quando uma decisão política decide por uma língua (considerada de prestígio) e exclui outras (faladas pela(s) comunidade(s)) é também uma forma de diminuir.

para expressar significados; a **competência sociolinguística**: a capacidade que se relaciona com usar a língua de forma adequada ao contexto social e cultural; a **competência discursiva**: capacidade que se refere a produzir e decodificar textos e; **competência estratégica**: capacidade de transmitir mensagens quando alguma ou algumas das competências anteriores são insatisfatórias.

O Ensino De Línguas e o Portunhol Como Erro: As Concepções Para a Ideia de Língua

Uma vez apresentada a problemática do portunhol e suas implicações dentro da sala de aula, faz-se necessário esclarecer algumas considerações sobre a concepção de língua e como ela é compreendida nas práticas de ensino.

Zolin-Vez (2014), pautado nos estudos de Dufva, Suni, Aro e Salo (2011, 2012), apresenta quatro características que definem língua a partir de um imaginário monolíngue, sendo elas: “(1) o conceito de língua nacional, (2) língua como uma gramática, (3) língua como forma e (4) língua como representação escrita (Zolin-Vez, 2014, p. 323).

Segundo o autor, a primeira característica apresentada, o conceito de língua nacional, é uma das formas mais comum de se pensar a língua e está ligado à ideia de nacionalismo. Desse modo, o aluno aprende uma única língua, seja ela o inglês, o francês, o espanhol etc. Essas línguas apresentam uma certa “pureza” que assim a classificam como a língua de um determinado espaço geográfico, de uma determinada nação.

Nessa perspectiva, se cria uma visão de que as línguas são elementos separados, em blocos distintos e que devem ser usados a partir de um padrão único de referência ligado ao nacionalismo que a língua representa. O caso do inglês, por exemplo, usa-se o imaginário americano como as férias na Disney, as viagens a Nova York, dentre outros, para referenciar a forma de como ensinar inglês e qual inglês se deve utilizar.

A concepção de “purismo linguístico” se associa à ideia de língua nacional fazendo com que qualquer variação contrária disso seja marginalizada e condenada a “erro” corrompendo a “pureza” da língua-nação (Zolin-Vez, 2014, p. 323). É pautado nessa concepção de língua que muitos dos professores repercutem a ideia de que o portunhol está fora da forma padrão de representação da língua.

A segunda e a terceira características apresentadas por Zolin-Vez é a língua como gramática e como forma. Essa perspectiva introduzida na nossa formação da educação básica é reforçada na academia durante a formação dos professores de línguas onde a ideia de que toda língua é um conjunto de regras e normas gramaticais que

precisam estar alinhadas e bem definidas para se fazer uso dos recursos linguísticos.

A base estruturalista, ou seja, entender a língua como uma estrutura normatizada pela gramática, ainda se faz presente em grande parte das aulas de línguas. A questão das normas e das regras linguísticas ainda impera como grande fator de aprendizagem para os alunos e, conseqüentemente, como a pedagogia essencial para o ensino.

A definição estabelecida ao “erro” se deve às fortes influências das correntes estruturalistas que direcionavam (e ainda direcionam) o ensino de línguas no Brasil. O apego pela estrutura, pela forma, está diretamente relacionado à concepção de que a língua é um sistema.

Benveniste (1970) já nos remete a esses aspectos ao mencionar que:

Quando os linguistas começaram, a exemplo de Saussure, a encarar a língua em si mesma e por ela mesma, reconheceram este princípio que se tomaria o princípio fundamental da linguística moderna: a língua forma um sistema. Isso vale para qualquer língua, qualquer que seja a cultura onde se use, em qualquer estado histórico em que a tomemos. Da base ao topo, desde os sons até as complexas formas de expressão, a língua é um arranjo sistemático de partes. Compõe-se de elementos formais articulados em combinações variáveis, segundo certos princípios de estrutura (Benveniste, 2005, p. 22).

Essa percepção de língua como sistema e o apego pela forma promove a rejeição de qualquer perspectiva que direcione ao entendimento da produção de desvios que venham a se apresentar no processo de aprendizagem de uma nova língua. Esse ponto de vista nos leva a entender que toda língua é regida por um sistema fechado que não pode sofrer influências externas e com o mau uso das formas ou da estrutura configura-se como “erro”.

Os atos comunicativos são intermediados, principalmente, por fatores sociais que constituem as escolhas linguísticas que os alunos fazem ao usar a língua. Todo aluno apresenta aspectos cultural, histórica e social que originam os fatores discursivos.

Não pensar no fator social atribuído ao uso linguístico é fortalecer ainda mais as duas características que se referem a língua como gramática e como forma. É pensar na língua como um processo

totalmente fechado, homogêneo, estrutural e sistêmico. É limitar a um uso restrito que não se permitem inconsistências referidas à circulação social da língua e às particularidades do sujeito que a usa.

Nas últimas décadas, essa direção pedagógica tem sofrido grandes mudanças graças a diversos autores que têm se preocupado em trazer novos conceitos dentro da ideia de diversidade, flexibilidade e pluralidade linguística para as propostas didáticas no ensino de línguas (Siqueira, 2022; Fernandes e Salgado, 2018; Zolin-Vez, 2014, entre outros).

Sobre isso, Fernandes e Salgado (2018) bem colocam que “Se antes as línguas eram consideradas entendidas fechadas e homogêneas, hoje é inegável o fato de que elas estão em contato o tempo todo e se influenciando mutuamente em um mundo cada vez mais globalizado e superdiverso” (Fernandes e Salgado, 2018, p. 92).

Finalmente, a última característica apresentada pelo autor está ligada à forma escrita da língua. A habilidade escrita também preza pelo sistema e pela estrutura, ou seja, pela gramática que conduz e direciona a forma de ensinar. É a partir de tudo isso, e assim como coloca Zolin-Vez (2014):

Em suma, a inter-relação entre essas quatro características do conceito monolíngue de língua alimenta a máxima de “uma língua, uma norma”, apresentando línguas como códigos autônomos que devem ser mantidos em paralelo e que, de preferência, nunca se tocam (Zolin-Vez, 2014, p. 324).

É nessas concepções de línguas que se baseiam muitas das pedagogias que encontramos nas salas de aula. O espanhol ainda possui um maior agravante no que se refere a sua diversidade enquanto língua de representação de vários povos com culturas distintas e que, por muitas vezes, são delimitados e resumidos em detrimento a um grupo que recebe destaque em relação à autoridade sobre um idioma.

Contudo, existem outras formas de se pensar e de se levar em consideração o ideário de língua. Larrosa (2009) apresenta a seguinte concepção:

[...] as línguas vivem em uma mutação perpétua que faz que não sejam as mesmas em dois cortes históricos quaisquer. Além do mais, no interior de cada língua, existem enormes diferenças entre os

grupos sociais que remetem a fatores como o lugar geográfico, o estrato social, a ideologia, os estudos realizados, a profissão, a idade, o gênero etc. E tanto é assim que poderíamos dizer que, no limite, cada falante fala uma língua particular. E mais, cada falante fala várias línguas, se consideramos sua capacidade de adaptar sua língua a diferentes contextos e diferentes interlocutores (Larrosa, 2009, P. 72).

É nesse entendimento que consideramos que o ensino de línguas precisa estar para além de normas, sistemas e regras gramaticais. Cada aluno é único. É um ser pensante com vivências individuais, com cargas culturais e com identidade(s) que o define(m) como sujeito social. Ao aprender um novo idioma, não há como não ser atravessado pelas experiências e aprendizados que já fazem parte do repertório linguístico de cada indivíduo.

Sendo assim, a aprendizagem de uma nova língua é regida por um transitar entre o que já se sabe e o que se está aprendendo. É nessa mobilidade que os “erros” surgem, transparecem e constituem o processo natural de se comunicar em um novo idioma na sala de aula.

Dessa forma, o portunhol se apresenta como língua de comunicação, formas de representações dos alunos, performances linguísticas que potenciam o aprendizado e caminhos que facilitam o percurso de aprender uma nova língua.

A Educação Menor: A Proposta Translúngua Para o Ensino de Espanhol

Diante do exposto, observamos que o uso do portunhol é considerado uma prática marginalizada no contexto escolar. Usar o portunhol em sala de aula pode ser considerado, por um lado, uma ineficiência dos alunos, por não saberem usar “corretamente” o idioma e, por outro, uma falha do professor em sua tarefa de ensinar a língua.

É difícil para um docente fugir dessa realidade pedagógica, uma vez que as instituições de ensino, desde aquelas que atuam na formação de professores de línguas, àquelas que comercializam o idioma como um produto a ser adquirido por meio das concepções de línguas apresentadas anteriormente, atuam banalizando o portunhol em todas as conjunturas.

E o que devemos fazer, como professores de língua espanhola, diante desse cenário? Gallo (2002) nos apresenta uma proposta didática em torno de uma educação menor. O autor define essa ideia como:

[...] um ato de revolta e de resistência. Revolta contra os fluxos instituídos, resistência às políticas impostas; sala de aula como trincheira, como a toca do rato, o buraco do cão. Sala de aula como espaço a partir do qual traçamos nossas estratégias, estabelecemos nossa militância, produzindo um presente e um futuro aquém ou para além de qualquer política educacional. Uma educação menor é um ato de singularização e de militância (Gallo, 2002, p. 173).

Uma educação maior é aquela que cuida da macropolítica, do sistema e dos documentos que regem a educação. A educação menor é aquela da sala de aula, da micropolítica e das ações cotidianas diárias que compõem as características pedagógicas (Gallo, 2002, p. 173).

Apesar de que na maior parte das vezes a educação menor e a maior não estejam alinhadas em um mesmo pensamento crítico, é possível, como professores que exercemos o papel de educadores em uma sociedade, se posicionar com militância diante do que acreditamos que seja melhor para o desenvolvimento de nossos alunos.

Gallo (2002) ainda complementa que:

As táticas de uma educação menor em relação à maior são muito parecidas com as táticas de grevistas numa fábrica. Também aqui se trata de impedir a produção; trata-se de impedir que a educação maior, bem-pensada e bem planejada, se instaure, se torne concreta. Trata-se de opor resistência, trata-se de produzir diferenças. Desterritorializar. Sempre. (Gallo, 2002, p. 175)

Atuar frente a uma educação menor é pensar contrário ao monolingüismo que sempre nos foi instaurado e fora dos padrões de “fluência” que diminuem as práticas comunicativas que são produzidas pelos alunos. Essa virada de chave é uma tarefa difícil para um professor de línguas, dado que a preocupação com a língua e sua forma, assim como foi apresentado anteriormente, sempre foi à bússola de indicação do caminho no qual o docente deve seguir em suas ações.

Na mesma direção dessa ideia de uma educação menor, Welp e García (2022) apresentam uma concepção de translíngua para o ensino de línguas. Segundo as autoras, a pedagogia translíngua “incentiva o aluno a se tornar mais consciente de seu potencial expressivo e de seu poder de escolhas sobre a língua. Ao permitir que o aluno use todas as características de seu repertório linguístico (Welp, García, 2022, p. 52)”.

As autoras ainda apresentam, a partir dos estudos de García, Johnson e Seltzer (2017), os quatro propósitos da pedagogia translíngua, sendo eles:

- (1) apoiar os alunos enquanto eles se envolvem e compreendem conteúdos e textos complexos;
- (2) fornecer oportunidades para os alunos desenvolverem práticas linguísticas para contextos acadêmicos;
- (3) abrir espaço para o bilinguismo e as formas de conhecimento dos alunos;
- e (4) apoiar o desenvolvimento socioemocional e as identidades bilíngues dos alunos (Welp; García, 2022, p. 52).

Com isso, e a partir desses pilares, que a didática de sala de aula poderia ser conduzida por um construto relacionado à produção de sentidos. Assim, o professor atua encorajando, abrindo espaço, fornecendo subsídios e oportunidades para que os alunos possam fazer suas escolhas linguísticas no ato de se comunicarem.

Os propósitos apresentados por Welp e García (2022) também são fortalecidos por Fernandes e Salgado (2018) ao afirmarem que “a competência linguística dos sujeitos não consiste em competências separadas para cada uma das línguas, mas em uma multicompetência que opera simbolicamente para as diferentes línguas no repertório linguístico do falante” (Fernandes e Salgado, 2018, p. 96). Assim, dentro da sala de aula, ou em qualquer outro espaço social, as línguas se complementam, se fortalecem e se unem a partir de escolhas linguísticas feitas pelos sujeitos.

Uma aula de línguas a partir de uma abordagem pedagógica translíngua permite que os aprendizes se sintam mais confiantes, autônomos e capazes de usar todo o seu repertório linguístico. Dessa forma, o estudante se sente seguro ao usar a língua para interagir, negociar, atribuir significados, ler, falar e dentre outras formas de dinamicidade que o professor venha a propor.

O aluno com uma identidade translíngue apresenta práticas de linguagens fluidas, dinâmicas e próprias de um indivíduo que transita entre duas línguas (Fernandes e Salgado, 2018, p. 103). É a partir dessa concepção que um professor de línguas deve buscar em suas práticas pedagógicas formas de perceber o portunhol como uma via que leva o que mais se deve priorizar ao ensinar um novo idioma: a comunicação.

Considerações finais

Chegando a este ponto e, considerando que o objetivo foi discutir sobre o portunhol e seu uso como erro/desvio, uma prática condenada vexatória e indigna em sala de aula de língua espanhola, propomos apresentar uma reflexão sobre como nós, docentes da área, podemos, desde uma abordagem pedagógica translíngue e de uma concepção de educação menor, potencializar a aprendizagem de línguas de nossos alunos tornando nossos espaços de ensino-aprendizagem zonas seguras e propícias para errar, desviar, enganar, equivocar, confundir etc., desde que todos esses processos, conscientemente, os levem ao aprendizado de uma nova língua.

Neste texto foram apresentadas reflexões a respeito do portunhol e suas implicações dentro da sala de aula, assim como as concepções de língua que configuram o imaginário monolíngue, além de apresentar a ideia de uma educação menor e uma proposta de ensino de língua desde uma pedagogia translíngue.

Esse percurso de escrita teve como intuito dialogar com professores de línguas, principalmente os de língua espanhola, que ainda encontram dificuldades em “permitir” e compreender o portunhol produzido em sala de aula. A intenção foi de apresentar subsídios que os ajudem em suas práticas cotidianas, em seus desafios docentes e em sua pedagogia exercida em sala de aula.

Em um contexto de intensa globalização onde as línguas estão em um constante contato, é impossível se pensar na língua somente como um sistema isolado, fechado, homogêneo e estrutural. É preciso se pensar na língua, também, a partir das atitudes dos sujeitos que a usam, que fazem escolhas a partir de seu repertório linguístico e se posicionam frente a suas possibilidades de comunicação.

Assim, percebemos que nossos alunos não concebem as línguas em caixinhas separadas por blocos distintos entre si, mas em uma pluralidade linguística que o forma como indivíduo translíngue.

Ao se deparar com um termo como “pierto” da maneira que foi apresentado nos exemplos do início deste texto, antes de condenar ao “erro/desvio”, é preciso pensar que este aluno transita entre o português e o espanhol, ou melhor, que ele direciona a língua que tem mais intimidade a uma construção linguística na língua que está aprendendo.

Assim como coloca Zolin-Vez (2014):

Uma pedagogia translíngue para o ensino de línguas proporciona, portanto, construir uma sala de aula pautada na equidade entre os alunos, em que todos detêm oportunidades iguais para participar, já que o objetivo é criar sentidos. Em vez de “a resposta correta” e “a voz singular”, múltiplas vozes, múltiplas línguas são convocadas para que o aluno desenvolva sua consciência multilíngue e, de conseguinte, a tolerância à diversidade linguística (Zolin-Vez, 2014, p. 328).

É com essa concepção de atuarmos a partir de uma educação menor, com propostas translíngues para o ensino de línguas que podemos tornar as salas de aulas em espaços cada vez mais seguros, autênticos e que representem as identidades dos nossos alunos.

É pensar na aula de língua como um espaço seguro para a comunicação, sem julgamentos, sem condenações e sem diminuição. É propor práticas pedagógicas que vão para além de classificar o “certo” e o “errado”, mas propiciar um ambiente de comunicação onde a(s) língua(s) sejam pontes para as construções de sentidos.

Referências

- FERNANDES, Rafael Jefferson; SALGADO, Ana Claudia Peters. **Portunhol como prática translíngue: Reflexões sobre performances linguísticas em textos escolares de brasileiros aprendizes de espanhol de uma escola pública**. Revista Forproll, v. 03, n. 02, edição especial.
- GALLO, Silvio. **Em torno de uma educação menor**. Educação e Realidade, n. 27(2), p.169-178, 2002.
- HYMES, Dell Hathaway. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, C. J. & JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

- LARROSA, Jorge. Ler é traduzir. In: **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- _____. Educação e diminuição. In: **Linguagem e educação depois de Babel**. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte, Autêntica, 2009.
- SIQUEIRA, SÁVIO. Por que oferecer o tapete vermelho ao inglês é um atalho para a marginalização de outras línguas e uma ameaça à educação multilíngue no Brasil. In: COUTO, A.; SOUZA NETO, M. J.. (Org.). **Língua, Linguagem e Vida: homenagem à Maria Luisa Ortiz Alvarez**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022, v. 1, p. 103-140.
- WELP, Anamaria; GARCÍA, Ofelia. **A pedagogia translíngue e a elaboração de tarefas na formação integral do educando brasileiro**. Ilha do Desterro, v. 75, no 1, p. 047-064, Florianópolis, jan/abr 2022.
- ZOLIN-VESZ, Fernando. **Como ser feliz em meio ao Portunhol que se produz na sala de aula: por uma pedagogia translíngue**. Revista Trabalho em Linguística Aplicada, Online, v. 53, n. 2, 321-332, 2014.

A LINGUAGEM ORIGINAL DA SOCIEDADE NA POESIA DE MANUEL DA FONSECA

Valci Vieira dos SANTOS (UNEB)¹

Introdução: A poesia e a linguagem

A poesia e a linguagem são dois temas indissociáveis. Refletir sobre o fazer poético, sem discutir a relevância que a linguagem - especialmente quando se trata da linguagem da arte -, exerce nesse diálogo que ela estabelece com a poesia, pode configurar-se no esvaziamento de sentidos indispensáveis para se compreender o quão ela se tornará responsável pela materialização de uma multiplicidade imagética que a poesia proporciona ao universo de leituras a ser explorado por seus leitores, até porque, ela, a linguagem, “nunca é apenas comunicação daquilo que é comunicável, mas também símbolo do não-comunicável” (Benjamin, 2018, p. 26).

O artista literário exerce o seu ofício fazendo uso de uma matéria-prima: a palavra. Mas a palavra, por si só, não se torna capaz de produzir boas escrituras, bons textos poéticos, se ela não for submetida a um trabalho cuidadoso, seletivo, apurado, metucioso, a partir de uma arrumação vocabular e exploração das mais diferentes possibilidades de se criar significados. Ora, esse processo que envolve essa relação tão imbricada, ou seja, o cuidado do artesão poético com a escolha da palavra, enseja, por outro lado, o que chamamos de caracterização da linguagem poética.

A linguagem poética tem por escopo explorar o sentido conotativo das palavras, ou seja, o sentido figurado, diferente, portanto, do sentido literal dos vocábulos, registrado no dicionário. Ao explorar o sentido conotativo das palavras, a linguagem abre outras possibilidades para a expansão de seu significado literal, já que

¹ Pós-doutor em Letras pelo PPGI da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES (2020); Pós-doutorando em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Letras Vernáculas-PPGLEV, da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ (2024). Doutor em Estudos Literários/Literatura Comparada, pela Universidade Federal Fluminense-UFF; Mestre em Literaturas de Língua Portuguesa, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais-PUC-Minas. Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia-UNEB; vsantos@uneb.br

passa a empregar um novo sentido, circunstancial, incomum, a depender, sem dúvida, do contexto em que se acham inseridas. Tal ampliação do campo de emprego das palavras vai ao encontro do pensamento de Eugenio Coseriu (1977), ao afirmar que “a linguagem poética representa a plena funcionalidade da linguagem, e de que, portanto, a poesia (a ‘literatura’ como arte) é o lugar do desenvolvimento, da plenitude funcional da linguagem”.²

Falar em plena funcionalidade da linguagem implica na compreensão de que o mundo do homem é o mundo da linguagem; de que o mundo do homem é, também, o mundo do sentido, por isso este “tolera a ambiguidade, a contradição, a loucura ou a confusão, não a carência de sentido. O próprio silêncio está povoado de signos” (Paz, 1982, p. 23). Mas, afinal, quem melhor pode compreender esse mundo de sentidos, de ambiguidades, contradições, confusões e carências, senão o próprio poeta? Por isso, ele, como diz o próprio Octavio Paz, uma vez estando diante da linguagem, coloca-se numa atitude de confiança. É como se a linguagem, ao se desnudar diante dos pensamentos do poeta, oferecesse a ele um mundo de representações.

E é justamente esse mundo de representações que proporciona ao poeta transcender a linguagem, ao transformá-la em atos poéticos: ritmos, cores, imagens, visões, textos eivados de linguagem poética, os poemas, portanto. Ao tomar posse desses atos poéticos, o poeta cria o poema; o leitor, o recria. O poeta que procura ouvir a voz de sua comunidade não perde de vista a importância de fazer uso de uma linguagem com forte conotação social, até porque, ainda conforme o pensamento de Octavio Paz, “a linguagem do poeta é a mesma linguagem de sua comunidade, qualquer que esta seja. Entre uma e outra se estabelece um jogo recíproco de influências, um sistema de vasos comunicantes” (Paz, 1982, p. 49).

Octávio Paz não para por aí. Muitas são as suas reflexões a respeito da linguagem utilizada pelo poeta para a execução de seu ofício. Ainda para ele, “o poeta [...] opera de baixo para cima: da linguagem de sua comunidade para a do poema. Em seguida, a obra regressa às suas fontes e se torna objeto de comunhão” (Paz, 1982, p. 50), o que acaba por fortalecer ainda mais a relação que o poeta

² A citação do aludido autor encontra-se na obra intitulada “Introdução aos Estudos Literários”, de autoria de Maria Vitalina Leal de Matos, à p. 251, da Editorial Verbo, de 2001.

mantém com o seu povo, com a sua comunidade, tornando-se, inclusive, espontânea e orgânica.

Outro aspecto dessa relação que merece ser evidenciado alude-se ao cuidado que muitos poetas dela têm, quando não deixam de reconciliar o poema com a linguagem social, isto é, o poeta, ao criar o poema, não ignora a chamada fonte original: a linguagem extraída diretamente de sua fonte, a fonte que emana do povo, da sociedade, de sua comunidade. É o que denominamos de linguagem original da sociedade, e isso é muito representativo, pois revela o que somos, além de nos convidar a ser o que somos (Paz, 1982).

A linguagem original da sociedade, nesse sentido, é aquela que dá conta de captar o pensamento e os desejos coletivos. O poema, por sua vez, ao fazer uso dessa mesma linguagem, acaba por ser gestado a partir da fecundidade que a sua própria condição lhe proporcionou: a condição de arte madura.

Ao chegar ao status de arte madura, ainda consoante o pensamento de Paz, a poesia não perde de vista a sua incapacidade de fugir da solidão e da rebelião que essa mesma sociedade lhe impõe, já que o nível de consciência do poeta não o permite ignorar sua ação, a qual é pautada no exercício de uma poesia contemporânea, cujo discurso mantém seu foco em grupos e indivíduos, em suas histórias e necessidades.³ Na verdade,

O poeta não escolhe suas palavras. Quando se diz que um poeta procura sua linguagem, não se quer dizer que ande por bibliotecas ou mercados recolhendo termos antigos e novos, mas sim que, indeciso, vacila entre as palavras que realmente lhe pertencem, que estão nele desde o início, e as outras aprendidas nos livros ou na rua. Quando um poeta encontra sua palavra, reconhece-a: já estava nele. E ele já estava nela. A palavra do poeta se confunde com ele próprio. Ele é a sua palavra. No momento da criação, aflora à consciência a parte mais secreta de nós mesmos. A criação consiste em trazer à luz certas

³ A poesia contemporânea é fruto do trabalho do sujeito contemporâneo – aqui referindo-nos ao poeta –, cuja ação é calcada na relação que estabelece entre o tempo passado e o tempo futuro. Aliás, a respeito de reflexões em torno do que seja considerado como contemporâneo, Giorgio Agamben ensina-nos: “A contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias, mais precisamente, essa é a relação como tempo que este adere através de uma dissociação e um anacronismo” (Agamben, 2009, p. 59).

palavras inseparáveis de nosso ser. Essas e não outras. O poema é feito de palavras necessárias e insubstituíveis. (Paz, 1982, p. 55)

As reflexões de Paz sobre a importância que as palavras assumem na vida do poeta, quando este encontra-se “perdido” em meio a um mundo de significados, à procura daqueles que melhor traduzem os seus sentimentos, e, por isso mesmo, não mais consegue fugir da luta que trava com eles, tal qual o combate que o eu poético de “O Lutador”,⁴ do livro *José*, de Carlos Drummond de Andrade, assume ter, ainda que considere tratar-se de uma luta vã, encontra guarida nas asseverações formuladas por T. S. Elliot, quando nos ensina que “a mente do poeta é de fato um receptáculo destinado a capturar e armazenar um sem-número de sentimentos, frases, imagens, que ali permanecem até que todas as partículas capazes de se unir para formar um novo composto estejam presentes juntas” (Elliot, 1989, p. 44).

A exemplo dos poetas, Carlos Drummond de Andrade e de João Cabral de Melo Neto, cujas artes poéticas trouxeram à tona significativos textos literários, em forma de poemas, à literatura brasileira, sobretudo quando se propuseram a deixar-se enlaçar pelos em(cantos) de palavras que os desafiaram para o combate/embate, Manuel da Fonseca, por seu turno, os trouxe à literatura portuguesa. Deste modo, no presente artigo, nosso objetivo é fazer uso de sua *Obra Poética* (obra completa), edição de 1984, elegendo alguns de seus poemas, para demonstrar a presença significativa dessa linguagem original da sociedade, a qual, na feliz expressão de Octavio Paz (2012), nos remete à poesia como detentora dessa mesma linguagem, especialmente, no caso de Manuel da Fonseca, numa época em que a voz do poeta, que se achava comprometido com as questões de sua terra portuguesa, de sua gente, não se fazia nem se permitia calar, sobretudo diante de tantas injustiças sociais e desrespeito aos direitos humanos.

⁴ Vale a pena recorrermos a outro poema que, a exemplo de “O Lutador”, nos remete à imagem que exhibe a relação do poeta com as palavras, quando se acha em ação. Trata-se do poema “Catar feijão”, do poeta pernambucano, João Cabral de Melo Neto, cujo mote aponta para o trabalho do poeta com as palavras, comparando-o com aquela pessoa que, ao catar feijão, diante de inúmeros grãos, precisa escolher aqueles que melhor servirão para o seu intuito.

A linguagem altissonante de Manuel da Fonseca

Manuel Lopes Fonseca, mais conhecido como Manuel da Fonseca, é natural de Santiago do Cacém (Litoral Alentejano), tendo nascido no dia 15 de outubro de 1911, e falecido na cidade de Lisboa, em 11 de março de 1993, cidade em que se radicara desde a época de seus estudos secundários. Depois destes, frequentou, por algum período de tempo, a Escola de Belas Artes. Contudo, apesar dos anos vividos na capital lisboeta, jamais se esquecera de sua terra natal, o Alentejo, assim como não olvidara, também, de sua inesquecível vila, denominada Santiago do Cacém.

Durante a sua infância, no relacionamento cotidiano com o seu pai, veio a aprender a ler. Em casa dos avós, teve a oportunidade de conhecer a leitura e a literatura. Mas, como ele mesmo testemunha, foi, no decorrer de sua juventude, que passou a ter contato com a obra pessoana, tornando-se, assim, uma de suas primeiras referências literárias.

Fonseca destacou-se como poeta, romancista, contista e cronista e colaborador em revistas literárias⁵. Em 1940, publicou o livro de poesia, *Rosa dos Ventos; Aldeia Nova*, contos, e *Planície e Novo Cancioneiro*, de Coimbra, são de 1942; *Cerro maior*, seu primeiro romance, data de 1943; o livro de contos, intitulado *O Fogo e as Cinzas*, é de 1951; seu segundo romance, *Seara de Vento*, de 1958; um livro de poemas, denominado *Poemas Completos*, veio a lume em 1958; *Um Anjo no Trapézio*, livro de contos, foi publicado no ano de 1968; outra obra de contos, *Tempo de Solidão*, data de 1973; seu livro de crônicas, publicado em 1986, denomina-se *Crônicas Algarvias*.

Ao percorrermos pela produção literária de Manuel da Fonseca, damos conta do quão a região do Alentejo ocupa um lugar especial nela. À exceção dos dois últimos livros de contos, cuja ambiência centra-se na cidade de Lisboa, a obra de Fonseca é constituída de inúmeros cenários que marcam com profundidade os espaços humano e físico do Alentejo. Sua produção literária também guarda uma intensa e íntima relação com a sua militância política,

⁵ Dentre outras revistas e jornais, por onde passou, Manuel da Fonseca trabalhou como jornalista no *Diário de Lisboa*; publicou, também, algumas crônicas n'A *Capital* e no *Diário Popular*. Vale ressaltar que Fonseca, nos idos de 1926 e 1927, começou a publicar no jornal da vila de Santiago do Cacém, prosa e poesia.

social e cultural. Tal militância, inclusive, lhe rendeu uma prisão, em 1965, resultado de sua participação, na condição de jurado, do prêmio *Luanda*, de José Luandino Vieira, tradutor e escritor luso-angolano, autor, dentre outras obras, de *João Vêncio: os seus amores; Luanda; A cidade e a infância* e *Nós, os do Makulusu*.

Sua intensa aproximação, portanto, com a militância política, social e cultural, originária sobretudo de sua formação no pensamento marxista, o qual facultava-lhe a defesa de concepções de ordem material dialético, além de rejeitar a concepção orgânica do socialismo utópico, do qual, inclusive, impregnou-se o romance realista oitocentista, tornou-se responsável pela construção de um projeto literário fortemente marcado por uma literatura de denúncia social. Percebe-se, outrossim, que suas obras acham-se envoltas a uma intenção de cunho pedagógico, dado o seu desejo de ver o seu país alcançar uma tão esperada transformação histórico-política, principalmente por ter vivido em plena ditadura salazarista, opondo-se a ela com seu espírito combativo e determinado.

A evidente preocupação com os problemas de ordem social, assaz presente na arquitetura poética de Fonseca, remonta a uma das fundamentais características do movimento estético-literário, o Neorrealismo, do qual ele fez parte. Este movimento literário uniu, na década de 40, uma verdadeira plêiade de escritores que lançaram olhares assentados num compromisso político social, dentre eles, Manuel da Fonseca, Joaquim Namorado, Afonso Ribeiro, Alves Redol, Vergílio Ferreira e Mário Dionísio. O Neorrealismo opôs-se, inicialmente, às ideias dos intelectuais da revista *Presença*⁶, alegando tratar-se de mentes fechadas, envoltas numa espécie de egotismo e esteticismo estéreis. Para tanto, os escritores neorrealistas contaram

⁶ De acordo com o *Dicionário de Fernando Pessoa e do Modernismo Português*, coordenador por Fernando Cabral Martins, em seu verbete “Presença”, a revista *Presença* surgiu em Coimbra, em março de 1927, sob a direção de José Régio, Branquinho da Fonseca e Gaspar Simões. Ainda consoante o dicionário, trata-se de uma “folha de arte e crítica”. A revista contou, também, com a participação de várias gerações de poetas, ficcionistas, ensaístas e artistas plásticos. Dentre os nomes ali elencados, evidenciamos os de Fernando Pessoa e heterônimos, Sá-Carneiro, Almada Negreiros, Irene Lisboa, Teles de Abreu (pseudônimo de Jorge de Sena), Mário Dionísio, Fernando Namora etc. Em última análise, ainda consoante a descrição no próprio verbete, temos a informação de que “já antes, em finais dos anos 30, *Presença* fora muito atacada pelos jornais *O Diabo* e *Sol Nascente*, e por alguns neo-realistas que se demarcavam das concepções de Régio, reclamando para arte uma responsabilização social e política que estava ausente das preocupações presencistas.

a divulgação de seus ideais literários e político-sociais, graças às publicações da revista *Sol Nascente* e do jornal intitulado *O Diabo*.

Neste sentido, o Neorrealismo apresentou-se como um movimento artístico-literário que se preocupou, sobretudo, em colocar à vista os meandros políticos, econômicos e sociais que condicionam e promovem as mais diferentes incoerências que servem de arcabouço para a vida humana. Mário Sacramento, em sua indispensável obra intitulada *Há uma estética neo-realista?* apresenta-nos ricas reflexões sobre esse movimento. Dentre elas, avulta-se uma definição que entendemos ser importante, aqui, citá-la: “O neorrealismo português foi e é um movimento ideológico e estético que exprimiu e exprime a incidência cultural dum processo histórico económico-sociopolítico cujas raízes mergulham no século XIX, mas têm, no actual, um marco indiciário: o ano de 1920” (Sacramento, 1985, p. 23).

Assim, o projeto neorrealista, com o seu discurso eminentemente voltado para as questões de ordem política, econômica e social, tornou-se alvo de inúmeros questionamentos e estudos doutrinários, por parte de estudiosos, pensadores e escritores portugueses. Elegemos o nome de Joel Serrão (1972), para nos brindar com algumas de suas valiosas reflexões sobre em que consistiu o movimento estético-literário realista. Tamanha é a clareza do pensamento de Serrão, a esse respeito, que somente citá-lo já dá conta de entendermos o campo de abrangência do aludido movimento:

Opondo-se ao subjectivismo intimista da Presença, o neo-realismo tenta o seu caminho, a sua solução estético-humanista, no voluntário esquecimento do eu, dos enleios e contradições interiores de letrados burgueses ou pequeno-burgueses, para entregar-se ao mundo dos outros, especialmente ao dos pobres – camponeses, operários, artífices -, considerados como vítimas dum engrenagem socio-económica injusta e desumana, que importava desmontar e desmascarar, para abir caminho a uma nova solidariedade entre os homens, a qual, por mais que tardasse, se aproximaria – pensava-se, então – de modo irreversível. (p. 29)

As águas correm, continuam a correr. Mas não as entenderemos – às de agora – se não formos capazes de as remontar, e de ouvir, de novo, mas com outro entendimento, esse grito de esperança e de ódio, soltado vai para trinta anos, essa voz infectada pelo tempo (tempo de

então, tempo de agora) que, todavia, aspirava com ímpeto juvenil à justiça social, à transformação do mundo no fito de que ele se tornasse, enfim, habitável por todos os homens. (p. 31)

Ao darmos continuidade às nossas andanças pelo projeto literário de Fonseca, detemo-nos no belo poema denominado *Os olhos do poeta*. E é exatamente com ele, que pretendemos, a partir de agora, demonstrar a presença, em sua obra, de sua rica linguagem original da sociedade, como já mencionada alhures.

O título do poema já nos indica, pelo que sabemos desse poeta neorrealista tão sensível às questões sociais, o quanto seus olhos estão atentos a tudo e a todos. Os seus olhos ganham uma dimensão com ares fenomênicos, dignos de uma visão caleidoscópica, capaz de abarcar todas as cores do mundo, para melhor enxergar a multiplicidade de seus sentidos e significados, assim como identificar os responsáveis, as causas e consequências pelo aparecimento de tantos quadros pintados com as cores da miséria humana. A dor humana passa a ser a sua também; denunciar esse estado de coisas, flagrantemente ignorado pelos detentores do poder político e econômico, passa a ser a sua luta diária; trazer à tona as contradições, os vícios e conflitos de uma sociedade fortemente marcada pelo desrespeito aos direitos humanos torna-se, para o eu-poético, uma questão de honra:

O poeta tem olhos de água para reflectirem todas as cores do mundo,
e as formas e as proporções exactas, mesmo das coisas que os sábios desconhecem.
Em seu olhar estão as distâncias sem mistério que há entre As estrelas.
e estão as estrelas luzindo na penumbra dos bairros da miséria.
(p. 88)

As consequências de tantos desmandos e omissões, em decorrência de atitudes unilaterais e regimes ditatoriais, não demoram a aparecer. No decorrer dos versos que compõem o poema, fácil é perceber a presença de temas de intervenção comprometida. O eu poemático não se cansa, a partir de então, de demonstrar as perdas sofridas por pessoas que, muitas vezes, depositaram suas esperanças em falsas promessas de homens que,

de forma estratégica, fizeram uso de máscaras, máscaras estas que ganham formas diferentes à medida que os desejos desses mesmos homens inescrupulosos crescem desmedidamente: mães que perdem seus filhos em lutas inglórias; a desolação de trabalhadores que voltam para casa, depois de tanta exploração e sofrimento, sem o reconhecimento devido, sobretudo o financeiro; o desespero de viúvas que se veem sozinhas, desamparadas, perdidas em face do desaparecimento de seus esposos pescadores, que foram enganados com a promessa de dias melhores e enriquecimento.

Todos esses quadros sociais, antagônicos e denunciadores da exploração do homem pelo homem, não escapam ao alcance dos olhos do poeta, pois “do seu olhar, que é farol erguido no alto de um promontório, / sai uma estrela voando nas trevas / tocando de esperança o coração dos homens de todas as latitudes”. (p. 89)

Mas o poeta não se deixa levar por discursos enganadores, por tentativas ardilosas de silenciamento, de ameaças, de manipulação; ao contrário, ele, numa atitude transgressora, não se queda, por isso “escreve poemas de revolta com tinta de sol na noite de / angústia que pesa no mundo”. (p. 89)

Quanto à linguagem utilizada pelo poeta, lançamos mão daquela que se apresenta simbólica, como forma de revelar aspectos da realidade política e social de Portugal. O poeta, ao construir os seus cantos literários, vai buscar na simplicidade do povo alentejano, nos espaços por onde transitam seus moradores, na identificação de injustiças sociais sofridas por homens que comumente não gozam do direito à voz. O certo é que, conforme já visto nas reflexões de Octavio Paz, as palavras de Manuel da Fonseca são também as palavras de sua terra, de sua gente, de seu Alentejo. É em contato com o seu povo que ele “transforma, recria e purifica o idioma; e depois o reparte” (Paz, 1982, p. 56). Ademais, ainda consoante Paz, “as palavras, frases e exclamações que nos arrancam a dor, o prazer ou qualquer outro sentimento são reduções da linguagem a seu mero valor afetivo”. (Paz, p. 56).

Manuel da Fonseca é um artesão da palavra. Ele consegue com maestria empregá-la, imprimindo-lhe a natureza de linguagem original, já que é no seio de sua comunidade que ele vai buscar o mundo povoado de palavras, palavras estas responsáveis pela materialização de inúmeros poemas que fazem uso dessa mesma

linguagem original. Esta linguagem assim o é porque é do seio da sociedade que brota. Ela traduz o sentimento de seus habitantes, com suas agruras, dores, sofrimentos e decepções.

O livro proposto para análise, *Obra poética*, edição de 1984, possui quatro divisões: a primeira intitula-se ROSA DOS VENTOS, e é composta de “Sete canções da vida”; “Canções da beira-mar”, contendo seis poemas; “O vagabundo e outros motivos alentejanos”, contendo sete poemas; “Poemas da infância”; “Poemas”, primeira e segunda partes; a segunda parte denomina-se PLANÍCIE, e é composta de três partes: Planície, com cinco poemas; Vila, com sete; e Para um poema a Florbela, dividido em dez partes; a terceira parte recebeu o nome de POEMAS DISPERSOS, contendo onze poemas; e, finalmente, temos a quarta e última parte, POEMAS PARA ADRIANO, composta de nove poemas.

Para os propósitos deste trabalho, principalmente se levarmos em conta a questão de natureza espacial, faremos uso de alguns dos poemas que dão nome à subdivisão “O vagabundo e outros motivos alentejanos”.

O primeiro poema que abre a série “O vagabundo e outros motivos alentejanos” denomina-se *O vagabundo*. O próprio título já chama a atenção do leitor para uma das temáticas caras ao projeto literário de Manuel da Fonseca: a denúncia da condição de vulnerabilidade e miserabilidade de homens esquecidos pelas políticas públicas de determinados governantes, além de se constituir num grito de alerta contra o estado depreciativo em que se acham muitas pessoas, vagando por entre ruas e becos, principalmente de pequenas e grandes cidades, sem esperança, sem projetos de vida, sem futuro.

Ao depararmos com o vocabulário presente no aludido poema, bem como nos demais da mesma série, percebemos, conforme nos alerta Mário Dionísio, em seu prefácio à obra sob análise de Manuel da Fonseca⁷, que ele não é

⁷ No mesmo prefácio referenciado, Mário Dionísio nos brinda com as palavras de Manuel da Fonseca, numa entrevista: “Ser espontâneo dá-me muito trabalho”. Esta fala nos remete ao poema de Carlos Drummond de Andrade, *O Lutador*, já citado neste artigo, em que o poeta se compara à figura de um lutador: o lutador na escolha de palavras que melhor traduzem o significado daquilo que quer construir como texto.

um ilusionista, um desses magos da palavra (e há-os de invejável perícia e sedução) que baralham as cartas, cortam o baralho em quatro, separam os naipes e os misturam para de novo os separarem e tirarem o trunfo da manga do casaco. Tudo nele é voz dum homem inteiro que fala sem rodeios. Que ignora os rodeios. Que os detesta. Que não pode separar-se, nem aos gêneros, nem aos tons, nem aos temas. As palavras, cujo segredo possui na própria naturalidade e na máscula candura da sua origem popular, são para ele meio de expressão apenas. Não as trabalha, trabalha com elas (Fonseca, 1984, p. 27)

Mário Dionísio realmente deu conta de desenhar, com muita competência, os traçados que compõem a estrutura da linguagem do poema *O vagabundo*. Ao escolher as palavras que iriam compô-lo, o poeta, tal qual um artífice, escolhe cada uma delas com muito cuidado, esmero, de modo que seu alicerce surja em condições de tornar acessível a sua compreensão, ou seja, o objeto concreto textual.

Assim, a estrutura do poema *O vagabundo*, com sua temática que dialoga com a natureza do Neorrealismo, apresenta-se, em sua essência, uma linguagem construída a partir de cenas do cotidiano, protagonizadas por um pobre vagabundo, mendigo, que, cada dia que passa, torna-se, ainda mais, silenciado em seus direitos e dignidade humana. A linguagem do poema, portanto, é tecida, fio a fio, com palavras que fazem brotar, do seio do eu poético, vozes que denunciam as contradições e o antagonismo de sociedades desumanas; vozes que se revoltam diante de ações e/ou omissões que até mesmo contribuem para a desfiguração da essência do homem. Em última análise, as palavras, dispostas em cada verso, simbolizam uma sucessão de quadros sociais, trágicos, exatamente por ter sido escolhidas, pelo seu artesão, do barro que ele mesmo molda. Vale a pena refletirmos sobre o poema em sua integralidade:

Das casas que ninguém construiu
me deram esta para morar:
ficou-me o céu como tecto
e o vento como lençóis...
Dos trapos que atiram fora
me permitiram um para eu vestir.
Das chuvas que caem do tecto do meu lar
me consentiram abafos para as quatro estações.
(Ah, se não fosse às vezes fazer sol...)

Das mulheres que ninguém quer
me negaram a última de todas,
a última de todas as mulheres!
E quando notaram que eu parecia um homem,
pois tinha
ouvidos para ouvir
e olhos para ver,
em todas as estradas do mundo
me gritaram:
- Mendigo, vai ver o fim das estradas todas do mundo!
(p. 64)

Canção é outro poema que está contido na série “O Vagabundo e outros Motivos Alentejanos”. Em sua estrutura formal, o poema compõe-se de uma sequência de um dístico, uma estrofe bárbara de vinte e três versos, mais outro dístico e uma nova estrofe bárbara de onze versos, perfazendo um total de trinta e oito versos. Em se tratando de métrica, há uma irregularidade, ainda que seja passível de observação o predomínio do heptassílabo, podendo isso significar uma possível submissão da forma ao conteúdo, numa demonstração da existência de um diálogo com o tom confessional que o poema nos revela. Quanto à rima, esta parece não ter tanta importância para o poeta, uma vez que ela se apresenta de modo irregular e interpolada, dispersa, além da presença de uma quantidade significativa de versos brancos.

Podemos pensar na construção do poema a partir de duas partes: a primeira, que faz alusão ao aspecto temporal, acha-se associada a uma formulação de natureza hiperbólica, graças ao emprego da adjetivação anteposta, bem como à utilização de uma metonímia da pobreza, no caso, a fome. Ao evidenciar o aspecto temporal, com base nessas duas abordagens, o que nos salta aos olhos é a presença de um sujeito de enunciação que lamenta o peso que carrega sobre os seus ombros, em decorrência da fome que alastra por entre as gentes; uma segunda, situada na primeira estrofe bárbara, em que o mesmo sujeito de enunciação narra os acontecimentos de um passado marcado por coisas boas e felizes. O modo como o poeta dispõe as palavras, nos versos que se sucedem, cria significativos quadros imagéticos, dinâmicos, proporcionando ao leitor acompanhar a movimentação das várias ações praticadas pela personagem.

O colapso da estrutura familiar apontada pelo sujeito lírico, que é o da sua própria família, dá-nos a conhecer inúmeros vocábulos que traduzem as agruras, a dor, o sofrimento de pessoas que tiram o seu sustento da terra, mas que, em face de desequilíbrios financeiros, “a grande fome” se alastra, mudando o *modus vivendi* e o *modus faciendi* de famílias inteiras, trabalhadores, comerciantes. O emprego dessa conjunção de vocábulos é facilmente percebido a partir de estratégias linguísticas de que o poeta faz uso: por exemplo, a metonímia da “enxada” reluzente nos remete à ideia do trabalho, bem como complementa a referência ao “sustento”, demonstrando sua capacidade ao trabalhar com palavras marcada pela expressividade.

A multiplicidade de imagens contidas, no poema, atesta o cuidado com a escolha das palavras que melhor irão desenhar os quadros que darão vida à sua narrativa. O poeta, sabiamente, aponta para os quatro elementos da natureza: Água, Terra, Fogo e Ar. Aqui, em particular, o jogo simbólico alcança o ápice da capacidade do poeta, ao jogar com palavras que passam a simbolizar cada um desses elementos: o emprego do vocábulo “courelas”, num flagrante referencial a terra; a utilização do vocábulo “sol”, fazendo alusão ao Fogo; a “chuva”, que nos remete à Água; e, finalmente, o “vento”, ligado ao Ar.

Eis a transcrição de alguns versos do poema, a fim de melhor refletirmos sobre a arte poética de Manuel da Fonseca, especialmente quando ele faz uso de uma linguagem original, colhida das fontes de seu Alentejo:

Num ano de grande fome,
minha família acabou-se.

Eu tinha uma boa enxada
donde tirava o sustento.
Ia-me de monte a monte
chegava à porta e dizia:
- lavrador,
eu cavo-lhe a sua herdade!
E no meio das courelas,
a minha enxada luzia.
Viesse o sol que viesse
e a chuva que caísse
e o vento, que vem do norte

e corta como uma foice,
que assobiasse e cortasse:
- a minha enxada luzia!
E a minha filha crescia,
estava uma moça vistosa.

(...)

Quando veio a grande fome
tudo isto se acabou.

(...)
(p.69-70)

Conclusão

A poesia comprometida de Manuel da Fonseca, fruto de sua ação política e social, é resultado de sua capacidade de captar as mais diferentes imagens que a sua terra e a sua gente colocaram à sua disposição. Tal capacidade o tornou dono de uma voz potente, que sabia escutar – e escutar o outro, o diferente. Mas essa voz escutatória também foi capaz de agir. E agiu sobretudo porque soube buscar no chão de sua terra o húmus que passou a alimentar a sua escrita. Ao alimentá-la, viu florescer um projeto literário que cuidou de evidenciar as peculiaridades do homem alentejano e as injustiças sociais sofridas por homens que foram, forçosamente, desprovidos do direito à voz.

Assim, o projeto literário de Manuel da Fonseca, fiel às estratégias discursivas utilizadas em sua tessitura, apresenta-se como uma poética de cunho social, neorrealista. Do bojo dessas estratégias discursivas, emergiram tantas palavras sabiamente trabalhadas, esculpidas, dando aos seus poemas feições de cantos que fizeram eclodir inúmeras vozes de concretização social, vozes estas muito claras, diáfanas, íntimas e densas, fortemente dialogadas naquele plano da linguagem original, buscadas no cotidiano de pessoas simples, pessoas do povo, de sua gente, de sua gente alentejana. Essa mesma linguagem original materializou-se em poemas protagonizados por personagens camponesas, cidadinas, com suas credices e superstições e com sua história de luta, cujas vozes ainda continuam a ecoar e ressoar, como na voz presente nos versos

abaixo, extraídos da quarta parte da série intitulada “Sete canções da vida”:

Depois que nossos pés andaram toda a terra,
cruzaram caminhos, devassaram florestas, escalaram montanhas
e volveram sangrentos riscando as estradas do mundo;
depois que o mar é um murmúrio azul de águas fáceis
e se foi o mistério que havia nas distâncias,
evaporado como espuma na quilha dos navios;
depois que nossas mãos mergulharam na noite milenária,
tocaram luas mortas, revolveram estrelas
e enfim! Acenaram escorrendo luz de sóis:
- por que não vamos colher os frutos que nós semeámos?
por que não vamos, irmãos, por que não vamos?!
(p. 48)

Referências

- AGAMBEN, G. **O que é contemporâneo?** E outros ensaios. Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, S.C.: Argos, 2009.
- BENJAMIN, Walter. **Linguagem, tradução, literatura** (Filosofia, teoria e crítica). Tradução João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.
- Dicionário de Fernando Pessoa e do Modernismo Português**. Coordenador: Fernando Cabral Martins. São Paulo: Leya, 2010.
- ELLIOT, T. S. **Ensaios**. Tradução, introdução e notas de Ivan Junqueira. São Paulo: Art Editora, 1989. p. 37-62.
- FONSECA, Manuel da. **Obra Poética**. Lisboa: Editorial Caminho, 1984.
- MATOS, Maria Vitalina Leal de. **Introdução aos Estudos Literários**. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo, 2001.
- PAZ, Octavio. **O Arco e a Lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- SACRAMENTO, Mário. **Há uma estética neo-realista?** Lisboa: Coleção Vega Universidade, 1985.
- SERRÃO, Joel. **“A novelística social de 40: esboço de problematização.”** Colóquio de Letras, n. 9, p. 25-31, set. 1972.

A INFLUÊNCIA DA RELIGIÃO NA ESFERA PÚBLICA MODERNA: UMA DISCUSSÃO FILOSÓFICA, POLÍTICA E JURÍDICA SOBRE BENS E VALORES NA BUSCA DO BEM COMUM

Luis Eduardo Alves JANSEN (UNIPÊ)¹

Introdução

A sociedade moderna tem enfrentado desafios e problemas sociais de cunho ético/moral cada vez mais complexos. No entanto, incumbe-se a necessidade de decidir tais questões e por isso se torna possível quando a religião atua na esfera pública, ao contribuir para o avanço nas questões fundamentais da sociedade e fornece um sistema de valores e ética que orienta as visões sobre o que é justo e correto.

Apesar disso, é importante destacar que diferentes religiões podem ter perspectivas distintas sobre a justiça e, em sociedades pluralistas, é essencial encontrar um equilíbrio entre a liberdade religiosa e a proteção dos direitos individuais e coletivos. Jurgen Habermas, um dos principais nomes da filosofia e sociologia contemporânea, considerado um grande pensador da ética e da política nos séculos XX, apresenta um conceito crucial para essa temática, denominado de “Democracia Deliberativa”. constitui-se como um modelo ou processo de deliberação política democrática, caracterizado por um conjunto de pressupostos teórico-normativos que incorporam a participação da sociedade civil na regulação da vida coletiva (Luchmann, 2002, p. 1).

Em síntese, significa que “as pessoas devem ser participantes no meio social, intervindo nas questões políticas, refletindo, e exercendo sua liberdade de expressão visando o bem comum como enfoque principal”. Não obstante, assim ressalta Habermas a relevância da democracia ser parte ativa na esfera pública.

¹ Bacharel em Direito pelo centro universitário UNIPÊ. Pós-graduando em Processo Civil (ESA). Email: ludeneterno@gmail.com

O presente trabalho tem como proposta analisar e investigar a influência da religião na esfera pública na perspectiva Filosófica, Política e Jurídica de Michael Sandel e Charles Taylor, aplicando algumas de suas teorias sociais fundamentais.

Institui-se como objetivo, trazer o conceito de Esfera Pública, as razões da negação da religião no espaço público e a sua grande influência na esfera democrática, tendo por finalidade o desenvolvimento da sociedade firmada no bem comum, equilíbrio em seu papel e controle da religião na esfera pública.

Consolidam-se tais premissas, em tese, sob pensamento firmado do emérito filósofo canadense, as obras de Charles Taylor e Michael J. Sandel têm contribuído de maneira singular para o entendimento da sociedade e da democracia moderna, ao investigarem a função da sociedade civil e da esfera pública na busca do bem comum e de uma sociedade saudável. Com sua integridade intelectual, Taylor desenvolveu escritos sobre filosofia política, ciências sociais, história da filosofia e filosofia da religião. Seu trabalho lhe rendeu vários prêmios, entre eles o famoso prêmio Templeton devido a sua contribuição filosófica: “A dimensão intelectual do ser humano numa era secular”.

O rutilante Michael J. Sandel, professor de filosofia política na Universidade de Harvard e um dos filósofos mais influentes de sua geração, ensina e palestra por mais de duas décadas, suscitando questionamentos de valores morais como Justiça, certo e errado e qual a nossa posição mediante tais dilemas.

Diante desse cenário, os pensadores propõem a valorização da razão comunicativa no mundo da vida, como meio de resistência, tendo em vista a garantia do bem-estar e da própria dignidade humana. Essas crenças estão por trás daquele indivíduo e que tem direito de influenciar determinados modos sociais conforme a sua crença no meio privado (*oikos*), quanto do espaço público (*pólis*).

A pesquisa é dedutiva porque tem como objeto partir de uma temática geral para dialogar com uma temática específica, trabalhando a influência da religião na esfera pública moderna. Além disso, a pesquisa utiliza-se de uma revisão bibliográfica porque tem por base livros, artigos científicos e materiais bibliográficos.

Desta forma, o artigo está dividido em cinco seções, onde a primeira seção é a introdução, a segunda seção trata sobre o porquê

da religião ser rejeitada no espaço público, pois lida com a problemática de manter a neutralidade em questões morais, éticas e sociais, sob influência da filosofia de Rawls, o qual trata a religião como ineficaz ao espaço público, resumindo a questões privadas apenas, como também a influência do iluminismo, na ascensão da razão em contraponto à religião e o conceito de espaço público, para maior compreensão de sua finalidade. A Seção 3 trata da posição de Charles Taylor opondo-se a ideia de John Rawls, ressaltando a relevância da religião no espaço público e a sua contribuição; A quarta seção revela o conceito de Justiça e sua posição sobre a referida e por que a religião tem o papel fundamental na contribuição ao bem comum e, por último, na Seção 6, as considerações finais.

Por Que a Religião é Rejeitada no Espaço Público?

Desde John Rawls (1997), os liberais têm procurado desvincular os argumentos sobre justiça e direitos dos argumentos sobre a vida boa. Os liberais sustentam que a justiça detém uma posição primordial no contexto dos ideais políticos e morais. Num contexto social composto por uma diversidade de indivíduos, a estrutura se organiza de forma mais eficiente quando regida por princípios intrinsecamente ligados à justiça, no qual por si não pressupõe nenhum ideal de bem.

Com base em John Rawls, (1971), para construir uma sociedade social e coletiva para alcançar a justiça, a igualdade, uma sociedade harmônica é importante aplicar o princípio chamado véu da ignorância. O véu da ignorância, um conceito filosófico hipotético na teoria sobre justiça, sugere que ao tomar posições éticas, morais e políticas, para alcançar o bem comum, as pessoas devem fazer isso sob o véu da ignorância, ou seja, esquecendo de sua posição em sociedade, voltando ao estado original. Essa posição remeteria a decisões que não terão como propósito o interesse coletivo, mas particular.

Isto posto, a religião não tem espaço na esfera pública em assuntos sobre política, direitos e justiça; possibilita que a lei e os magistrados sejam neutros mediante assuntos religiosos. Nesta toada, deve-se deixar de lado as convicções religiosas, separando a identidade como religiosos das identidades como cidadãos,

reiterando que a sociedade é plural. Esta seria uma posição onde a sociedade estará organizada quando for regida por princípios que por si não pressupõem nenhum ideal de bem.

A ideia de justiça em Rawls toma forma quando é esquecida a posição em sociedade, bem como estar dissociados de qualquer outro critério, seja religioso, cultural, étnico ou qualquer situação que possa definir uma escolha discriminatória ou vantajosa a algum grupo ou pessoa.

Dessa concepção entende Rawls que o contrato social é uma espécie de acordo hipotético em uma posição original de equidade. Ele na realidade faz um convite para que façamos o raciocínio sobre os princípios que nós – como pessoas racionais e com interesses próprios – escolheríamos caso estivéssemos nessa posição. Ele não parte do pressuposto de que todos sejamos motivados apenas pelo interesse próprio na vida real; pede que deixemos de lado nossas convicções morais e religiosas para realizar essa experiência imaginária. (Sandel, 2012, p. 178).

Conceito de Espaço Público

O que acontece na Esfera Pública, ou melhor, no Estado Democrático de Direito, não apenas afeta as elites políticas, mas a esfera civil que desempenha uma função substancial, ampla nos mais diversos grupos e instituições que compõem a corporação civil. Para maior dimensão e coerência do debate, é crucial entender o conceito de Esfera Pública.

Para Habermas (1989), a Esfera Pública é um espaço de debate, cuja diversidade é predominante na discussão de assuntos gerais que podem ser discutidos, e as opiniões serem formadas, o que é efetivo para atuação e desenvolvimento democrático.

A esfera pública é uma arena de debate público em que os assuntos de interesse geral podem ser discutidos e as opiniões podem ser formadas, o que é necessário para a efetiva participação democrática e para o processo democrático. A esfera pública – pelo menos, em princípio – envolve a reunião de indivíduos igualmente em um fórum para o debate público. (Habermas, 1989-1962, p. 219). Assim sendo, o espaço público é o ambiente propício, pois o indivíduo está inserido em uma sociedade

democrática, na discussão de leis de forma geral, relevante na criação e formação de normas contribuindo ao bem comum.

No transcorrer do século XXI, a concepção de Esfera Pública delineada por Habermas não se concretizou plenamente, perdendo seu verdadeiro significado diante de uma série de influências, tais como a regulamentação midiática, o desenvolvimento industrial da cultura e a manipulação política na mídia em massa.

A prática da liberdade para a formação de opiniões abertas e pensamentos coletivos, contribuindo para o bem comum na Esfera Pública, dissipou-se, sendo subjugada pelo controle e manipulação da livre circulação de informações provenientes da disseminação da mídia global.

Em decorrência, evidencia-se na modernidade, a total perda de contato, compromisso moral entre a comunidade civil em sua coletividade, não existe perspectiva ideal de bem comum. A percepção do "outro" frequentemente passa a simbolizar uma ameaça constante, gerando um clima de perigo que fragmenta a coesão social e mina os laços comunitários. Diante desse cenário, os indivíduos tendem a buscar refúgio em utopias, representações abstratas e idealizadas de um mundo perfeito, desvinculadas da necessidade de serem concretizadas empiricamente. "A sociedade pós-moderna é caracterizada por uma abrangente cultura do desprendimento. O que deveria estar ligado não quer mais se conectar" (Kuiper, 2019, p. 42).

Por outro lado, nota-se um destaque na autonomia da razão, o conjunto social é alvo de racionalização assim, rompe-se as conexões morais nas relações sociais. A falta de nexos comunitário contribui para a identidade coletiva e individual, distanciando a natureza social, relacional inerente ao ser humano de conviver em coletividade.

Influência do Iluminismo no Espaço Público

A sociedade moderna passou a sofrer grandes influências de um novo movimento revolucionário chamado "o Iluminismo" (séc XVII e XVIII). Este foi um movimento cultural europeu também denominado de "Século das Luzes", no qual se contrapunha a era medieval, comumente reconhecida como "Idade das Trevas".

Destarte, esse movimento ficou conhecido mundialmente pela ascensão do protagonismo racional sobre as verdades religiosas, assim promovendo mudanças políticas, econômicas e principalmente sociais.

Tamanho ato revolucionário marcou a história da modernidade inexoravelmente, grande parte dos pensadores iluministas eram contra a religião, acreditava-se que o homem chegaria até Deus por meio da razão, que o homem era possuidor da sua própria vida e que a razão deveria ser útil para a compreensão da humanidade.

Por fim, o Iluminismo tem como ramificação o secularismo, no qual carrega como premissa *“a elevação da razão (avanço da ciência) em detrimento à religião”*. Compreende-se que, o argumento do secularismo mostra que as ideias religiosas não são mais verossímeis, visto que se não é empírico, é simplesmente uma questão subjetiva, de gosto pessoal. Charles Taylor (2010), por sua vez, intitula esse prenúncio de *“História da Subtração”*, os quais são uma espécie de reducionismo das crenças religiosas, a eliminação do sobrenatural. Na obra *“Como (não) ser secular: lendo Charles Taylor”*, assim, James Smith sintetiza bem a ideia de Taylor sobre a história da subtração:

Charles Taylor em seu livro *“Uma era secular”* afirma que a cultura secular mudou o real sentido e o papel da religião na esfera pública, tornando-a trivial, uma opção entre as outras. Sendo assim, Taylor afirma que ao analisar nossa atual era como secular, identifica-se que a está intimamente relacionado às condições da crença.

A mudança para a secularidade nesse [terceiro] sentido consiste, entre outras coisas, na passagem de uma sociedade em que a fé em Deus é inquestionável e, de fato, não problemática, para uma na qual a fé é entendida como uma opção entre outras e, em geral, não a mais fácil a ser abraçada (Taylor, 2010, p. 15).

Neste sentido, o secularismo na era moderna inibe a eficácia da religião na esfera civil. Questiona-se, na tomada de soluções para certos problemas sociais, a ideia de desvencilhar-se da religião de maneira totalitarista e mantê-la tão somente como uma questão privada e não pública é o caminho possível para o bem comum.

A grande maioria dos problemas sociais tem total relação com os problemas morais, sendo assim a posição de neutralidade

mediante a grandes problemas que impedem a democracia alcançar o bem comum, e seu “pleno desenvolvimento”. É necessária uma política sedimentada numa séria concepção do que são virtudes, valores, moral, bem comum e espiritualidade aplicada a interesses cívicos, econômicos, sociais etc.

Robert Kennedy, (1968), ao ser indicado à eleição de presidente dos Estados Unidos, em seu discurso sobre a Guerra do Vietnã no contexto caótico de tumultos, desigualdade racial e a pobreza latente, deixou claro, em análise ao contexto americano da época, um desvio moral, que a justiça envolvia mais além do que o Produto Interno Bruto Nacional, tratava-se de propósitos morais.

Sendo assim, explicita-se: “Ainda que trabalhemos para erradicar a pobreza material” (*Apud Sandel, 2009, p.323*), disse Kennedy, “há outra tarefa de grande importância: enfrentar a pobreza de aspirações (...) que nos aflige a todos” (*Apud Sandel, 2009, p.323*).

“Nosso Produto Interno Bruto agora ultrapassa 800 bilhões de dólares por ano. Mas nesse PIB estão embutidos a poluição do ar, os comerciais de cigarros e as ambulâncias para limpar nossas carnificinas. Ele inclui fechaduras especiais para nossas portas e prisões para as pessoas que as arrombam. Inclui a destruição de nossas sequoias e a perda de nossas maravilhas naturais em acumulações caóticas de lucro. Inclui as bombas napalm e as ogivas nucleares e os veículos blindados da polícia para combater os tumultos em nossas cidades. Inclui (...) os programas de televisão que estimulam a violência com a finalidade de vender brinquedos a nossas crianças. Entretanto, o PIB não garante a saúde de nossas crianças, a qualidade de sua educação ou a alegria de suas brincadeiras. Não inclui a beleza de nossa poesia ou a solidez de nossos casamentos, a inteligência de nossos debates públicos ou a integridade das autoridades de nosso governo. Ele não mensura nosso talento ou nossa coragem, nossa sabedoria ou nosso aprendizado, nossa compaixão ou nossa devoção a nosso país. Ele tem a ver com tudo, em suma, exceto com aquilo que faz com que a vida valha a pena. E ele pode nos dizer tudo sobre os Estados Unidos, exceto o motivo pelo qual temos orgulho de ser americanos. (*Sandel, 2009, p. 323*)”

Kant faz alusão a diferença de duas terminologias: Estado Ético Civil e Estado Jurídico Civil. Estado ético civil, em sua visão, é o Estado moral onde o sujeito ao cogitar roubar um carro, tem o mínimo senso moral, antes de ter medo da polícia terá medo de

infringir a consciência dele. Consciência esta, moralmente formada por uma instituição, que sequer depende do estado ou contrato regulamentado por lei, o indivíduo vai transgredir esse Estado Ético Civil, que opera em sua consciência. Quando ele rompe o Estado Ético Civil, ele precisará vencer essa segunda barreira, a do Estado Jurídico Civil, no qual é o medo da polícia, o medo de ser preso. Percebe-se que essa dimensão moral tem poder de controle desses “impulsos de violência, de agressão”, muito antes da coerção jurídica, antes do poder da polícia, do poder do Estado.

Existe uma teleologia física, a qual fornece à nossa faculdade de juízo teórico-reflexiva um argumento suficiente para admitir a existência de uma causa do mundo inteligente. Contudo encontramos também em nós mesmos, e sobretudo no conceito de um ser racional dotado de liberdade (da sua causalidade), uma teleologia moral, a qual, porém, como determinada a priori a relação final em nós mesmos com sua própria lei e por conseguinte pode ser conhecida como necessária, para esta interna conformidade a leis, de qualquer causa inteligente fora de nós (Kant 1993, p. 287)

Observa-se o quanto isso é benéfico para uma sociedade, quanto mais submerge em seios éticos-morais válidos e objetivos, potencializados por princípios religiosos que contribua ao bem comum, o Estado não se incumbe em regulamentar tudo, tantas agências reguladoras, tantos instrumentos jurídicos para fiscalização. Dito isto, em consequência do Estado Ético Civil, posteriormente denominado de “Capital Moral” por Roel Kuiper, possibilita uma sociedade bem desenvolvida preocupada com o avanço coletivo. O Ser humano, foi criado para viver em relacionamento externo a si, estabelecendo um diálogo de alteridade, sendo responsivo, reencontrando a imagem de Deus no próximo. É o que Kuiper chama de *Homo Respondens* “o homem que responde”, pois o homem em relacionamento com o outro, sempre existem respostas, reação ao outro dando forma a existência com o próximo, neste sentido que se encontra a natureza do Capital Moral:

O homem recebe um chamado para uma existência preocupada-responsiva. Ou seja, ele responde a esse chamado ao assumir para si a preocupação com o mundo. Trata-se de uma atitude moral que pede ao homem que deixe de olhar para si e estenda a mão com amor para

o outro e para o diferente. Ser humano é: assumir para si a missão de preocupar-se com o mundo (Kuiper, 2019, p. 134).

Roel Kuiper Filósofo, Doutor em História pela Universidade de Amsterdã e ex-senador Holandês (2007-2009), em seu livro *“Capital Moral: o poder de conexão da sociedade”* diz em seu prefácio: “Este é um livro para prática” (Kuiper, 2009, prefácio), ressaltando sobre a necessidade e relevância ao aplicar o conteúdo escrito altamente sólido em tempos que a sociedade moderna gira em torno da “globalização e individualismo”.

Roel, deixa claro que *“Este livro é”, diz ainda no Prefácio, “em princípio, uma filosofia social”* (2009, p. 15). Significa que não se trata de uma análise histórica, tampouco de uma análise sociológica (isso quando ambas não se confundem), mas de uma meta-sociologia, que apreende princípios anteriores à casca social imediata. Kuiper passa, portanto, dos fatos aos valores, das estruturas aos fundamentos. Kuiper traz uma solução para a sociedade pluralista que insiste em ser “neutra” enxergando avessamente princípios religiosos-morais, fundamentais para o bem comum e o pleno desenvolvimento numa sociedade coletiva, que se importe com o outro. Frisa-se que o fundamento de sua base teórica é a filosofia reformacional elaborada pelo jurista holandês Herman Dooyeweerd, o autor trata com seriedade a moral para aqueles que desejam refletir sobre e até mesmo aplicá-la numa sociedade relacional.

Kuiper não objetiva defender uma moral existencialista, nem mesmo relativista nos formatos do historicismo, a sua base sólida é na teoria reformacional no qual *“os princípios normativos não dependem da história (contingente), mas advém junto às estruturas do mundo criado”* (2009, p. 28). Segundo o teórico, conclui-se que, na realidade social, manifesta-se uma normatividade moral que dá sentido e objetivo às práticas.

A moral é um aspecto necessário e significativo das práticas sociais. É importante não perder de vista a própria irredutibilidade dessa moralidade” (Roel Kuiper, 2009, p. 29)

No seu livro *Capital Moral*, ele parte de uma premissa que denomina de “Capital Moral” onde todo seu argumento se ramifica. Capital Moral em seu sentido etimológico significa “competência moral” ou “poder moral” neste sentido define:

O capital moral aponta para a força de conexão de uma sociedade, a capacidade de permitir que as pessoas e seus laços se satisfaçam completamente e se voltem para a cooperação mútua e o bem-estar público. Uma sociedade que cuida desse capital como um bem comum sabe utilizar os valores morais mais altos da sociedade e realizá-los em práticas sociais (Kuiper, 2019, p. 26).

Capital Moral é um tipo de capacidade individual e coletiva que os indivíduos que compõem o fenômeno sociedade, desenvolvem e cultivam a partir de redes de relacionamentos de uma sociedade. De maneira mais objetiva, Capital Moral trata-se da “*capacidade individual e coletiva de estar junto ao próximo e ao mundo de uma forma preocupada*” expressos em valores como o amor e a lealdade, posto em prática por meio de padrões de responsabilidade social.

Contudo, Kuiper resume em que antes de termos Capital Social, precisamos de Capital Moral; porque sem Capital Moral não teremos Capital Social. Não adianta que as sociedades desenvolvam laços comunitários, objetivem o bem público, se os indivíduos, em seu contexto em que vivem, não produzem qualidades ou virtudes que os capacitem a viver socialmente. Do que adianta querer seres humanos engajados em justiça social se produzirmos uma sociedade cheia de seres humanos injustos onde ninguém é confiável, as pessoas não são leais a sua palavra, incapazes de cumprir suas promessas!

Segundo Kuiper, existem duas grandes virtudes que ele mesmo denomina de “*virtudes cardinais*”, essas virtudes são necessárias para que se tenha o mínimo de laço social ou tecido social forte, virtudes estas chamadas de Amor e Lealdade para com o próximo. “*Nesse contexto, Kuiper afirma que “Ser humano é: assumir para si a missão de preocupar-se com o mundo”* (Kuiper, 2019, p. 134).

É imprescindível desenvolver Capital Moral, no que estabelece como fundamento, o amor e a lealdade para desenvolver vínculos sociais duradouros. Roel, entende que em tempos em que a sociedade adota o contrato social para definir uma ordem social mais estável outrora, defendido por contratualistas e racionalistas.

No que diz respeito, Kuiper sustenta que o casamento é uma das principais fontes de Capital Moral na comunidade civil, pois é

como um *pacto*, onde a lealdade de cumprir e firmar compromissos morais solidificam, desenvolvendo capital moral, convergindo confiança social e institucional. Ao estabelecer o *pacto social*, na visão de Kuiper, o enfoque principal é o “bem-estar de todos”, de modo que todo cidadão é responsável por esse “bem-estar” de todos. Nas palavras do Filósofo Holandês:

Ao apresentar a comunidade como um pacto, existe uma aceitação natural pelos membros dessa comunidade e, com isso, o reconhecimento do sagrado e da dignidade humana de cada membro da comunidade (Kuiper, 2019, p. 188).

Em contraponto ao contrato social, visto que, o contrato social não é o suficiente para desenvolver vínculos estáveis, recíprocos e duradouros em sociedade, pois a sua natureza é temporal, suas virtudes e benefícios se restringem aos que fazem parte do contrato social, podendo ser renegociados, enfraquecendo-se os contextos sociais. Sobre isso, Kuiper afirma que “*separado do mundo das relações morais, o contrato enfraquece os contextos sociais que são exigidos para tal*” (2019, p. 175).

Charles Taylor e o papel da religião na Esfera Pública

Taylor observou que a sociedade sofreu severas mudanças, sendo assim em sua autoria, entende que é fulcral a compreensão do significado de “ser secular”. Não obstante, a era secular onde o ser humano está inserido não apenas leva a duvidar, como também é assombrada pela ideia de Deus.

Taylor afirma que o vocábulo “secular” pode ser compreendido em três sentidos diferentes: **Secular 1:** existe uma dicotomia entre as coisas “sagradas” em contraponto às coisas “seculares”, ou seja, o secular é distinto do sagrado. Smith (2021, p. 44) exemplifica esse conceito do seguinte modo: “o sacerdote, por exemplo, segue uma vocação ‘sagrada’, ao passo que o açougueiro, o padeiro e o fabricante de velas estão envolvidos em objetivos ‘seculares’”. **Secular 2:** é uma espécie de “anti religiosidade”, ou melhor, o abandono das convicções e práticas religiosas. Essa noção de secularidade aproxima-se tanto da história de subtração (reduccionismo das crenças religiosas) quanto da ideia de que existem

tipos de conhecimento que são “neutros”, imparciais. **Secular 3:** Nesta compreensão do conceito é o estado social onde as pessoas “não mais acreditam em Deus” ou em qualquer senso espiritual, a crença não é mais exclusiva, incontestável e é possível avidamente a ideia da “não crença em Deus”. Para Charles Taylor:

Nós passamos de uma sociedade na qual era praticamente impossível não acreditar em Deus para uma na qual a fé, até mesmo para o crente mais devoto, representa apenas uma possibilidade humana entre outras (Taylor, 2010, p.15)

A sociedade, certamente, é uma sociedade pluralista e na visão de Taylor isso impacta as nossas crenças. O humanismo faz com que a crença em Deus se torne ineficiente, tornando a fé e seus princípios basilares apenas uma questão de gosto pessoal.

O que caracteriza o conceito Secular 3 para Taylor, não é somente a descrença religiosa ou o elemento subtrativo, o advento do secularismo está intrinsecamente ligado ao surgimento de uma alternativa, representando um paradigma de construção de significado e propósito desvinculado de qualquer alusão ao divino ou ao transcendental. Essa tendência reflete a busca por uma abordagem na qual a construção de valores, ética e sentido de existência não depende primariamente de conceitos religiosos ou transcendentais, mas se baseie em fundamentos seculares e humanistas.

Por conseguinte, o autor insiste que, para a compreensão correta da era secular que estamos inseridos, é nessa última noção (Secular 3) que devemos nos concentrar. A condição da nossa era secular segundo Taylor “*Uma era secular está intimamente ligada às condições de crenças*”. A problemática disso tudo não é a perda da fé em Deus simplesmente, mas ter fé somente na humanidade, isso traz uma dimensão que os sentimentos, desejos e experiências humanas ganham autoridade no que se define certo, belo e verdadeiro.

Em resposta ao secularismo que absorve a esfera pública moderna, existem as premissas religiosas: como amor, lealdade, moralidade, fraternidade e justiça, essas premissas estabelecem um freio ao relativismo absoluto (ramificação do ceticismo) nas culturas.

Nossa era é assombrada. Por outro lado, vivemos sob um céu de bronze, abrigados na imanência. Vivemos num crepúsculo tanto

dos deuses quanto dos ídolos. Porém, seus fantasmas recusam-se a partir, e ocasionalmente podemos ficar surpresos ao achar-nos tentados à crença, pelas insinuações de transcendência [...]. Por outro lado, entretanto, ainda que a fé permaneça, acreditar não é assim tão fácil. A fé está sobrecarregada; a confissão é assombrada por um senso inescapável de sua contestabilidade [...]. A maior parte de nós vivemos nesse espaço de pressões cruzadas, no qual tanto nosso agnosticismo quanto nossa devoção são assombrados e assombrosos” (Smith, 2021, p. 20,21).

Taylor, por sua vez, explica porque a religião é tão importante para a democracia moderna. Para melhor compreensão desta premissa, é necessária a compreensão de que existem duas concepções do significado ser laico ou secular concorrentes entre si: **o Modelo A** (Controle da religião) e **o Modelo B** (A administração da diversidade religiosa).

Ele aprofunda, de que no Modelo “A”, de controle um estado laico, está mais voltado para o controle da religião. Precisamente, como diz Charles Taylor, “um estado ser secular ou laico significa que ele tem por tarefa definir o local da religião na vida pública e fazer com que ela se mantenha firmemente nesse local” (Taylor, 2017, p. 128). Por outra perspectiva tem o Modelo “B”, neste ponto, o objetivo de um estado laico não é focar na religião, nem definir qual seria seu lugar no espaço público, mas gerir tanto a diversidade religiosa, quanto a diversidade de cosmovisões não religiosas que participam da vida pública de uma nação. Embora o Modelo A seja mais conhecido devido ao embate que alguns países tiveram de enfrentar para estabelecer um regime laico, o modelo que é mais superior, segundo Taylor é o Modelo B, dado que se adequa melhor ao lidar com a pluralidade crescente em todas as democracias ocidentais.

O cerne do argumento de Taylor (2017) é que o Modelo B é superior ao Modelo A pelas razões que advém da Revolução Francesa, denominado de Igualdade, Liberdade e Fraternidade e, que diante disto, o Estado deve zelar por 4 objetivos, conforme descritos abaixo:

1. Ninguém deve ser forçado no âmbito da religião ou das crenças básicas, isso se define como liberdade religiosa, ou seja, o exercício livre da religião.
2. Deve existir igualdade entre as pessoas de diferentes fés ou crenças de modo que nenhuma dessas crenças (religiosas ou não) sejam tratadas de maneira mais privilegiada que as demais e nem ser aderida como a visão oficial do Estado.
3. Determinado de fraternidade, todas as famílias no seu sentido espiritual devem ser ouvidas e incluídas no espaço público, preservando sua identidade política, e como ela irá realizar esses determinados objetivos (direitos e privilégios)
4. A busca em manter relações harmônicas entre os adeptos de cada religião e cosmovisão.

Por esses motivos, o Modelo B (Administração da diversidade religiosa) é o mais essencial para atingir tais objetivos elencados, conclui Taylor.

O Estado não pode ser nem cristão, nem muçulmano, nem judeu, mas, do mesmo modo, não deve ser nem marxista, nem kantiano, nem utilitarista. Claro, o Estado democrático acabará votando leis que (no melhor dos casos) refletem as convicções reais de seus cidadãos, que serão cristãos ou muçulmanos, etc., através de toda a gama de pontos de vista de uma sociedade moderna. Mas as decisões não podem ser enquadradas de forma a conferir reconhecimento especial a uma dessas visualizações. Isto não é fácil de fazer; as linhas são difíceis de desenhar, e elas sempre devem ser desenhadas de novo. Mas tal é a natureza da empresa que é o Estado secular moderno. E que alternativa melhor há para democracias marcadas pela diversidade? (Taylor, 2017, p. 141).

Aponta Taylor que os direitos humanos, a igualdade, o império da lei e a democracia são bases para qualquer Estado democrático diverso que busque ser saudável atingindo o bem comum. Além do mais, sem tais pontos basilares a democracia é subvertida.

Do ponto de vista que estou adotando aqui, esse tipo de movimento representa uma fetichização dos arranjos institucionais preferidos, enquanto, em vez disso, dever-se-ia partir dos objetivos para derivar deles os arranjos concretos. Não é que alguma separação

entre igreja e Estado, alguma autonomia entre governo e instituições religiosas, não seja inevitável para um regime secularista. E o mesmo se aplica à neutralidade das instituições públicas. Elas são ambas indispensáveis. Mas o que esses requisitos significam na prática deve ser determinado pela forma como podemos maximizar nossos três (ou quatro) objetivos básicos (Taylor, 2017, p. 133).

Considerando a superioridade da premissa no Ponto B (organização da diversidade religiosa), é que um Estado democrático moderno necessita de um povo com a identidade coletiva sedimentada, com um forte vínculo de identificação e para com a sua comunidade política. E, para com aquelas que a compartilham, assim afirma Taylor (2017, p. 136), “a democracia nos obriga a demonstrar muito mais solidariedade e muito mais empenho mútuo no nosso projeto político comum do que o exigido pelas sociedades hierárquicas e autoritárias de antigamente”.

No mesmo sentido sedimenta Taylor (2017, p. 136), conclui que isso só será efetivo se os cidadãos estiverem sob um vínculo forte com a comunidade política e com aqueles que o compartilham

Neste sentido, a religião é forte contribuinte para a democracia saudável, segundo Taylor, pois ela fornece mecanismos cruciais na busca do bem comum e de identidade e solidariedade entre os indivíduos que compõem o meio social, princípios fundamentais para a manutenção de uma sociedade democrática saudável.

Assumindo esse forte compromisso de trabalho comum entre os que compõem o meio social, não seria permitida uma situação em que apenas uns em detrimento a outros carregassem o peso da participação ou até mesmo o usufruto dos benefícios que as sociedades possibilitem. Isso exige um alto nível de confiança mútua entre os cidadãos devido alguns não assumirem de fato o compromisso, de modo que por si só a desconfiança de uns para com outros seja bastante presente.

A partir disso, a religião pode ser um elemento de confiança mútua e isso contribui para uma base essencial na tomada de medidas necessárias com enfoque na democracia saudável. Taylor argumenta que

Taylor (2017, p. 136 e 137) observa que “esse tipo de desconfiança cria uma tensão extrema e ameaça revelar todo o conjunto de valores de

compromisso que as sociedades democráticas precisam para operar”. Neste caso, a religião pode ser um elemento de compromisso mútuo, que é uma base essencial para tomar as medidas necessárias para manter uma democracia saudável.

Por fim, John Rawls faz questão de sustentar o Modelo A, que a religião não pode adentrar ao espaço público, porque ela não é neutra, tornando-se questão de *preferência* na política/esfera pública. Ou seja, visto que a política por si é racionalista e a religião se atém somente ao âmbito subjetivo, logo não é apta a resolver controvérsias ou fazer quaisquer contribuições.

Em contraponto a Rawls, Taylor (2017, p. 144) diz: “Essa distinção de credibilidade racional entre discurso religioso e não religioso [...] parece-me absolutamente sem fundamento”. Pelas razões aexpor, o que Rawls defende é um tanto duvidável, pois ao se tratar de questões como aborto, por exemplo, não é possível resolver tamanha controvérsia sem adentrar em importantes questões religiosas e morais que não são nenhum pouco neutras, por isso Taylor alega falta de fundamento.

Demonstrando mais ainda a relevância da religião, na esfera pública enxerga-se a elaboração da nossa suprema carta magna, a Constituição Federal de 1988. Vários valores e princípios constitucionais são gestados na igreja católica apostólica romana.

Em especial, o artigo 170 da Constituição Federal (que funda a ordem econômica social), os princípios expressos no artigo mensurado são propostos pela Encíclica Papal *Rerum Novarum* escrita pelo Papa Leão XIII, publicada no século XIX. Este artigo foi um marco para a sociedade, assegurando direitos dos trabalhadores e de sua dignidade. Além disso, aborda as questões mais complexas do relacionamento entre empregado e empregador, como o salário justo, o limite da jornada de trabalho, o trabalho insalubre, o trabalho da mulher e o da criança, assim como o trabalho escravo. Ives Gandra Martins Filho, Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Bacharel em Direito pela USP, Mestre pela UnB, Doutor pela UFRGS, Vice-Presidente da Academia Internacional de Direito e Economia, no debate durante o seminário “*A Encíclica Rerum Novarum e o Trabalho 120 anos depois*”, que aconteceu na cidade de Curitiba-PR pelo Tribunal Regional do Trabalho da 9ª Região, em 23 de Maio de 2011 ressalta que (...)

A Encíclica é a carta dos direitos sociais do trabalhador. O mundo do trabalho é iluminado pelas encíclicas sociais”, lembrou Ives Gandra, ao analisar os princípios da doutrina social cristã e seus reflexos no Direito do Trabalho.

No mesmo raciocínio, o Pós-Doutor em Direito pela PUC-PR (2015), Doutor em Direito pela Universidade Federal do Paraná (2003), Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná (2000) e Desembargador Luiz Eduardo Gunther, revisita tamanha relevância que a famigerada Encíclica Papal trouxe à esfera social, sendo fator direto na contribuição ao bem comum, assim frisou:

“é impossível falar em Direito do Trabalho sem falar na Encíclica Rerum Novarum, que é de 1891, mas se mantém viva e atual e serviu de fundamento para a própria Consolidação das Leis do Trabalho (Desembargador Luiz Eduardo Gunther, 2011, seminário “A Encíclica Rerum Novarum e o Trabalho 120 anos depois”)

Por fim, a Carta Magna Brasileira em seu artigo 19, inciso primeiro, instituiu em seu dispositivo legal que o Estado deve garantir que a espiritualidade seja provida mediante a igreja, fazendo possível que ela floresça. O Constituinte, no artigo 19, inciso primeiro, usa um termo muito profundo “vedado”. Ou seja, quando uma sala está vedada não entra nenhuma molécula de ar “*é vedado o estado promover uma religião, mas deve promover todas*” o Estado deve colaborar com a igreja, com os cultos em busca do bem comum. Expressos a termo, pelo documento fundante do Brasil, é evidente o grandioso papel da religião na Esfera Social, sendo elemento inexorável na busca do bem comum.

Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: **I** - estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público (Constituição Federal de 1988).

Existe uma lacuna, que não se pode deixar passar, onde ficaria o ateísmo nessa narrativa inteira. O Ateísmo tem o Direito de não crer, mas existe um processo histórico que não se pode apagar ou ignorar. Segundo Thiago Vieira (2020), advogado, Doutorando e Mestre em Direito, autor do livro “Direito Religioso Questões práticas

e teóricas”, o maior erro judicial da história foi a crucificação de Cristo. O Ser humano é um ser religioso em tese, a produção da cultura ela tem como ponto de partida a religião, que molda a cultura.

Michael Sandel e o Conceito de Justiça e do Papel da Religião na Esfera Pública

Imperioso trazer a lume, o conceito de religião para um claro raciocínio desta construção. Herman Dooyeweerd jurista, Doutor em Direito Constitucional, servidor público, professor de Filosofia, História e Enciclopédia do Direito na Universidade Livre de Amsterdã e, além disso, foi diretor assistente da Fundação Abraham Kuyper, conceitua de maneira contundente “o que é religião”

“É o impulso inato do eu (“Selfhood”) humano para dirigir-se à verdadeira ou uma pretensa origem absoluta de toda a diversidade temporal de significado a qual se encontra focada concentricamente em si mesma. (Dooyeweerd, 1984, p. 577).

O termo “religião”, portanto, não é primariamente uma referência ao culto, a um credo formal, ou participação numa organização religiosa. É, antes, uma referência à orientação individual no que diz respeito ao que o indivíduo entende ser aquilo do qual todas as coisas dependem, ou seja, *i*. A crença, enquanto a realidade incondicional no qual tudo o mais depende, é central a todas as religiões e é a única característica que todas têm em comum.

Em 28 de junho de 2006, Barack Obama relembra o fato que, estando prestes a se candidatar à presidência dos Estados Unidos da América, proferiu um discurso no estado de Illinois sobre o papel da religião na política. Seu adversário (também candidato) o atacou alegando que Obama “abandonou os bons valores e que ele não era um cristão”, em resposta a esse ataque o contrapõe:

Eu respondi, naquela ocasião, com o que se tornou a resposta tipicamente liberal nesses debates”, disse Obama, lembrando o fato. “Disse que vivemos em uma sociedade pluralista, que não posso impor minha crença religiosa aos demais cidadãos e que estava concorrendo a uma vaga no Senado dos Estados Unidos pelo estado de Illinois, e não a uma vaga de ministro da Igreja em Illinois.” (Obama, 2009, p.309, apud Sandel)

Posteriormente, na sua candidatura à presidência, relembra que seu discurso em resposta, não havia sido adequado, que não havia expressado o papel que a sua fé representa na formação de seus valores e crenças. Todavia, defendeu a relevância da religião no espaço político:

Fora um erro dos progressistas, ele achava, haverem “abandonado o terreno do discurso religioso” na política. “O desconforto demonstrado por alguns progressistas diante de qualquer menção à religião muitas vezes nos impediu de abordar assuntos realmente importantes em termos morais.” Sandel, Michael Justiça o que é fazer a coisa certa

Do contrário que os indivíduos das sociedades democráticas modernas pregam, que é preciso ser neutro, no que tange às questões morais e religiosas que desafiam a esfera social, simplesmente deve-se deixar de lado as convicções morais e religiosas. Como também, discutir segundo Rawls, a partir de uma “concepção política do indivíduo” independente de quaisquer lealdades, apegos ou concepções particulares de vida boa.

O liberalismo político defende que se deve sustentar a neutralidade liberal a fim de garantir a imparcialidade moral e religiosa, não abordando tópicos morais que são pontos divergentes nessas doutrinas, no qual é necessário separar a identidade de cidadãos das convicções morais e religiosas. Significa que se deve ater aos limites da razão pública liberal e os cidadãos não podem introduzir suas convicções morais e religiosas no debate público sobre justiça e direitos. Sobre isso, Sandel afirma que “*se assim for feito, haverá uma imposição a seus compatriotas uma lei fundamentada em uma determinada doutrina moral ou religiosa*” (2009, p. 8).

Sandel (2009) argumenta que “tentar dissociar justiça e direitos dos argumentos de vida boa é um equívoco”, por duas razões: “1” primeiro que nem sempre é possível resolver questões de justiça e direitos sem resolver importantes questões morais; “2” segundo porque mesmo quando isso é possível pode não ser desejável. Sandel, dentre várias, elenca duas questões políticas que não podem ser resolvidas sem abordar princípios morais e religiosos de maneira implícita, em ênfase o aborto e as pesquisas com célula-tronco embrionárias, assim sustenta:

Algumas pessoas acreditam que o aborto deveria ser proibido porque tira a vida de um ser humano inocente. Outras discordam, alegando que a lei não deveria tomar partido na controvérsia moral e teológica sobre o início da vida humana; como o status existencial do feto em desenvolvimento é uma questão de grande carga moral e religiosa, dizem, o governo deveria manter-se neutro e permitir que as mulheres decidissem por conta própria se devem ou não fazer um aborto. A segunda opinião reflete o conhecido argumento liberal que defende o direito ao aborto. Ele afirma que a questão do aborto deve ser resolvida com base na neutralidade do Estado e na liberdade de escolha, sem entrar na controvérsia moral ou religiosa. No entanto, esse argumento não se mostra convincente, porque, se for verdade que o feto em desenvolvimento é moralmente equivalente a uma criança, o aborto é moralmente equivalente ao infanticídio. E poucas pessoas concordariam com o governo se ele permitisse que os pais decidissem por conta própria se deveriam ou não matar seus filhos. Portanto, o argumento “pró-escolha” no caso do aborto não é realmente neutro quanto à questão moral e teológica implícita; ele assume implicitamente que os ensinamentos da Igreja Católica sobre o status moral do feto — que ele é um indivíduo desde o momento da concepção — são falsos. Reconhecer essa premissa não significa defender a proibição do aborto. É simplesmente reconhecer que a neutralidade e a liberdade de escolha não são suficientes para que se defenda o direito ao aborto. Aqueles que defendem o direito da mulher de decidir por conta própria se deve pôr fim a uma gravidez devem enfrentar o argumento de que o feto em desenvolvimento é equivalente a uma pessoa e tentar mostrar por que ele está errado. Não basta dizer que a lei deve ser neutra quanto às questões morais e religiosas. O argumento para permitir o aborto não é mais neutro do que o argumento para proibi-lo. Ambos os posicionamentos pressupõem uma resposta à controvérsia moral e religiosa implícita (Sandel, Michael, 2009, p. 10-11).

A posição “neutra” não é suficiente para resolver questões morais e religiosas nos quais são inexoráveis à sociedade. Tal posição é um tanto complicada, pois não exigem que juízes, parlamentares, cidadãos entrem em controvérsia religiosa-moral, sobre aborto e pesquisas com células-tronco embrionária, como citado em exemplo. A perspectiva que se defende a neutralidade é a seguinte: a alegação “não é o valor moral da escolha, mas a questão do direito do indivíduo de fazer ou não fazer”. Ao tratar-se de tais problemáticas, não é assegurar a liberdade de escolha, mas de definir se o “*ser humano tem valor último ou não, ou se é um meio para um fim*” (Lane Craig, 2010, p.124-125) e automaticamente esse pressuposto assume

posicionamentos éticos, religiosos e morais. A proposta aqui não é oferecer uma defesa parcial em prol de um ou de outro, mas de pensarmos que no que se refere a muitos problemas sociais é preciso refletir o âmbito moral e religioso.

Ao falar sobre Justiça e Vida boa, Sandel (2009, p. 19-20) explora, em seu capítulo X do livro “Justiça o que é fazer a coisa certa”, três abordagens sobre o conceito de Justiça. A primeira delas conceitua que Justiça significa expandir a utilidade ou o bem-estar, a felicidade em seu máximo para o maior número de pessoas possível. A segunda abordagem conceitual de justiça significa respeitar a liberdade de escolha, como refere Sandel (2009, p. 321): “tanto as escolhas reais que as pessoas fazem em um livre mercado (visão libertária) quanto às escolhas hipotéticas que as pessoas deveriam fazer na posição original de equanimidade (visão igualitária liberal)”. Por fim, a terceira abordagem, no qual defende que justiça envolve cultivar a virtude e a preocupação com o bem comum.

Sandel claramente defende porque é a favor do terceiro conceito de justiça. O autor questiona a ideia da abordagem utilitária, *o maior bem para o maior número é sempre a melhor abordagem ética*.

Sandel destaca que existem cenários em que essa perspectiva pode levar a resultados moralmente questionáveis, como sacrificar os interesses de uma minoria em prol da maioria inibindo o fim para o qual a democracia foi criada.

As teorias baseadas na liberdade resolvem o primeiro problema, mas não o segundo. Elas levam a sério os direitos e insistem no fato de que justiça é mais do que um mero cálculo. Ainda que discordem entre si quanto a quais direitos devem ter maior peso do que as considerações utilitárias, elas concordam que certos direitos são fundamentais e devem ser respeitados. Mas, além de destacar determinados direitos como merecedores de respeito, elas aceitam as preferências dos indivíduos, quaisquer que sejam. Não exigem que questionemos ou contestemos as preferências e os desejos que levamos para a vida pública (Sandel, 2009, p. 18-19).

Em seguida, Sandel distribui seus argumentos de porque a religião tem um papel fundamental para a sociedade em busca do bem comum, assim o defende:

- a) Nem sempre é possível decidir importantes questões sobre justiça e direitos sem resolver importantes questões morais (e.g., aborto e o

status moral do feto); a neutralidade que o liberal alega possuir em importantes questões morais é simplesmente impossível.

b) Mesmo quando isso é possível, pode não ser desejável; há uma linha teleológica de raciocínio que nos ajuda a decidir quais qualidades morais achamos que a sociedade deve promover e celebrar, que propósitos achamos que as práticas em questão cumprem para alcançar a boa vida, que virtudes e práticas sociais ele honra. É importante haver determinadas virtudes que uma boa lei ou uma boa sociedade deva promover.

c) O princípio liberal descreve mal a natureza das convicções religiosas e morais. Ao afirmar que princípios religiosos devem ser respeitados em virtude apenas de ter sido uma escolha do indivíduo e não do seu conteúdo, fica obscurecido o papel que a religião desempenha na vida daqueles para quem o cumprimento do dever religioso se apresenta como um objetivo constitutivo, essencial, para o seu bem e indispensável para sua identidade. O que torna a religião digna de respeito e admiração não é apenas o modo como ela é adquirida (e.g., por uma opção, mas o lugar que ela ocupa face à vida boa, as qualidades de caráter que promove e, de um ponto de vista político, sua tendência para cultivar nas pessoas hábitos e disposições que produzem bons cidadãos).

Como considerações finais somente deverão ser aceitos tão somente os posicionamentos religiosos que não venham ferir a dignidade da pessoa humana e nem interromper a finalidade última da sociedade, o bem comum e suas ramificações.

Considerações finais

Neste sentido, este estudo vislumbrou analisar de forma filosófica e jurídica, por um viés dedutivo, na visão de Charles Taylor e Michael Sandel o papel da religião na esfera pública no alcance da justiça, a igualdade e de uma sociedade harmônica, visando o bem comum de todos; tanto quanto sua relevância no âmbito público perante um cenário onde tem-se permeado a filosofia da “neutralidade” e da abstenção do pensamento religioso na esfera pública partindo de John Rawls e do viés iluminista. No primeiro capítulo tratou-se do conceito do espaço público, qual a sua finalidade; Segundo capítulo foi esclarecido as influências que a esfera pública sofreu com o fermento do iluminismo ao enaltecer a razão, desconsiderando todo tipo de pensamento religioso tornando-o indissociável na esfera pública; Terceiro capítulo

observou-se a visão de Charles Taylor ao usar da religião como uma possível solução para atingir-se ao bem comum a todos, e como organizar uma sociedade que atenda toda a gama religiosa que compõe a sociedade, de igual forma aponta que a religião e o reconhecimento dos valores morais é base para uma democracia saudável tornando-a forte nos compromissos éticos e sociais em comunidade; O quarto e último capítulo traz-se a contribuição de Michael Sandel e seu conceito de justiça e contribuição que a religião tem na esfera pública, contrapondo John Rawls sob exposição de que nem sempre é possível decidir importantes questões sociais sobre justiça e direitos sem resolver importantes questões morais. Em seguida a tendência da religião ao cultivar nas pessoas hábitos e disposições que produzem bons cidadãos.

Referências

LUCHMANN, Lígia Helena Hahn. **Democracia deliberativa**: sociedade civil, esfera pública e institucionalidade. In: Cadernos de Pesquisa, nº. 33, novembro 2002. Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina.

GOMES, Danilo. **A farmácia do pastor Martin Luther King Jr.: políticas do amor como gestos sanativos de feridas raciais** (Mestrado em literatura e cultura). Universidade Federal da Bahia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/37514/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o_Danielo%20Gomes_Finalizada.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

Declaração Universal Dos Direitos Humanos (DUDH)

EMPÓRIO DO DIREITO, **No caminho da Justiça**: o véu da ignorância de John Rawls, 2017 Disponível em: <https://emporiododireito.com.br/leitura/no-caminho-da-justica-o-veu-da-ignorancia-de-john-rawls>

GIDDENS, Anthony; SUTTON, Philip W. **Conceitos essenciais da Sociologia**.

KUIPER, Roel. **Capital Moral**: o poder de conexão da sociedade. Brasília: Monergismo, 2019.

ROCHA, Gaudêncio. **As fontes do Self**: a construção da identidade moderna. São Paulo: Loyola, 2013.

SANDEL, Michael J. **Justiça – o que é fazer a coisa certa**. 6ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012. 349 p.

SINAIT. Sindicato Nacional dos Auditores Fiscais do Trabalho. **A encíclica que trata dos direitos do trabalhador completa 120 anos**. 2011. Disponível em: https://www.google.com/search?q=A+enc%C3%ADclica+que+trata+dos+direitos+do+trabalhador+completa+120+anos&oq=A+enc%C3%ADclica+que+trata+dos+direitos+do+trabalhador+completa+120+anos&gs_lcrp=EgZjaHJvb

- WUyBggAEEUYOdIBBzkxOGowajeoAgCwAgA&sourceid=chrome&ie=UTF-8. Acesso em 30 de janeiro de 2024.
- SMITH, James. **Como (não) ser secular**: lendo Charles Taylor. Brasília: Monergismo, 2021.]
- TAYLOR, Charles. Como definir secularismo. In: Leviathan | **Cadernos de Pesquisa Política**. N. 14, pp. 128-146, 2017.
- TAYLOR, Charles. **Uma era secular**. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

“CIDADE” COMO OBJETO DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM EM LIVRO DIDÁTICO [E QUESTÕES PARA UMA GEOGRAFIA DISCURSIVA DA CIDADE]

Ismar Inácio dos Santos FILHO (UFAL)¹

Sonia da ROCHA (UFAL)²

Introdução

Nos estudos em Linguística Aplicada Indisciplinar (a partir das discussões em Moita Lopes (2006)), estudos em língua(gem) pensados como uma *Linguística Aplicada para Cortar* (Santos Filho, 2023), por nós no “Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano” (Gelasal), temos empreendido reflexões e práticas de pesquisas em que assumimos uma “G/geografia discursiva” como um fazer acadêmico e como objeto de estudos, tal como discutida em Santos Filho (2022) e Santos Filho e Santos (2024).

Os estudos de Moita Lopes (2006; 2009) e Fabrício e Moita Lopes (2019) levam-nos a pensar a Linguística Aplicada (doravante LA) como uma área de saber que visa romper com os ideais modernistas, de sujeito, de língua, de pesquisa, que são pautados em valores cartesiano-positivistas, que preferem esconder as ambiguidades e as incertezas da vida social. Essa perspectiva pauta-se em uma lógica ocidental colonial, imperialista e discriminatória. Nesses interesses, o pesquisador propõe uma LA Indisciplinar (Moita

¹ Doutor em Letras-Linguística (PPGL-UFPE) e Mestre em Estudos em Linguagem (MeEL-UFMT). Professor Adjunto no Curso de Letras-Língua Portuguesa (Campus do Sertão) e Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL-FALE), na Universidade Federal de Alagoas. Coordenador-Líder do Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL), no qual se interessa pelas interfaces linguagem e território e linguagem e gênero e sexualidade. E-mail: ismarinacio@yahoo.com.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5495753889796333>.

² Mestranda em Linguística no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura (PPGL) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Graduada em Letras pela Universidade Estadual de Alagoas, Arquiteta e Urbanista pela Universidade Federal de Alagoas e Especialista em Metodologia de Ensino de Língua Portuguesa. E-mail: soniadarocha06@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0725281302379779>.

Lopes, 2006), que se configuraria como uma LA do emergente, uma LA crítica e uma LA de proximidade crítica, de modo a atuar por outros parâmetros, os de uma modernidade recente, ou uma modernidade em transição. Essa postura objetiva o trabalho investigativo sobre as mudanças e as perplexidades sociais, em um mundo de mobilidades, de modo a, na pesquisa nos estudos em linguagem, ensaiar futuros.

Em Santos Filho (2023), uma LA “para cortar” é, em diálogo com Alastair Pennycook e Durval Muniz de Albuquerque Jr., uma LA transgressiva e subversiva, em sentido de reação de um corpo afetado, de modo a intentar afetar e incomodar outros corpos, visando possíveis mudanças, em específico frente às coerções nas relações de poder. Essa LA se afasta da racionalização cartesiano-positivista, que se materializa em ações como “compreender” e “entender”, por exemplo, que sustentam ainda os objetivos de pesquisa em nossa área, a exemplo de “criar inteligibilidades sobre a vida social”, tão repetido. “Para cortar” está para “desnaturalizar” e “fazer desacostumar”. Textualmente, sustenta: está para “desmanchar cenas discursivas bem arrumadas, bem montadas, desnaturalizando a proposta de sentidos muito bem construída” (Santos Filho, 2023, p. 208), em cenas político-midiáticas, ou escolares, como em nossa pesquisa.

Para esse linguista, “Precisamos de pesquisas que não sejam apenas doces, mas agrídoces, que tenham doçura, mas, necessariamente, amargor, azedume, acidez” (Santos Filho, 2023, p. 210), para “impactar”, “irritar”, “ironizar”, “fascinar”, “provocar choques”, “transfigurar”, “desencaminhar”, “ser perigosas”, “por as certezas em crise”. Para Santos Filho (2022) e Santos Filho e Santos (2024), a “geografia discursiva”, enquanto estudos em linguagem que visam provocar desfamiliarização com a ideia de território enquanto “solo firme”, está para uma LA para cortar. Entendem que um território está para um conteúdo semântico forjado nas tramas entre verdades e poderes, nos parâmetros da historiografia dos espaços, com Durval Muniz de Albuquerque Jr.

Assim, é nessa tessitura epistemológica na qual a interface linguagem e território é o objeto de investigação que tomamos para problematização o livro didático “Multiversos: linguagens: cidade em pauta”, de Maria Tereza Rangel Arruda Campos (et al.), de 2020, pela

FTD, destinado ao Ensino Médio, na área de “Linguagens e suas tecnologias”, conforme capa a seguir:

Figura 01: Capa do livro “Multiversos: Linguagens – Cidade em pauta”.



Fonte: Campos [et. al.] (2020).

O objetivo principal é, na escrita deste capítulo, continuar discutindo sobre uma geografia discursiva, e, para isso, “estranhar” (Louro, 2007) o espaço cidade enquanto objeto de ensino e de aprendizagem em lições didáticas sobre linguagens, de modo a, como processo metodológico – ao estranhar – “desmanchar” o programa de ensino e de aprendizagem que coloca a cidade em pauta no referido material didático, bem como desfiar e criticar a relação saber-poder aí configurada. Nesses objetivos e procedimentos metodológicos, a leitura enunciativo-discursiva se faz relevante, tal como nas proposições do Círculo de Bakhtin, em Volochínov (2018). É importante salientar que, em decorrência do espaço desse texto, analisamos apenas os dados gerais do livro e a primeira unidade didática, intitulada “A cidade em fatos”, uma sequência de estudos que vai da página 10 à 51.

Na análise, as ideias de Sudjic (2017) sobre o que é uma cidade (?), para nós como questionamento, atreladas às de Rolnik (2023), Maricato (2008) e Albuquerque Jr. (2008) são importantes, pois colaboram nas discussões sobre espaços e especificamente sobre

cidade, em específico na compreensão de que os espaços, aí as cidades, se constroem na complexidade entre práticas discursivas e práticas não-discursivas. Na indisciplinaridade, mobilizamos também os estudos de Bittencourt (2014), sobre livro didático, e de Ferreira (2014), sobre ensino dos espaços, esses últimos nas considerações das análises.

O texto está estruturado, além desta Introdução, em um tópico sobre “cidade”, em que preferimos realizar uma discussão um pouco longa, tendo em vista a escassa discussão sobre o espaço cidade em nossa área de estudos, e em um outro tópico com a análise, no qual também melhor discorreremos inicialmente sobre a metodologia adotada. Por fim, as considerações finais e as referências. Nas considerações, destacamos que muito pouco, ou quase em nada, a cidade é tomada como uma produção discursiva, aspecto que nega as diferentes narrativas, e seus sujeitos, que concorrem na construção de uma cidade, estratégias de ensino que colocam a cidade como um *a priori*. A abordagem de cidade não avança para uma geografia perigosa, nos termos de Catling (2023). Por outro lado, esse exercício de análise fortalece a noção de “G/geografia discursiva” como aspecto relevante nos estudos em Linguística Aplicada e reforça e anima a reflexões sobre/para o letramento territorial, em específico o letramento urbano (Baptista, 2023), na esfera escolar.

Cidade – Espaço Praticado e Vivenciado, em Luta

Em “The Language of Cities”, Sudjic (2017) intitula o primeiro capítulo de “What is a city”, “O que é uma cidade”, texto em que problematiza a natureza do que denominamos de “cidade”. Para estabelecermos uma conversa com esse especialista em *design* e arquitetura, fazemos inicialmente um exercício didático de consultar um dicionário, visando acessarmos as “significações” – sentidos potenciais – para cidade, nos termos de Volóchinov (2018). Nessa consulta, ao longo das várias acepções desse termo, compreendemos que o significado se direciona para a ideia de que uma cidade é uma área grande densamente povoada, com atividades comerciais, econômicas, industriais, administrativas e culturais intensas e que, por isso, se distingue de áreas rurais, do campo, e do

seu caráter agrícola, conforme os sentidos apresentados em Aulete (2011), no “Novíssimo Aulete – dicionário contemporâneo de língua portuguesa”.

Em antecipação a Sudjic (2017), do mesmo modo fomos a Rocha (2023), que, em apresentação de comunicação oral no II Encontro Nacional de Linguística Aplicada (FALE-UFAL), estando interessada em saber “Onde habita(m) o(s) sentido(s) de cidade?”, problematiza as lições de cidade ensinadas em um livro didático de Geografia, para o Ensino Fundamental, anos iniciais, e argumenta de modo preliminar em seus estudos de dissertação que nesse material os sentidos de cidade se dão em distinção a campo, a partir da densidade de ocupação, que para a cidade está a concentração e para o campo a dispersão. Sustenta que, conforme as aulas aí ofertadas, há interdependência entre as atividades econômicas desses dois espaços, conceituados como já-lá, dados, fixos, em oposição: a cidade está para o não-campo, o campo para a não-cidade, em clara divisão. Para essa pesquisadora em linguagem, arquiteta e urbanista, esses sentidos se configuram sob uma “Geografia confortável”, nos termos de Catling (2023).

Avançando mais um pouco nessa problematização, na pesquisa de iniciação científica de Souza (2023)³, na qual analisa duas unidades em um livro didático de Língua Portuguesa, cidade não é Sertão. Barbosa (2023), em comunicação oral, no mesmo congresso em que participou Rocha (2023), problematiza a noção de “cidade avermelhada”, sentidos propostos em reportagem televisiva para a cidade fictícia e cinematográfica “Canta Pedra”, da novela “Mar do Sertão”, objeto de estudos em seu Mestrado. No texto jornalístico analisado, essa cidade é sertaneja e, por isso, ocre, em função da imaginada poeira dessa região, que é rural, não urbana, inspirada em Piranhas/AL, conforme informa a cena jornalística. Aí, os sentidos de cidade em Souza (2023) e Barbosa (2023) se aproximam. No entanto, em reflexão no/para o doutoramento, em notas etnográficas, Santos (2024) aponta que a cidade sertaneja Piranhas, no alto sertão alagoano, tem linguagem verticalizada, em diversos gêneros propagandísticos que a constroem como “do sertão”, é conectada, é

³ As reflexões de Barbosa (2023), Rocha (2023), Souza (2023) e Santos (2024) vêm de pesquisas desenvolvidas no Grupo de Estudos em Linguística Aplicada/Queer em Questões do Sertão Alagoano (GELASAL).

margeada pelo rio São Francisco e é uma cidade turística. Nesse estudo, os sentidos de cidade sertaneja já são mais complexos. Nesse cenário de reflexões, é importante questionarmos: Mas, o que é cidade?

Cidade – urbanidade e modernidade

Tal como é possível relacionarmos nesse simples exercício de pensarmos acerca dos sentidos de cidade, anteriormente apontados, há uma tendência de que cidade está para o não-campo, e vice-versa. No entanto, Sudjic (2017) vai noutra direção. Principia seu capítulo afirmando que a palavra “cidade” é um signo linguístico que descreve quase tudo, quase todos os espaços. Ou melhor seria dizer quase todos os “lugares”? Para ele, a definição dessa palavra em si corre o risco de pouco significar. Está para espaços com poucos habitantes, mas também para espaços com muitos habitantes; está para aqueles de pequenos orçamentos e para os de orçamento multibilionário. Em sua linha de conceituação, a cidade é muito mais do que uma aglomeração de edifícios, pois é constituída por suas gentes e pelos elementos que produzem distinção entre cidades, a exemplo de clima, topografia, arquitetura, origens (que as constituem como comerciais, industriais, constituídas por autocratas, por religiões etc.) e rio, ou não, aspectos que para ele não são elementos genéricos, já que produzem resultados distintos.

Nesses aspectos, estão também os materiais, sejam infraestruturas, sistemas de governo, sistema de esgoto, ou não, potencial econômico etc. Sudjic (2017) acredita que pensar a cidade a partir do que a constitui pode parecer ou é uma ideia evasiva, mas que se torna uma perspectiva significativa. Dá o exemplo de um poema sobre Nova York, que em definição não material a nomeia de “Cidade do mundo! (pois todas as raças estão aqui; todas as terras da terra fazem contribuições aqui)”. Nova York é também, por outro poeta, a cidade em que não é preciso sair dela para desfrutar da vegetação, mas aquela em que no momento do desfrute se sabe que o metrô está à mão e que há ali uma loja de discos. No tocante aos materiais, esse pesquisador chama a atenção para o fato de que eles sofrem renomeações. Diz que a cidade perpassa por planejamento e

que é possível que um único endereço possa ser o de milhares de pessoas, a exemplo de um edifício-torre comercial de 40 andares.

Nesse raciocínio, para Sudjic (2017), na contemporaneidade duas qualidades para dizermos o que é a cidade são “urbanidade” e “modernidade”, de modo interdependentes. Porém, conforme observa, no mundo contemporâneo, “a vida rural e urbana nem sempre é nitidamente diferenciada”. Logo, há uma variedade de cidades e de não-cidades. Argumenta textualmente que “A vida numa fazenda, numa pequena propriedade, numa propriedade rural ou mesmo numa vila de pescadores não é a vida numa cidade”, tal como a pensamos. Todavia, sustenta que há cidades que não oferecem vida urbana, pois ali “a vida (...) está (...) muito distante da vida que entendemos ser uma cidade” (Sudjic, 2017, p.13; 14), pois lhes faltam os recursos materiais e imateriais, conforme Nova York foi definida pelo poeta.

O pesquisador se direciona para a compreensão de que na contemporaneidade a urbanidade não é distribuída uniformemente. Ou seja, conforme problematiza, é possível que tenhamos pessoas pobres indo morar/trabalhar nas periferias das cidades, locais com pouca urbanidade, ou que tenhamos pessoas pobres sendo exploradas por trabalhos em grandes indústrias, vivendo em albergues ou barracos. Por outro lado, é possível existirem cidades que se sustentam através da agricultura. Logo, para Sudjic (2017), as fronteiras entre “não-cidade” e “cidade” são porosas, em especial em relação às cidades emergentes, polarizadas, sitiadas pelas pessoas despossuídas, espaços que se configuram como menos comunidade. Ainda nos exemplos, leva-nos a pensar em gradação ou valoração de urbanidade, pois, se tivermos uma cidade que instala banheiros numa comunidade, para uma vida mais digna das pessoas ali moradoras, e se ocorrer a instalação de uma escola e de luz elétrica em um campo de refugiados, nesse último espaço talvez tenhamos mais urbanidade. Coloca assim a urbanidade na berlinda, quando a tomamos como condição e característica da cidade, vista em oposição ao campo. Além disso, para ele, as cidades podem perder a urbanidade, quando não conseguem garantir o fornecimento de energia elétrica, por exemplo.

Para cidade, de acordo com Sudjic (2017), uma definição importante na contemporaneidade é a de “cidade aberta”, aquele

espaço que “permite que os homossexuais [pessoas lgbtqiapn+] vivam como quiserem, da mesma forma que oferece tolerância aos religiosos e (...) acolhe os seus cidadãos de todas as nações e de todas as raças” [inserção nossa], sendo essas responsabilidades de todos. Conforme diz, essa é a base para uma cidade, seu crescimento e sua admiração, mesmo que esse não tenha sido o foco no passado. Nessa dimensão, a cidade é o espaço que oferece liberdade aos sujeitos que a habita de “serem o que quiserem”. Para ele, para ter sucesso, cidade é o espaço que oferece segurança, proteção e liberdade de escolha.

Em sua reflexão, Sudjic (2017), ao dizer “o que é uma cidade”, leva-nos a entender que as cidades são “profecias” (“autorrealizáveis”), definidas por fronteiras políticas, não necessariamente “cidades reais”. Ou seja, para ele, os limites da cidade, do que é a cidade, advém da administração da cidade, que a faz funcionar. Observa, no entanto, que “definir uma cidade real, em vez de sua expressão administrativa, envolve um processo mais imaginativo”. Em conversa sobre cidade, a arquiteta e urbanista Rolnik (2023), ao problematizar a administração da cidade de São Paulo, no Sudeste brasileiro, e seu planejamento urbano, discute que, ao olhar por uma lente crítica para o paradigma da política urbana pública, entende que esse planejamento põe essa cidade em funcionamento a partir de um olhar colonialista, machista e racista, estabelecendo, desse modo, uma reflexão que dialoga com a de Sudjic (2017). Pensarmos acerca de uma cidade e sua proposta urbana nos ajuda na questão. Vamos à São Paulo!

São Paulo – o caso da produção de uma cidade em praticidade

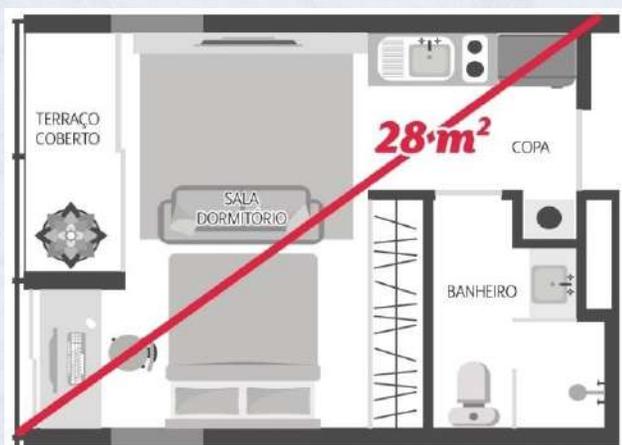
Ao pensar sobre São Paulo, Rolnik (2023) cita que o Plano Diretor dessa cidade (Lei nº 16.050, de 31 de julho de 2014, aprovada em governo de ideologia política de esquerda) – em específico a respeito do incentivo à produção de Habitação de Interesse Social (HIS) – não serviu a esse tipo habitação, como previsto, pois, mesmo que no enunciado, na Lei, entre sujeitos da administração pública – representantes do povo – e os do mercado imobiliário, a proposta fosse a de planejamento urbano para garantir moradia para pessoas de baixa renda, na prática favoreceu à especulação imobiliária e as

suas propagandas de vendas. Nessa proposta urbanística dentre os princípios estavam: função social da cidade, direito à cidade e equidade e inclusão social e territorial, estando para esse último “a redução das vulnerabilidades urbanas e das desigualdades sociais entre grupos populacionais e entre distritos e bairros”. Para melhor compreensão, sugerimos assistir a uma propaganda das moradias construídas. Segue link:

<https://www.setin.com.br/residencial/downtown-nova-republica#section-videos>.

Passamos a entender que, para ela, se a proposta era (discursivamente) a de democratizar locais perto de linhas de metrô e de trem, com a construção de prédios mais altos, assegurando possibilidades de prédios mistos (com comércio e moradia), de tamanhos pequenos, para possibilitar a moradia de mais pessoas, e a de fazer controle do número de garagem, visto estarem sendo pensados para pessoas que precisariam se locomover via transporte público coletivo, o que aconteceu foi ao contrário. Foram na verdade construídos microapartamentos, os chamados *studios*, que em nada têm a ver com a função social da cidade proposta. O problema não é, talvez, o *studio* em si, mas a quem está sendo destinado. Segue a planta de um *studio*, publicada em revista:

Figura 02: Planta baixa de um microapartamento, *studio*, de 28m².



Fonte: Veja São Paulo, 19 de abril de 2023, p. 14.

Para Rolnik (2023), na revisão (adiada e só efetivada entre 2022 e 2023), a gestão pública da cidade ao apresentar o substitutivo desse Plano Diretor o ampliou, desestruturando de vez a proposta inicial de direito à cidade e de produção de HIS. A gestão municipal transformou o Plano Diretor da cidade em um plano para servir ao mercado imobiliário, visando capital financeiro excedente, oferecendo, portanto, frente de investimentos. Essa urbanista afirma que esse modelo de planejamento urbano segue uma proposta funeral, porque já se esgotou, mas que ainda é dominante, hegemônico. Para Rolnik (2023), esse paradigma de planejamento urbano deveria ter se esgotado, quando entendemos que precisamos democratizar as cidades, já que, por exemplo, vivemos uma crise de moradia, como em São Paulo – assim como em outras tantas cidades – que produz despejos e remoções, especificamente de pessoas de baixa renda, não-brancas e mulheres, o que gera imóveis vazios, inúmeras pessoas vivendo nas ruas, difícil deslocamento para o trabalho (por exemplo) e difícil acesso a bens de serviço, mas, por outro lado, valores de aluguel muito alto, tudo isso em prol da rentabilidade. Em nossa leitura, essa crise de habitação está diretamente relacionada ao “nó da terra”, de acordo com Maricato (2008). Eis um outro aspecto que deixa porosa a distinção entre urbanidade e ruralidade.

Para Rolnik (2023), professora-pesquisadora e ativista, essa administração põe em funcionamento um velho modelo de cidade, em que no discurso preza pela habitação de interesse social, mas que, nas ações, na prática, perpetua desigualdades, para grupos específicos. Essa ação política é o que pode ser compreendida como “preservação através da transformação”, conforme Spade (2023), movimento em que são feitas mudanças sutis para a manutenção do sistema. No caso de São Paulo, essas mudanças não foram tão sutis assim, pois alteraram a paisagem urbana, com prédios mais altos no miolo dos bairros, provocando o que é considerada uma destruição de bairros próximos aos eixos da transformação urbana pretendida, suas paisagens e seus valores, em prol dos *studios*. Logo, em nome de reimaginar a cidade e a democratizar, na construção de habitação de interesse social, divulga-se e se vende “A vida em 30m²”, tal como na reportagem na revista *Veja* São Paulo, de 19 de abril de 2023, que tem como manchete de capa “Vida compacta”, apresentada em um

caderno especial, “Especial Mercado Imobiliário”, como vemos na sequência.

Figura 03: Manchete de capa e título de reportagem sobre vida compacta em São Paulo.



Fonte: Veja São Paulo, 19 de abril de 2023.

Estamos diante, nesse caso, de uma “profecia” que está se autorrealizando a partir do Plano Diretor mencionado, das interações e dos apertos de mãos entre políticos (em sua gestão pública) e o mercado imobiliário e seus projetos discursivos, como o discurso jornalístico mencionado e a propaganda indicada. Logo, tal como perpassa na discussão de Sudjic (2017) e, também, na de Rolnik (2023), a cidade é um artefato, necessariamente produzida em ações de linguagem imbricadas às práticas sociais não-discursivas. Tanto para o designer e arquiteto quanto para a urbanista e arquiteta, fortemente a cidade é inventada na administração da cidade, fato que perpassa por práticas discursivas legais, a exemplo do Plano Diretor. No entanto, assumimos, a partir da discussão de Besse (2014) sobre paisagem, que diversas outras práticas discursivas participam da configuração da cidade, sejam para a “paisagem hegemônica”, essa paisagem política, da cidade, ou das diversas “paisagens vernaculares”. O texto na Veja São Paulo e a propaganda comercial de um desses empreendimentos contribuem significativamente para a sustentação de uma paisagem hegemônica sobre a capital paulista.

A reportagem assinada por Clayton Freitas constrói uma narrativa de que os microapartamentos, denominados também de pequenas residências, configuram-se como uma “nova tendência” de moradia naquela cidade, gerando a impressão de que, normalmente/culturalmente, essa ideia de “menos é mais”, de praticidade, tivesse brotado, a partir de mudanças de comportamentos e da redução no tamanho dos imóveis, elencados como aspectos primeiros do boom dessas moradias. Essa proposta enunciativa não problematiza as mudanças na legislação, por exemplo, não problematiza a invenção administrativo-legal dessa cidade prática, nas relações discurso-saber-poder. Estamos diante da materialização do que problematiza Rolnik (2023) sobre São Paulo, pois no texto jornalístico entendemos que a oferta desse tipo de moradia aumentou praticamente 300% entre 2018 e 2022, estando em zonas ricas, sendo adquiridas por investidores e tendo como moradores/moradoras advogadas, coordenadora comercial, relações públicas e executivos que visitam regularmente a cidade a negócios, não pessoas de baixa renda. Todavia, essa São Paulo, fruto das decisões políticas de seus governantes, não é a única São Paulo, pois, conforme discutem Sudjic (2017) e Rolnik (2023), há outros cidadãos e outras cidadãs pensando e lidando com a cidade, problematizando-a, construindo outras “profecias”, a ponto de sentirem horror à cidade. Rolnik (2023) fala da necessidade de inventar outros caminhos para substituir essa lógica, tal como vêm sendo realizados por movimentos sociais, que lutam por uma cidade antirracista e feminista. Para ela, nesse diálogo, é preciso inventar outros instrumentos para o planejamento urbano, principalmente diante da crise ambiental-climática. Em publicação de comemoração do aniversário dessa cidade, a *Veja São Paulo*, em 16 de janeiro de 2024, reconhece que há “Tantas cidades em uma”, conforme vemos na página dupla de abertura dessa reportagem, na sequência, em que vista do alto, apenas para exemplificar, há uma diversidade de paisagens.

poder, para o qual mobilizamos conhecimentos dos estudos do *design* da cidade, da arquitetura e urbanismo, da educação e dos estudos em linguagem e sobre paisagem e historiografia dos espaços, de modo a produzir estudos em LA como/sobre uma “G/geografia discursiva”, nos fundamentos de Santos Filho (2022) e Santos Filho e Santos (2024), em diálogos com Albuquerque Jr. (2008), quando discute acerca da invenção dos espaços, da invenção do Nordeste. Esse estudo afasta-se de uma perspectiva confortável, e se direciona, então, para uma Geografia desafiadora e perigosa, conforme Catling (2023), nos parâmetros de uma LA para cortar.

Nesse sentido, as ideias de Albuquerque Jr. (2008) nos inspiram a pensar que, assim como uma “região”, a “cidade” é um espaço praticado, vivido e que nasce de investimentos de poder, saber e desejos, sendo tanto material, é o “chão”, quanto imaginação, é a dimensão poética dos espaços. Nesse entendimento, a cidade é uma narrativa, um mito, que se encarna, nas coisas, nas pessoas e nas instituições, conformando o interior dos sujeitos, em seus modos de ser e jeitos de pensar. É uma elaboração ficcional; é profecia. Vamos à leitura de “Cidade em pauta”. Que cidade é af tematizada, nos termos de Volóchinov (2018)?

“Cidade em pauta” em leitura enunciativo-discursiva

A cidade, para os pesquisadores citados no final do tópico anterior, pode ser pensada como um espaço poroso, em construção e reconstrução. Logo, ao nos propor a investigar lições de “Cidade em pauta”, no livro didático de Maria Tereza Arruda Campos et. al. (2020), para o Ensino Médio, na área de Linguagens e suas Tecnologias, orientamo-nos, parafraseando Albuquerque Jr. (2008), pelo trabalho analítico de cartografar as linhas de força que conformam, sustentam, movimentam e dão sentido a uma cidade, à noção de cidade, em nosso caso, em um material escolar. Essa investigação visa estranhar o letramento territorial na esfera escolar, especificamente pela necessidade de “letramento urbano”, conforme Baptista (2023), ou um “letramento cidadão” no livro já mencionado. Para esse trabalho de leitura, de análise, dialogamos com as proposições de Volóchinov (2018), no Círculo de Bakhtin, num

movimento de bricolagem entre áreas e seus interesses metodológicos, até aqui já demarcadas.

Por uma *compreensão socioideológica ativa* como procedimento metodológico analítico

Sob que princípios e fundamentos podemos ler o livro didático colocado para investigação, de modo a mapear as linhas de força que dão sentidos à “cidade em pauta” em um texto escolar? Tal como já anunciamos anteriormente, a análise se realiza a partir das ideias sobre língua, enunciado, significação e tema, em Volóchinov (2018), e sua orientação para o que denomina de compreensão socioideológica ativa, como procedimento de leitura de “enunciados”. Tais estudos se linkam à perspectiva de LA aqui assumida, assim como essa proposta russa de estudos em linguagem participou/participa da configuração da LA contemporânea, como bem sabemos. Mas, o que é, na relação língua-sentido, um “enunciado”? Para esse filósofo da linguagem, sua proposta de estudos se distancia das orientações dos pensamentos filosófico-linguísticos do início do século XX, na qual, sob uma análise crítica minuciosa desses, o foco dos estudos em linguagem deve ser no enunciado, não no sistema linguístico em si, tampouco na expressão considerada em seu caráter psíquico-individual, conforme postulavam os parâmetros do início do século passado. Ele passa, então, a falar em enunciado, referindo-se a unidades reais do discurso, entendidas não como unidades linguísticas abstratas, ou semióticas (de modo geral), pois, essas estão sempre para as normas sociais. O livro didático é um enunciado.

Nesses parâmetros, para Volóchinov (2018), o enunciado está para o discurso, que é constituído por fios de concretude, em sua política externa. Portanto, o enunciado tem a ver com os usos linguísticos (e semióticos) em sua relação com a situação social mais próxima e o meio social mais amplo, no que se refere à forma, à função social, à esfera, ao grupo social e à época, por exemplo, – em nosso caso, tem a ver com a contemporaneidade educacional e a realidade social das cidades. Para ele, é nessa configuração socioideológica e histórica que um enunciado nasce. Porém, Volóchinov (2018, p. 184) observa que um enunciado “é apenas um

elo na cadeia ininterrupta de discursos” [itálico nosso]. Ou seja, é uma expressão de linguagem de um “eu” em relação a um “outro”, que responde a enunciados anteriores e se orienta para uma resposta, em enunciados futuros. Dá continuidade, polemiza, refuta, antecipa, busca apoio, concorda, nega etc. É interação e embate. É um elo comunicativo numa coletividade social. É, nesses pressupostos filosófico-linguísticos, um acontecimento social, cultural, histórico e ideológico da interação discursiva. Para esse filósofo, um enunciado é a realidade fundamental da língua(gem).

Para esse linguista do Círculo de Bakhtin, o enunciado é uma organização discursiva material, do verbal, do desenho, das tintas, do som musical etc., - do corpo também, diríamos, que tem força capaz de exercer influências nas vivências, pois dá o tom da ideologia do cotidiano (desde as camadas mais fluidas) e dos sistemas ideológicos. Textualmente, argumenta que “É possível dizer que *não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas nosso mundo interior que se adapta às possibilidades da nossa expressão* e aos possíveis caminhos e direções” [itálico do autor] (Volóchinov, 2018, p. 212-213; 217). Nessa compreensão, situada em um sistema ideológico, uma prática de linguagem, aqui enunciado, é o “*modus vivendi da língua*”. Em sua organização, “Cada gota nele é social”.

Conforme esse pesquisador, ler o enunciado perpassa por uma compreensão socioideológica e histórica ativa da interação discursiva realizada. Santos Filho (2012), sob os fundamentos do Círculo, denomina esse processo de análise de “leitura enunciativo-discursiva”. Mas, como proceder para essa *compreensão*, em nosso caso do livro didático? Para o filósofo russo, “Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas” (Volóchinov, 2018, p. 232).

Sob tais orientações e princípios, em uma leitura enunciativo-discursiva, analisamos o enunciado em sua totalidade, quais sejam, i) suas condições concretas (a esfera de comunicação em sua comunicação social), ii) sua forma (o gênero discurso e sua função social) e iii) a concretude dos sistemas (linguístico-semiótico), analisando seus elementos mais elementares e sua condição de

fenômeno sociológico. Nesse objetivo de análise da totalidade, consideramos suas formas semióticas, entendidas como partes indissociáveis, seus artefatos técnicos – a exemplo dos recursos sintáticos, em um enunciado verbal e sua significação – visando compreender ativamente o tema, o sentido histórico-concreto, ali efetivado, que está sempre para um *tom*, uma *orientação avaliativa* acerca do objeto de discurso e da interação estabelecida – a cidade, em nosso estudo, em um material escolar. Assim, uma leitura enunciativo-discursiva é sempre uma “antipalavra”. Vamos a essa palavra outra, na leitura do livro didático!

Cidade em Pauta: Cidade Como Profecia E Direito À Cidade?

Ao seguirmos as orientações de análise em Volochinov (2018), de uma leitura enunciativo-discursiva, conforme Santos Filho (2012), vamos ao livro didático entendendo que esse enunciado está para a esfera de comunicação denominada de *escolar*, a qual visa ensinar e fazer aprender. No entanto, só fazer essa afirmação é muito pouco. Em uma tentativa mais ampla de pensarmos acerca desse sistema ideológico, a partir de Gallo e Mendonça (2020a; 2020b), quando põem a escola – enquanto instituição moderna – na berlinda filosófica e a pensam enquanto uma questão pública, de modo incontornável, entendemos que na *esfera enunciativa escolar* os propósitos foram e têm sido os de dominar o pensamento social e os de disciplinar os corpos, no sentido de silenciar e fragilizar, mas muito mais os de anular a cidadania. Logo, se assim o for, os livros didáticos atuariam para esse fim, que, nas discussões de Volóchinov (2018), estaria para decifrar e ensinar o decifrado, em seu caráter de sujeitos escravizados, ensinantes e aprendentes, nos estudos em linguagem.

Porém, para Gallo e Mendonça (2020a; 2020b), e para Rangel (2010) e Ferrarezi Jr. (2014; 2023), a esfera sociocomunicativa escolar está, precisa estar, para a possibilidade de intervenção na formação para a construção de uma sociedade melhor, como um direito, já garantido em nossa Constituição Federal. Tanto para Rangel (2010) quanto para Ferrarezi Jr. (2014; 2023), essa esfera de comunicação necessita de uma educação linguístico-discursiva para o não silenciamento, em específico quando problematizamos a formação na área de linguagens, que ainda se pauta pelo silêncio da boca e da

voz. Diferentemente, aprendemos com esses pesquisadores que urge uma escola barulhenta, que se afaste do discurso unívoco e que possibilite o pensamento divergente, como espaço para debates. Assim, uma questão é importante: Que perspectiva de educação assume a temática “cidade”, que é o grande objeto de sentidos no enunciado analisado? Que relações são estabelecidas entre o “eu” e o “outro” do discurso?

Ao iniciarmos a leitura do enunciado, quando deparamos com alguns dos elementos que o compõem, a exemplo da *capa* do livro, ocorreu uma certa alegria, com certa desconfiança, pela abordagem do volume, que é a de “Linguagens – Cidade em pauta”, conforme *título*, porque traz, em nossa compreensão ativa primeira, um conteúdo certamente não discutido (ou pouco discutido) na área de Linguagens, seja no universo escolar ou no cenário de pesquisas, qual seja, a interface “linguagem e território”. Um outro elemento da composição, a *imagem* do que pode ser uma “favela” ou uma “comunidade urbana” (nos termos do IBGE, 2022), para comunidades urbanas periféricas, também na *capa*, amplia a leitura inicial, porque nos leva a acreditar que o livro didático está colocando “em pauta”, colocando como temática na “ordem do dia”, a “cidade”, em suas interfaces com as linguagens. A expressão “em pauta” parece-nos garantir esses sentidos: cidade é um conteúdo escolar necessário à vida contemporânea.

Esses sentidos de “cidade” como tema relevante são confirmados na leitura da “Apresentação”, a carta à/ao estudante, pois no diálogo com esse “outro” sujeito na interação didático-educativa – o/a aprendente – pensado como já em proximidade com o mundo adulto – informa textualmente que o volume, assim como toda a coleção “Linguagens” – que é composta também por temas como natureza, diversidade, identidade, mundo do trabalho e mundo dos afetos – apresenta conteúdo para o exercício da cidadania, de modo a fazer pensar, refletir, se emocionar, se indignar e talvez gerar novas atitudes sobre o mundo e sobre si. Aí também se mantém a ideia de que há imbricamento entre “cidade” e diferentes linguagens, significados que são reforçados na página dupla de abertura do volume, conforme vemos na sequência, que traz a Avenida Paulista, em São Paulo, em dois momentos históricos, em 1891, quando inaugurada, e em 2017, mais de cem anos depois:

Figura 05: Página dupla de Abertura do volume, no livro “Linguagens – cidade em pauta”.



Fonte: Campos et. al. (2020, p. 08-09)

Nessa coerência de sentido, ficamos eufóricos, porque nós analistas somos uma linguista e arquiteta e urbanista e um linguista (docentes), com interesses em uma geografia discursiva, preocupada(o) com a interface linguagem e território. Ficamos felizes, visto acreditarmos, por esses primeiros dados, que o livro didático está colocando em pauta sentidos de cidade como uma “profecia”, nos termos de Sudjic (2017), Rolnik (2023) e Albuquerque jr. (2008), como uma ficção, sempre em construção e desconstrução. Ou seja, pensamos que a proposta recupera sentidos de uma educação linguístico-discursiva que pretende formar para a cidadania, como na argumentação já esboçada anteriormente, em um diálogo contemporâneo mais subversivo. No tom avaliativo que vai se configurando, esperamos que na efetivação das aulas no livro didático a abordagem sejam a do “direito à cidade” na contemporaneidade, conforme Maricato (2020), para lidar com as “cidades injustas”, tendo em vista o “analfabetismo urbanístico” (Maricato, 2014). Logo, sob nossa perspectiva, vamos assumindo que essa é uma pesquisa em Linguística Aplicada, aos arrepios, nas palavras de Albuquerque Jr. (2015), e para cortar (Santos Filho, 2023), uma “resposta” ao livro didático.

Se essa é mesmo a orientação avaliativa, que sentido se efetivariam acerca do direito à cidade? O livro estaria em diálogos com saberes da arquitetura, do urbanismo, da historiografia dos espaços e dos estudos em linguagem. No tocante à arquitetura e o urbanismo, para Maricato (2020), a discussão sobre direito à cidade perpassa pelo entendimento de que há uma relação território-poder, cidade-poder, na qual a realidade brasileira cidadina é pouco conhecida, ou problematizada. Logo, nessa reflexão, faz-se necessária a problematização de que a estruturação das cidades tem raízes escravocratas coloniais, com forte reprodução do atraso e de desigualdades. Conforme argumenta, as moradias nas periferias das cidades se deram de forma doméstica, isto é, fora do capitalismo, e são até hoje invisíveis. Logo, seu processo de construção não se deu como conquista da cidadania. Nesse aspecto, esses sujeitos não tiveram e não têm alternativas, nem pelo mercado, nem pelos políticos. Assim, ocupa(ra)m áreas de proteção dos mananciais, de beira de córregos, de encostas íngremes, de fundo de vales, que os colocam em risco. Basta acessarmos notícias como “Temporal com deslizamentos deixa mortos em Petrópolis”, no G1, em 15 de fevereiro de 2022. Para Maricato (2014), há nas cidades problemas de toda ordem, no transporte, no saneamento, em relação à violência e à desumanização.

Para essa pesquisadora do urbanismo, nessa conjuntura, o espaço tomado como cidade é a “cidade imobiliária”, tal como já problematizamos com Sudjic (2017) e Rolnik (2023). Para Maricato (2020), de acordo com os parâmetros citados, a cidade é uma construção ideológica. É, então, uma profecia. Nessa perspectiva, colocar a cidade em pauta, tal como propõe os sentidos no livro de Campos et. al. (2020), direciona o saber escolar para fazer aprender sobre o direito à cidade, de modo a construir consciência sobre a cidade, sobre moradia e o cotidiano na cidade. Parece direcionar-se para o letramento territorial, letramento urbano. Porém, essa urbanista chama-nos a atenção para o fato de que a cidade ainda é tomada como natural, não como construída. Daí, conforme justifica, a relevância de intelectuais saírem em defesa da cidade. Teremos, portanto, no livro didático em análise estudos de/sobre a atuação para uma “cidade rebelde”, para uma cidade aberta (Sudjic, 2017), se as inferências realizadas na leitura se cumprirem no material de

estudo e de atividades. Estaria concordando com os sentidos de “cidades rebeldes”, que, conforme Raposo (2021), dizem respeito a ações de utopia de/para a cidade, pautadas na partilha e na diversidade, frente à situação atual das cidades. Uma cidade rebelde, nesses parâmetros, está para resistência e para a potência, visando a liberdade da cidade. Para esse pesquisador, uma cidade rebelde tem a ver com “o direito de mudar a cidade de acordo com o desejo de nossos corações” (Raposo, 2021, p. 15). Nesse sentido, uma cidade rebelde perpassa pela gradação do direito à cidade às revoluções, tais como as de julho de 2013, no Brasil, o movimento “Vamos pra ruas!”. Que sentido de si esse “eu” enunciativo propõe ao mobilizar o conteúdo cidade em um livro didático?

Em nossa leitura, no que se refere à autoria do livro – um outro elemento da totalidade do enunciado – o “eu” do enunciado, focalizamos nos sujeitos autores, que são duas professoras-pesquisadoras e dois professores-pesquisadores, das áreas de Linguística Aplicada, Linguística, Artes e Educação Física, com títulos de mestre(a) e de doutor(a). Ter sujeitos da LA e das áreas de outras linguagens na autoria animou-nos, porque há, então, o potencial de uma abordagem *indisciplinar* ou *transdisciplinar* (nos parâmetros de Moita Lopes (2006), já discutidos) e Signorini (1998)), aquela abordagem em que o objeto de estudo, de ensino e de aprendizagem, seria tomado como “objeto complexo”, para o qual diferentes áreas de saber são mobilizadas, em perspectiva transversal, tal como já orientada desde os PCNs (Brasil, 1998). Seria uma proposta de ensino de cidade altamente contemporânea e inovadora. Entretanto, confessamos que sentimos falta, quando consideramos nossos estudos, de um nome nessa autoria com formação nas áreas de Arquitetura e Urbanismo ou da Historiografia dos espaços, pois promoveria discussões relevantes para colocar a cidade em pauta, não que acreditemos que o grupo de autoria não consiga também promover esse debate. Até esse ponto da leitura enunciativo-discursiva, a Editora FTD (que também compõe o “eu” enunciativo), com esse volume, vai construindo sobre si a ideia de que faz/propõe estudos escolares conectadas ao seu tempo, a nossa contemporaneidade e as suas problemáticas, tanto pela temática cidade quanto pelo grupo de autoria. Todos esses sentidos vão se confirmando também no “Sumário”, no qual deparamos com três

unidades didáticas, intituladas “A **cidade** em fatos”, “Um país que se **urbaniza**” e “**Desafios urbanos**”, que nos ajudam a estabelecer links com as ideias de direito à cidade e cidades rebeldes, por exemplo, a partir da nomeação dos tópicos: cidade-urbano-desafios. Parece-nos um diálogo com os estudos e os movimentos sociais sobre cidade em nossos dias.

Cidade em pauta: “... e a cidade?”

Apesar de todo os sentidos já postos como possíveis, ainda no “Sumário”, o uso de uma palavra/conceito e o uso de uma construção sintática nos produzem dúvidas em relação aos sentidos no conteúdo “cidade em pauta”. Iniciemos pela estrutura sintática, como um dos artefatos técnicos de sua significação: no primeiro subtítulo, na primeira Unidade, qual seja, “Os fatos da vida **na cidade**”, o uso da contração “**na**” (da preposição “em” mais “a”) nos fez questionar os sentidos de cidade propostos no livro, já que essa construção sintática pode apontar para a ideia de que “os fatos da vida se dão **dentro da** cidade”, “**no interior**” da cidade, acepções que indicariam que a cidade é um espaço já lá, não um espaço em constante construção e reconstrução, conforme aqui já discutimos, em especial pelas ações discursivas da política pública e do mercado imobiliário, tal como já problematizamos em tópico anterior. Ou seja, haveria um distanciamento das questões elencadas atualmente na arquitetura, no urbanismo e nos movimentos sociais em defesa da cidade.

Para melhor dizermos desse sentido outro, relembremos Albuquerque Jr. (2008), quando observa que os historiadores regionais, de caráter tradicional, pouco ou nada discutem o conceito de região, porque tomam “região” como um dado prévio, um recorte político-administrativo, ou cultural, um referente, sob a dimensão de uma geografia reduzida; é o físico, a base empírica, seus aspectos naturais – um espaço geométrico – morto, fixo. Seria uma filiação a essa perspectiva de cidade (tal como região), tomada como um *a priori* das experiências humanas e das práticas discursivas? Parece-nos que sim. Desse modo, no livro didático a noção de cidade, enquanto espaço, não é problematizada, pois o “eu” enunciativo prefere ensinar acerca dos acontecimentos que ocorrem **dentro da**

cidade, **nos limites da cidade**, não sobre acontecimentos que constroem a cidade. Nessa concretude discursiva, o direito à cidade vai se distanciando, pois não entraria em discussão. O título da Unidade em si, “A cidade **em fatos**”, por outro lado, indicia o contrário, já que pela ordem sintática existe o potencial para que se entenda que a cidade é construída nos fatos, que são noticiados: o foco não é sobre os fatos *na* cidade, mas a cidade *nos* fatos.

Um outro item de sua composição relevante é a palavra “representação”, que salta aos olhos em nossa leitura, em “A **representação** da burguesia na arte”, pois o vocábulo recupera em sua significação sentidos de que a língua(gem) não é tomada como ação, com prática que produz aquilo que nomeia, mas como representação do mundo – ação de nas práticas de linguagem mostrar um mundo, tomado como pré-discursivo. Aí, a burguesia seria mostrada nas artes, não construída nessas práticas artísticas. Tais sentidos, conforme problematizados por Fabrício (2006) ao discutir a noção de língua como representação, apontam para a cidade como um “referente”, um já lá, pois as práticas de linguagem não concorreriam para sua produção, não estariam para uma profecia da cidade. Agora, entristecemos-nos, porque, diferentemente do posicionamento do livro, entendemos que o mundo é indexado nos textos, é inventado nos textos, tal como argumenta Bazerman (2015). Logo, interessa-nos o mundo dos significados (Volochinov, 2018), no entendimento de que o enunciado organiza a vivência, organiza assim a cidade.

A “Abertura do volume” é um outro aspecto do enunciado analisado em nosso estudo. Nesse texto inicial, são apresentados os objetivos e as justificativas para o conteúdo “cidade em pauta”. Antes, porém, cabe destacar sua introdução, porque, ao mesmo tempo em que parece se filiar aos sentidos de que a cidade é inventada nos discursos, o uso da locução prepositiva “**de acordo com...**” restringe-a ao lugar e ao momento histórico e político, como podemos ler:

Neste volume, você vai refletir, por meio de diversas práticas de linguagem, sobre as cidades e sobre como elas podem assumir diferentes características, organizações e significados **de acordo com o lugar onde se localizam e o momento histórico e político** [grifos nossos] (Campos et. al., 2020, p. 8).

Essa Introdução diz objetivar a ampliação de visões de mundo e significados **sobre a cidade**, fazer analisar diferentes gêneros discursivos, fazer dialogar com o contexto cultural **da cidade**, fazer analisar as práticas culturais **na cidade**. Assim, os sentidos fazem uma manutenção para tratar a cidade como um referente, sobre a qual se fala e a respeito da qual se discute os acontecimentos **nela** sucedidos, conforme já apontamos ao problematizarmos o uso da contração “na”. Nessa produção enunciativa, em si a cidade não é, ou em quase nada é, posta em problematização. Dessa forma, o estudo da noção de cidade escapa à formação nesse livro. Aí também cidade está em oposição ao campo. Ao voltarmos ao “Sumário”, a nossa compreensão é a de que, de fato, nada aponta para essa discussão. Nessa quebra de sentidos no projeto didático, se as práticas discursivas não concorrem e não participam da construção da cidade, o propósito escolar retira da produção da cidade os diferentes sujeitos – agentes de diferentes práticas discursivas e não-discursivas – e suas narrativas sobre a cidade. Escapa a reflexão sobre o direito à cidade? Possivelmente! Ser um(a) aprendente protagonista, nessa temática cidade, vai ganhando contornos menores àqueles esperados. O tom enunciativo se afasta da necessidade de colocar de fato a cidade em pauta.

Ao entramos na unidade didática, “Sequência 01”, com todos esses sentidos já problematizados, deparamo-nos com quatro subtítulos, que são nomeados de i) “Os fatos da vida na cidade”, ii) “Para pensar sobre a cidade de seu tempo”, iii) “Arte nas veias da cidade” e iv) “O esporte para além das quatro linhas”. São quatro tópicos de leitura, dois de textos verbais, notícia e conto, e um de textos artísticos visuais e outro sobre práticas de atividades corporais. Porém, só os dois primeiros estão sob a rubrica “leitura”. Nesses subtópicos há outras rubricas, “Pensar e compartilhar” (em todos os subtítulos), “Pensar a língua” (só no primeiro), Atividades (só no primeiro), #nósnaprática (menos no segundo) e #paraexplorar (menos no primeiro). Por fim, há um “Para fazer junto”, atividade proposta ao final dessa etapa.

Como já dito, no título “A cidade **em fatos**” há a possibilidade de que a cidade seja estudada em interface com a linguagem, na interface linguagem e território, na ideia de que a cidade é uma

produção discursiva, pois aí se poderia levar a pensar que a cidade é inventada pelos fatos noticiados, por exemplo. Souza (2016), Santos Filho e Santos (2020) e Santos (2024), por exemplo, discutem como manchetes, manchetas e notícias e reportagens atuam na produção discursiva do sertão/Nordeste, de seu povo e de cidades sertanejas. Nessas pesquisas, interessa problematizar a construção de sentidos para/sobre o espaço, entendendo que esses podem ser incorporados, tornando-se a “realidade”. Assim também o é com as cidades. No entanto, o estudo no livro didático se restringe à “circulação de informação **nas cidades**” e “fatos que podem ser recorrentes **nas cidades**”, na ideia de que os textos jornalísticos registram (representam) os acontecimentos que ocorrem nos limites das cidades.

Na unidade didática em leitura, são mobilizadas notícias sobre chuvas e temporais, com mobilização também de fotografias jornalísticas e indicação de vídeos sobre as chuvas, sobre cidades margeadas por rios, sobre uma enchente do rio São Francisco, sobre recuperação de nascente, mas não são problematizados os sentidos aí propostos como cidades para/sobre as cidades e as implicações desses sentidos para a vida política e cotidiana na cidade. Todavia, há um potencial para colocar em pauta o direito à cidade como conteúdo de linguagens, frente às cidades noticiadas a partir dos motes elencados, com os textos jornalísticos trabalhados.

Contudo, em nossa leitura, a pergunta “... e a cidade?” vai se tornando recorrente, pois o material escolar prefere focalizar o gênero discursivo notícia, sua estrutura, a possibilidade atual de interação, a partir de comentários do(a) leitor(a) – aí chama a atenção para refletir sobre a dimensão ética e democrática dos comentários, mas não os relacionam à produção de sentido acerca das cidades, como é bem evidente em “#nósnaprática”, uma atividade denominada de “Comentários”, nessa primeira subdivisão da “Sequência 01”. Em atividade de seleção de notícia sobre a qual se deve produzir um comentário, focaliza na linguagem em sua dimensão formal ou informal, na reflexão sobre desvios gramaticais ou não. Mas, nada relaciona o texto à produção de sentidos sobre a cidade. Na rubrica “Pensar a língua”, foram os advérbios os recursos linguísticos ensinados, sem interligação com a produção de sentidos sobre a cidade. No material proposto, um recurso linguístico-

discursivo, textual, interessante poderia ter sido mobilizado, qual seja, a personificação da(s) cidade(s), como na manchete “Cidades **nascem** abraçadas a seus rios, mas lhes **viram as costas** no crescimento” (p. 16). Se as cidades agem, não haveria outros agentes!

O potencial para a cidade ser colocada em pauta, nos parâmetros discutidos por Sudjic (2017), Rolnik (2023), Maricato (2008; 2020), Albuquerque Jr. (2008), e demais nomes citados, está também no subtítulo 2, “Para pensar sobre a cidade de seu tempo”. Nesse bloco de estudos, informa sobre a ideia de que “uma cidade pode conter muitas cidades, em razão de eventuais fronteiras sociais que afastam ou aproximam pessoas” (p. 27). Porém, o estudo se volta para a ideia “**Na cidade**”, “**Em uma cidade**”, **dentro** dela. Se aborda a ideia de que há espaços de exclusão e isolamento nas cidades, não abarca a dimensão de que tais espaços constroem a cidade, sentidos de cidade. Nessa etapa, mobiliza um texto literário, um conto, “Frio”, de João Antônio. Entretanto, informa que o texto “representa”, ao mesmo tempo em que diz que é “denúncia das mazelas sociais”. No entanto, prevalece os sentidos para a primeira noção de língua(gem) e, assim, o conto não é colocado em discussão enquanto produtor de sentidos sobre a cidade, tampouco a ilustração que o acompanha. Fica na ideia de que o conto “descreve” a cidade. Ele não inventa uma cidade. Há no texto selecionado um enorme potencial para estudos sobre o direito à cidade, inclusive sobre a ideia de “cidade rebelde”, ao discutir sobre as precárias condições de vida de um “menino” (sem nome), negro, engraxate, na cidade de São Paulo, que mora em um porão, sob os cuidados de um rapaz mais velho, branco, que lhe pedia serviços. Apesar dessa possibilidade, o material escolar em suas atividades não ultrapassa essa potencialidade e até mesmo a discussão sobre o papel da literatura fica empobrecida nas aulas propostas. Há também uma chance (que não foi aproveitada) de discutir as imagens de São Paulo que aparecem na abertura do livro.

Nos dois outros subtítulos, “Arte nas veias da cidade” e “O esporte para além das quatro linhas”, a perspectiva já delineada nos dois anteriores se repete. O foco das aulas no livro é o de pensar sobre arte, nesse caso sobre grafite e grafite em estêncil, mas aí praticamente nada é relacionado à produção de sentidos sobre a cidade. Mesmo que fale sobre “grafite e resistência” e formas de

ocupação da cidade, a discussão passa a largo da necessidade de discussão sobre a invenção das cidades, o direito à cidade e a perspectiva de uma “cidade rebelde”, conforme Raposo (2021). O foco recai sobre o suporte da linguagem e as técnicas de produção artística. Um *box* informa que a partir do grafite um espaço na zona oeste de São Paulo se tornou ponto turístico. Todavia, não mobiliza reflexões sobre ocupação e as disputas de narrativas sobre a cidade. O “#nósnaprática” é sobre o estêncil, na produção desse tipo de grafite, mas sem relação com a invenção, as profecias, de cidade.

No último subtópico, sobre a prática de *streetball*, o foco recai sobre esse esporte e suas técnicas. O “#nósnaprática” segue as mesmas orientações dos anteriores: foco no *streetball*, sem relação direta com a produção de sentidos sobre a cidade. A discussão é sobre as “inúmeras possibilidades de realizar práticas corporais **na cidade**”. Fala em ocupação e uso dos espaços. No entanto, o estudo não é dirigido para essa questão. Um tópico, em “#paraexplorar”, “Espaço urbano ressignificado”, conta sobre uma disputa de espaço entre mulheres e homens para a prática de esporte. Talvez, aí, tenha sido uma informação disponibilizada que mais possa se aproximar de sentidos (e estudos) sobre o direito à cidade e até de uma cidade aberta, ou mesmo de uma cidade rebelde. Porém, é na última atividade da Unidade, “Para fazer junto”, “Mapa interativo”, que de fato o livro se encaminha para pôr a cidade em pauta, ao problematizar não o que ocorre “na cidade”, mas a produção de sentidos para a cidade a partir da proposição da construção de um mapa, quando solicita “(...) localizar a cidade em que vivem em um mapa virtual (...) para fazer o mapa cultural [localizando] no mapa da cidade os lugares em que ocorrem atividades relacionadas à cultura e à arte (...) ou locais públicos em que há grafites” (p. 50). O trabalho tem os sentidos alargados pela possibilidade de produção de um mapa, mesmo que seja por ação de localização **na cidade**. Será que nas duas outras Sequências há um redirecionamento do trabalho para pôr a cidade, de fato, em pauta?

Considerações: Que sentidos de educação assume a temática “cidade” no livro didático analisado?

Em nossas últimas palavras, fazemos inicialmente algumas considerações importantes acerca da nossa compreensão responsiva e sobre a escrita neste capítulo. Sobre a leitura enunciativo-discursiva do livro, é importante dizer que a resposta à questão proposta, mencionada neste subtítulo, é parcial, tendo em vista que a análise não adentrou nas duas outras unidades didáticas, tampouco considerou as “Orientações para o professor”, material com 122 páginas que se propõe a nortear as ações docentes junto a esse livro. Do mesmo modo, poderíamos ainda ler os vídeos de divulgação da coleção, disponíveis no site da Editora. Fica essa empreitada para nós, noutra reflexão, ou para o nosso leitor, a nossa leitora. Com a leitura e os dados considerados, entendemos que o volume se encaminha para a construção de sentidos de uma educação não silenciosa, ao propor a temática cidade como conteúdo escolar, em sua relação com as linguagens, prezando por uma formação cidadã. Esse sentido também está na construção do grupo que faz a autoria, numa composição transdisciplinar. Além disso, devemos considerar que a organização e a tematização das unidades didáticas, seus títulos, e os textos mobilizados apresentam todo o potencial para uma educação linguístico-discursiva que preza pelo protagonismo do/a estudante. Todavia, a condução do estudo e as questões propostas restringem o sentido de trabalho que visa colocar a “cidade em pauta”, conforme consideramos a contemporaneidade. Qual, então, a nossa consideração a esse respeito?

Para nós, a proposta de colocar a cidade em pauta esbarrou em dois aspectos relevantes, quais sejam, o sentido de língua(gem) assumido, tomada como representação, e o de espaço – no caso cidade – pensado como um referente, como já problematizamos. Talvez assim tenha ocorrido porque estamos diante de um objeto complexo, pouco ainda estudado, a interface linguagem e território, o qual necessita de uma orientação didático-pedagógica transdisciplinar, objeto acerca do qual temos tentado empreender estudos sob a noção de “G/geografia discursiva”. Outra possibilidade é a de que esse estudo tenha sido conduzido sob os fundamentos de “Uma visão crítica sobre o mundo”, conforme encontramos em

Ferreira (2014), em reportagem didática para formação docente. Esse texto “ensina” a ensinar sobre o espaço em sua relação com o tempo histórico, de modo a fazer aprender a observar e a interpretar a realidade, a cidade, o bairro, para nela interferir de maneira consciente e atuante, porém aí a língua(gem) não é considerada como partícipe da construção do espaço-tempo. São mobilizados explicitamente saberes apenas das áreas de Geografia e História: o espaço ainda é pensado a partir de suas representações. Dessa maneira, a nosso ver, esse letramento não alcança o letramento territorial, urbano, de modo a enfrentar o analfabetismo urbanístico. O livro parece dialogar e se pautar em tais pressupostos. Mas, teria sido um equívoco nosso esperar por esse letramento de caráter mais crítico?

No letramento ofertado, tanto no discurso jornalístico-didático (antes mencionado) quanto no discurso escolar no livro didático analisado, a amálgama espaço-tempo-sujeitos-práticas de linguagem não é problematizada. Por tais considerações, este capítulo se justifica, no sentido de ser uma reflexão que discute, sob os parâmetros de uma geografia discursiva, numa LA Indisciplinar e para cortar, o ensino dos espaços, podendo ser também uma voz na formação docente. Nessa direção, nossa reflexão não poderia ser só doce, precisou ser agri-doce, de modo a também incomodar e convidar ao debate. Por isso, o tópico sobre a noção de cidade se faz relevante, visando desfiar, para os estudos em linguagem, a noção de cidade.

Por fim, é importante considerar que a nossa problematização não está visando apontar se o livro didático em análise é bom ou ruim, pois o propósito mesmo é o de discutir, tal como pensamos tê-lo feito, numa contrapalavra. A esse respeito, quando consideramos Bittencourt (2014, p. 26), entendemos que “o bom livro didático é aquele usado por um bom professor [uma boa professora]” [inserção nossa] e tem a ver com o uso que dele se faz. De acordo com a leitura realizada, e por esse diálogo a respeito de livro didático, parece-nos que o livro “Multiversos: Linguagens – Cidade em pauta” é um presente na formação escolar de jovens no Ensino Médio, pois sistematiza um conteúdo relevante. Logo, dado o seu potencial, esperamos que com ele sejam realizados estudos que se afastem da perspectiva de estudos confortáveis sobre o espaço,

conforme tem problematizado Catling (2023) e já alertou Rocha (2023) e que avancem em direção a uma geografia desafiadora e perigosa, no sentido de que sejam considerados temas (intelectuais, emocionais e socialmente) “desconfortáveis”, tanto global quanto localmente, nas ideias de Catling (2023). Assim, esperamos que o trabalho com o livro didático – como um discurso futuro – permita o estudo sobre o direito à cidade, sobre as cidades abertas, sobre as cidades rebeldes, sobre a produção linguístico-discursiva e artística das cidades, tomando a cidade como uma profecia. Para esse feito, os novos diálogos em sala de aula necessitam rever os sentidos de língua e de cidade.

Referências

- ‘PEDAGOGIA do silenciamento’ com Celso Ferrarezi e Ribamar Júnior. [S.l., s.n]. 2023. 1 vídeo (1h 46min 56 seg). Publicado pelo canal Parábola Editorial – com participação de Celso Ferrarezi Júnior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XM7eyL9hcHQ>. Acesso em: 27 ju. 2023.
- A ESCOLA: uma questão pública. [S.l., s.n]. 2020b. 1 vídeo (1h 27min 58seg.). Publicado pelo canal Parábola Editorial – com participação de Sílvio Gallo e Márcio Mendonça. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iiXjRXQfJzA>. Acesso em: 27 nov. 2023.
- ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz de. O objeto em fuga: algumas reflexões em torno do conceito de região. *Fronteiras*, 10 (17), 55–67, jan./jun., 2008. Disponível em < <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/FRONTEIRAS/article/view/62> >.
- BAPTISTA, Wesley. **Letramento urbano e educação das sensibilidades: reflexões sobre leituras da cidade e a constituição de territorialidades**. Tese (Doutorado em Educação). PPGE, Universidade São Francisco. Itatiba, 2023.
- BARBOSA, Lirane dos Santos. Em “Mar do Sertão”, uma cidade avermelhada: a telenovela em reportagem televisiva. In: **Encontro Nacional de Linguística Aplicada**, II. Maceió (AL), 2023.
- BAZERMAN, Charles. O mundo no texto: indexado e criado. In. Charles Bazerman. **Teoria da ação letrada**. Parábola Editorial, 2015, p. 181-202.
- BITTENCOURT, Circe. “O bom livro didático é aquele usado por um bom professor”. *Nova Escola*, Ano 29, n. 269, fev., p. 26-27, 2014.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Apresentação dos Temas Transversais**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CAMPOS, Maria Tereza Arruda; ODA, Lucas Sanches; CARVALHO, Inaê Coutinho de; GAZZETTA, Rodolfo. **Multiversos: Linguagens – Cidade em pauta**. São Paulo: FTD, 2020.

CATLING, Simon. A geografia dos anos iniciais como desafiadora e perigosa.

Geosp, v. 27, n. 1, e-204745, jan./abr., p. 1-25, 2023

CIDADES rebeldes e a crise dos modelos de representação política. [S.l., s.n]. 2014. 1 vídeo (25min 22seg.). Publicado pelo canal TV Brasil – com participação de Ermínia Maricato, José Jorge de Carvalho e Mino Carta. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8q26ngDQOCM>. Acesso em: 31 jan. 2024.

FABRÍCIO, Branca Falabella; MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Por uma ‘proximidade crítica’ nos estudos em Linguística Aplicada. **Calidoscópico**, v. 17, n. 4, p. 711-723, dezembro 2019.

FERRAREZI JR., Celso. **Pedagogia do silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

FERREIRA, Anna Rachel. Uma visão crítica sobre o mundo. **Nova Escola**, Ano 29, n. 270, mar., p. 28-36.

GALLO, Sílvio; MENDONÇA, Samuel. (Orgs.). **E escola – uma questão pública**. São Paulo: Parábola, 2020a.

LOURO, Guacira Lopes. O “estranhamento” queer. **Estudos Feministas**, jan.-jun., 2007. Disponível em < <https://www.labrys.net.br/labrys11/libre/guacira.htm> >.

MARICATO, Ermínia. O nó da terra. **Piauí**, Edição 21, jul., 2008. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-no-da-terra/>. Acesso em: 30 de jan. 2024.

MARICATO: “Direito à cidade nos tempos atuais. [S.l., s.n]. 2020. 1 vídeo (1h 04min 20seg.). Publicado pelo canal Amigos Enff – com participação de Ermínia Maricato. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AvbHmGw-M2U>. Acesso em: 30 de jan. 2024.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada como um lugar de construir verdades contingentes: sexualidades, ética e política. **Gragoatá**, n. 27, p. 33-50, 2. sem. 2009.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística Aplicada e vida contemporânea – problematização dos constructos que têm orientado a pesquisa. In. Luiz Paulo da Moita Lopes (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 87-107.

RANGEL, Egon de Oliveira. Educação para o convívio republicano: o ensino de Língua Portuguesa pode colaborar para a construção da cidadania? In. **Língua Portuguesa – Ensino fundamental**. Egon de Oliveira Rangel e Roxane Rojo. Brasília: MEC; SEB, 2010, p. 183-200.

RAPOSO, Paulo. Uma introdução (im)possível. In. Paulo Raposo, Allende Renck e Scott Read. (Orgs.). **Cidades Rebeldes – invisibilidades, silenciamentos, resistências e potências**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2021, p. 14-27.

- ROCHA, Sônia. Onde habita(m) o(s) sentido(s) de cidade: um percurso reflexivo sobre a tematização de “cidade” em um livro didático dos anos iniciais. In: **Encontro Nacional de Linguística Aplicada**, II. Maceió (AL), 2023.
- ROLNIK, Raquel. Entrevista: Planejamento urbano ou especulação? Disponível em: <https://apublica.org/2023/07/o-plano-diretor-de-sao-paulo-e-uma-especie-de-libera-geral-diz-urbanista/>Acesso em 30 de julho de 2023.
- SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. “O saber é feito para cortar: Michel Foucault e a historiografia” [notas para uma linguística aplicada antidisciplinar (crítico-transgressiva)]. In. Ivanio Folmer e Adilson Tadeu Basquerote (Orgs.). **Educação e Ensino: entre experiências e perspectivas**. Santa Maria: Arco Editores, 2023, p. 180-211.
- SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. “Outro Sertão”: por uma geografia discursiva! In. Hugo Pedro Silva dos Santos. **“Outro Sertão” – linguagem e território**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022, p. 15-17. Disponível em < <https://www.pimentacultural.com/livro/outro-sertao> >. Acesso em 28 de maio de 2023.
- SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos. O que é uma leitura enunciativo-discursiva?. In: Ismar Inácio dos Santos Filho. Do dialogismo bakhtiniano: interdiscurso e intertextualidade. Arapiraca: Uneal, 2012, p. 32-28.
- SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos; SANTOS, Hugo Pedro Silva dos. As palavras na berlinda: “os retirantes do coronavírus” / “O novo êxodo nordestino” [o linguístico, o histórico e o geográfico, no político]. In. Rita de Cássia Souto Maior e Lorena Araújo de Oliveira Borges. (Orgs.). **Estudos das práticas de linguagem em tempos de pandemia**. Maceió: Edufal, 2020, p. 120-148.
- SANTOS FILHO, Ismar Inácio dos; SANTOS, Hugo Pedro Silva dos. Por uma geografia discursiva em Linguística Aplicada – sertão/Nordeste em textos do cotidiano. In. Elizângela Araujo dos Santos; Damião Francisco Boucher; Thiago Barbosa Soares. **Espacialidades Sociais: Construções em (Dis)curso**. Jundiá, SP: Paco Editorial, 2024 (No Prelo).
- SANTOS, Hugo Pedro Silva dos. **Na louça e no barro, o espaço-conceito plasmado à mão: artesanato, semioses do/no cotidiano e heterocronias sertanejas**. (Em fase de revisão; Não publicado). 2024.
- SIGNORINI, Inês. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em LA. In. Inês Signorini e Marilda Cavalcanti (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade – questões e perspectivas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998, p. 99-110.
- SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- SOUZA, Fernanda Santos de. **O sertão (e a cidade) como objeto de estudos linguístico-literários em aulas de Língua Portuguesa**. Relatório Final. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC - Ciclo

2022/2023. Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2023.

SOUZA, Luana Rafaela dos Santos de. **O sertão alagoano em manchetes jornalísticas em portais sertanejos**. Relatório Final. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC - Ciclo 2015/2016. Universidade Federal de Alagoas - Campus do Sertão, Delmiro Gouveia, 2016.

SPADE, Dean. Fechem as prisões! Abram as fronteiras! Como o abolicionismo está moldando políticas trans e queer. In. Bruna Andrade Irineu [et. al.]. **Políticas da vida: coproduções de saberes e resistências**. Salvador, BA: Devires, 2023, p. 41-61.

SUDJIC, Deyan. What is a city. In. Deyan Sudjic. **The Language of Cities**. UK: Penguin Books, 2017.

UMA NOITA aos arrepios: reflexões em torno da História das Sensibilidades. [S.l., s.n]. 2015. 1 vídeo (1h 06min 39seg.). Publicado pelo canal Hélio Dantas – com participação de Durval Muniz de Albuquerque Júnior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=os-GiLYmzOQ>. Acesso em: 31 jan. 2024.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem – problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

GOLDEN HOUR: A IMPORTÂNCIA DA AMAMENTAÇÃO NA PRIMEIRA HORA DE VIDA DE RECÉM-NASCIDOS

Richardson Lemos de Oliveira¹; Lislaine Aparecida Fracolli²; Luciana Quagliane Ribeiro³; Gisele Maria de Sousa⁴; Leonara Leite Vidal⁵; Guilherme de Andrade Ruela⁶; Gabrielle Nepomuceno da Costa Santana⁷; Andréa Capistrano das Neves Cunha⁸; Renata Barbosa de Araújo Dutra da Silva⁹; Fabíola Pessoa Figueira de Sá¹⁰; Vanessa Santos da Silva¹¹; Caroline Arede dos Santos¹²; Eloá Fernanda Gazineu Marinho Salvador¹³; Patrícia Soares Augusto¹⁴; Paula Paraguassú Brandão¹⁵

Introdução

A primeira hora de vida para o bebê representa um momento de grandes mudanças, onde o mesmo precisará adaptar-se de maneira abrupta e rápida as questões fisiológicas, como: cardiovasculares, respiratórias, térmica, metabólicas, imunológica e entre outros. Segundo Sharma e Sweta *et. al*, (2017), essa primeira hora, também chamada golden hour, ou seja, hora dourada ou hora de ouro, é marcada pela relevância para o crescimento e desenvolvimento da criança proporcionando benefícios imediatos e a longo prazo em sua saúde.

¹ Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (USP)

² Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo (USP)

³ Universidade Estácio de Sá (UNESA)

⁴ Educação Universidade Tecnológica Intercontinental – UTIC

⁵ Instituto de Medicina Social vinculado à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

⁶ Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

⁷ EPJV/ FIOCRUZ

Universidade Estácio de Sá

⁹ Docência de Ensino Superior e Enfermagem

¹⁰ Instituto Federal Fluminense

¹¹ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

¹² Universidade Estácio de Sá (UNESA)

¹³ Cardiologia e Alta Complexidade (UniRedentor)

¹⁴ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

¹⁵ Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (PPGENFBIO/UNIRIO)

Um dos primeiros pontos a se destacar é que o ambiente de parto agradável e adequado favorece a integração entre o binômio, no qual, o monitoramento desta prática é considerado indicador assistencial. O cuidado humanizado, deve estar presente em todo o processo parturitivo, no encorajamento, aconselhamento e empoderamento da puérpera (Andrade, et al., 2017). Para o Ministério da Saúde (2013), as condições de nascimento da criança, assim como o tipo de parto, são os principais fatores de proteção para a realização do Contato Pele a Pele (CPP) e amamentação na primeira hora de vida. A prática da amamentação parece ter uma relação “dose-dependente” com o contato pele a pele. Uma vez que durante o CPP o bebê é capaz de demonstrar seus próprios comportamentos intuitivos, movendo-se em direção ao mamilo da mãe e iniciando a sucção.

Nesse contexto, o CPP e a Amamentação na Primeira Hora (APH) são práticas simples que desempenham papel importante durante esse período de adaptação neonatal, fortalecendo o vínculo entre mãe e bebê e evitando complicações neonatais precoces, como a hipotermia e hipoglicemia neonatais (Santos et al., 2021). A proposta vem sendo defendida desde a criação do Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno (PNIAM) em 1981, ações de promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno tem sido prioridade no Brasil. Em 1992, iniciou-se a implantação da Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), como ação do PNIAM e do Grupo de Defesa da Saúde da Criança (WHO, 2010).

A IHAC possui “Dez Passos Para o Sucesso do Aleitamento Materno”, os quais devem ser implementados pelos hospitais que venham a aderir. Ao qual se destaca o quarto passo: “ajudar as mães a iniciar a amamentação na primeira meia hora após o nascimento”, interpretado como proporcionar o contato pele a pele entre as mães e seus bebês imediatamente após o parto por no mínimo uma hora. E encorajá-las a reconhecer quando seus bebês estão prontos para darem início a amamentação, auxiliando-as, se necessário. (WHO 2010; 2008)

O CPP, como 4º passo dos Dez passos para o sucesso do aleitamento materno, recomenda colocar o bebê nu sobre o tórax materno de

forma ininterrupta imediatamente após o nascimento. Essa demanda pode variar de acordo com a estabilidade pós-parto tanto para a mãe, quanto para o bebê. Caso ambos permaneçam estáveis, recomenda-se que este momento seja promovido, protegido e respeitado sempre que possível. É durante esse período, que as avaliações neonatais como: o índice de Apgar e alguns procedimentos não urgentes (administração da vitamina K, por exemplo, podem ser realizados sobre o abdômen materno). Outros procedimentos como: medidas antropométricas (pesagem e medições) podem ser postergadas por pelo menos 1 hora pós-parto (Araújo et. al, 2021).

É com essas propostas que nos objetivamos neste estudo evidenciar a importância da hora de ouro, logo após o nascimento do bebê e seus respectivos benefícios na vida da criança. Inicialmente, discutimos sobre a importância da amamentação na primeira hora de vida de recém-nascidos. Em seguida, iremos tecer reflexões sobre a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC) no que diz respeito a esse primeiro contato do bebê com a amamentação.

A importância da amamentação na primeira hora de vida de recém-nascidos

Conforme apresentam Sousa et al., (2007), o leite materno desempenha um papel vital na alimentação e no cuidado do bebê, proporcionando diversos benefícios que auxiliam no desenvolvimento cognitivo, na prevenção de doenças e numa melhor ligação emocional com a mãe.

Em mesma linha de pensamento, Costa Silva et al., (2024), se propuseram a descrever a função, maturação e impacto do sistema imunológico neonatal por meio de uma revisão da literatura. Em sua pesquisa, os estudiosos identificaram importância e os benefícios da amamentação nas primeiras horas de vida do recém-nascido, o que se torna valioso também para as relações de apoio familiar e apoio interpessoal de qualidade (Costa Silva et al., 2024).

Além da nutrição, o leite materno tem excelentes propriedades imunológicas e é considerado uma rica fonte de anticorpos, células imunológicas e fatores de crescimento que ajudam a fortalecer o sistema imunológico da criança e a protegê-la de diversas infecções e

até mesmo, doenças. Especificar a importância da amamentação precoce para o desenvolvimento do recém-nascido (Sousa et al., 2007). Em termos de saúde a longo prazo, a amamentação exclusiva que começa nas primeiras horas de vida do bebê e continua durante os primeiros meses, reduz significativamente o risco de desenvolver doenças cardíacas e até mesmo doenças vasculares. Estes benefícios a longo prazo realçam a importância da amamentação como um investimento na saúde e no bem-estar da criança ao longo da vida (Sousa et al., 2007).

Medeiros et al., (2024), em sua investigação, refletiram que, da mesma forma que a gravidez, o período pós-parto, também conhecido como período puerpério, é um período de tempo especial na vida da mulher que merece um pouco mais de atenção, pois esse é um momento de dramática transformação e adaptação (Medeiros et al., 2024). O puerpério é um período delicado que exige o envolvimento dos profissionais de saúde na avaliação e cuidados da mãe, da criança e da família nesse período. Portanto os cuidados materno-infantis, a amamentação, o planejamento familiar, a morbimortalidade materno-infantil estão intimamente relacionados na perspectiva da integridade, da promoção da saúde e da qualidade de vida, merecem atenção especial no pós-parto como aspectos particularmente relevantes (Medeiros et al., 2024).

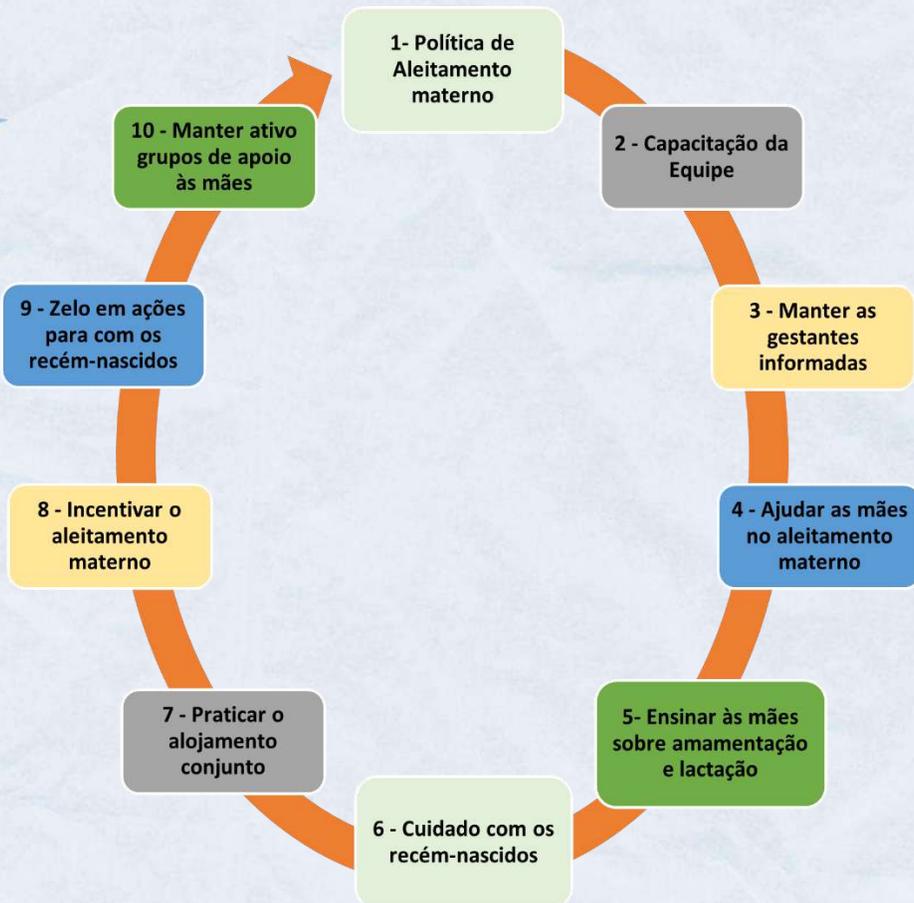
Eixo teórico I: Reflexões sobre a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC)

Conforme estipulado no Ministério da Saúde (Brasil, 2024), a “Iniciativa Hospital Amigo da Criança - IHAC é um selo de qualidade conferido pelo Ministério da Saúde aos hospitais que cumprem os 10 passos para o sucesso do aleitamento materno” (Brasil, 2024), instituídos pelo Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e pela Organização Mundial de Saúde (OMS)” (Brasil, 2024). A condição para que o Hospital seja amigo da criança consiste em que este respeite outros critérios, como o cuidado respeitoso e humanizado à mulher durante o pré-parto, parto e o pós-parto, garantir livre acesso à mãe e ao pai e permanência deles junto ao recém-nascido internado, durante 24 horas, e cumprir a Norma Brasileira de

Comercialização de Alimentos para Lactentes e Crianças na Primeira Infância (NBCAL) (Brasil, 2024).

A seguir, dispõe-se um fluxograma que apresenta um dos objetivos do IHAC, que são os “Dez Passos Para o Sucesso do Aleitamento Materno”.

Fluxograma 1- “Passos Para o Sucesso do Aleitamento Materno”



Fonte: Criação nossa, com base no Ministério da saúde - [Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares](#)

Aqui se faz necessário debater, mesmo que brevemente, sobre os passos supramencionados que servem para fundamentar e fortalecer o aleitamento materno.

No Passo 1, “Aleitamento materno”, vemos a necessidade de se ter uma política de aleitamento materno escrita, a qual esteja constantemente sendo transmitida a toda a equipe de cuidados especiais. Já no Passo 2, “Capacitação de equipe”, adentra-se à necessidade de capacitar toda a equipe responsável pelos cuidados de saúde no que diz respeito às práticas que são de base ao processo de aleitamento materno.

Já no passo 3 “Manter as gestantes informadas”, é uma ação necessária informar às mães gestantes sobre os benefícios e o manejo do aleitamento materno. No passo 4 “Ajudar as mães no aleitamento materno”, torna-se primordial auxiliar as mães no processo de iniciarem o aleitamento materno na primeira hora após o nascimento, conforme recomendação do Ministério da saúde - Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares. Aqui se torna essencial colocar os bebês no contato pele a pele com as mães, logo após o parto, por pelo menos uma hora. Aqui também é preciso interpelar a mãe se ela percebe sinais do bebê em querer ser amamentado.

No passo 5, “Ensinar às mães sobre amamentação e lactação”, é preciso ensinar às mães como amamentar e como manter a lactação, ainda que haja algum processo que os deixe separados por um tempo. No passo 6, “Cuidado com os recém-nascidos” o cuidado se volta para os bebês, em que não se pode oferecer bebida ou alimento que não seja o leite materno, com ressalvas de alguma indicação médica.

No passo 7, “Praticar o alojamento conjunto”, há uma necessidade de permitir que as mães e os recém-nascidos permaneçam juntos 24 horas por dia. Por sua vez, no passo 8, “Incentivar o aleitamento materno”, esse estímulo deve se dar por livre demanda, ou seja, quantas vezes for necessário, com o devido acompanhamento da equipe responsável.

No passo 9, “Zelo em ações para com os recém-nascidos”, deve-se ter o cuidado de não oferecer bicos artificiais ou chupetas para os recém-nascidos, amamentados. O passo 10 “Manter ativo grupos de apoio às mães”, requer-se a promoção e a formação de grupos de apoio que estarão responsáveis por auxiliar no processo

de amamentação e manter contato com as mães mesmo após alta da maternidade.

Conclusões

Com base nos argumentos utilizados ao longo de nosso trabalho, conclui-se que a amamentação precoce desempenha um papel muito importante no desenvolvimento do recém-nascido e proporciona benefícios que vão além da simples nutrição. A amamentação, desde as primeiras horas de vida estabelece as bases para uma vida saudável, fortalecendo o sistema imunitário, promovendo o desenvolvimento cognitivo e criando um vínculo emocional entre mãe e filho.

Nosso objetivo foi cumprido, haja vista que foi evidenciada a importância da hora de ouro, logo após o nascimento do bebê e seus respectivos benefícios na vida da criança. Inicialmente, discutimos sobre a importância da amamentação na primeira hora de vida de recém-nascidos. Em seguida, apresentamos um breve debate sobre o Eixo teórico I: Reflexões sobre a Iniciativa Hospital Amigo da Criança (IHAC), em que criamos um Fluxograma intitulado “Passos Para o Sucesso do Aleitamento Materno”, com base no Ministério da saúde - Empresa Brasileira de Serviços Hospitalares.

Ansiamos para que essa pesquisa possa influenciar diversos profissionais, principalmente na área da saúde, para que desenvolvam seus métodos de atuação clínica, bem como potencializem seu saber nas práticas em cuidado hospitalar.

Referências:

- ALBUQUERQUE, Rosemeire Sartori de et al. Newborns' temperature submitted to radiant heat and to the Top Maternal device at birth. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 24, p. e2741, 2016.
- ARAÚJO, Kadja Elvira dos Anjos Silva et al. Contato pele a pele e amamentação na primeira hora de vida: um estudo transversal. **Texto & Contexto-Enfermagem**, v. 30, p. e20200621, 2021.
- BRASIL. Ministério da Saúde (BR). Além da sobrevivência: **Práticas integradas de atenção ao parto, benéficas para a nutrição e a saúde de mães e crianças**. [Internet] Brasília, DF(BR); 2013 [cited 2019 Nov 17].

- BRASIL. Ministério da saúde. **Iniciativa Hospital Amigo da Criança**. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aleitamento-materno/ihac> Acesso em: 20.03.2024
- BRASIL. **Sociedade Brasileira de Pediatria. Nascimento seguro**. Documento científico n. 3, April 2018. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Neonatologia_-_20880b-DC_-_Nascimento_seguro__003_.pdf Acesso em: 01.04.2024
- DE ANDRADE, Larisse Ferreira Benevides; RODRIGUES, Quessia Paz; DA SILVA, Rita de Cássia Velozo. Boas Práticas na atenção obstétrica e sua interface com a humanização da assistência Revista enfermagem UERJ, v. 25, p. e26442-e26442, 2017.
- DE SOUSA, Emanoela Karolyne Bezerra et al. O papel crucial da amamentação na primeira hora de vida: impacto na saúde e desenvolvimento neonatal. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 3, p. 2001-2007, 2024.
- COSTA SILVA, Paula Fernandes et al. O sistema imunológico neonatal: uma revisão de literatura. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, v. 6, n. 3, p. 2489-2499, 2024.
- MEDEIROS, Rosicleide Rúbia Pereira et al. PUERPÉRIO: PRIMEIRA HORA E ACOMPANHAMENTO DOMICILIAR. Estudos Avançados sobre Saúde e Natureza, v. 39, 2024.
- KARIMI, Fatemeh Zahra et al. The effect of mother-infant skin to skin contact on success and duration of first breastfeeding: A systematic review and meta-analysis. **Taiwanese Journal of Obstetrics and Gynecology**, v. 58, n. 1, p. 1-9, 2019.
- PHILLIPS, Raylene. The sacred hour: Uninterrupted skin-to-skin contact immediately after birth. **Newborn and Infant Nursing Reviews**, v. 13, n. 2, p. 67-72, 2013.
- RODRIGUES, Cristina dos Santos et al. Aleitamento materno exclusivo na primeira hora de vida: uma revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. e799974799-e799974799, 2020.
- SHARMA, Deepak; SHARMA, Pradeep; SHASTRI, Sweta. Golden 60 minutes of newborn's life: Part 2: Term neonate. *The Journal of Maternal-Fetal & Neonatal Medicine*, v. 30, n. 22, p. 2728-2733, 2017.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION. United Nations Children's Fund. **Hospital Amigo da Criança Initiative: revised, updated and expanded for integrated care: module 1: history and implementation** [Internet]. Brasília (DF): WHO; 2008.



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 978-65-265-1077-3



9 786526 510773 >