

**Wilder Kleber F. Santana
Luciano Mendes Saraiva
(Organizadores)**

Linguagens, Educação e suas Interfaces

Vol. 2



Pedro & João
editores

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

***Linguagens, Educação e suas
Interfaces***
Vol. 2


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.

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

Linguagens, Educação e suas Interfaces. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. 315p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-1361-3 [Digital]

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

CDD – 370

Capa: Rômulo Dantas; Wilder Santana

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

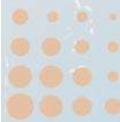
Nossos agradecimentos a todas as autoras e todos os autores que compõem esta Coletânea. Todos vocês são protagonistas deste projeto, e sem vocês nada disso aconteceria.

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)

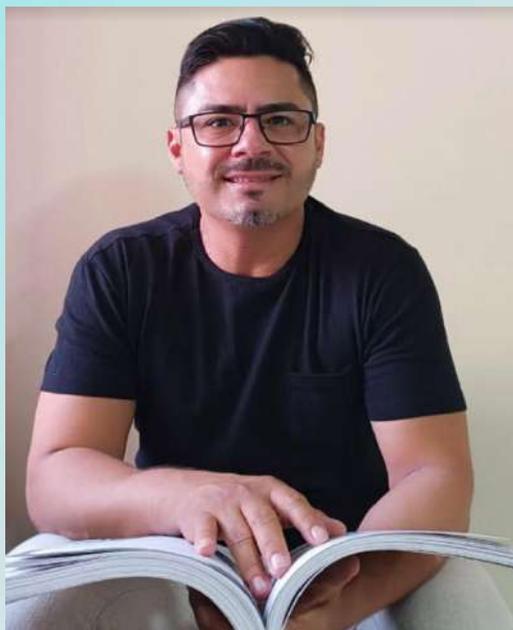


OS ORGANIZADORES



Wilder Kleber Fernandes de Santana é Palestrante e Professor no Ensino Superior. Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling- UFPB). Realiza Estágio Pós-Doutoral com bolsa pelo PROLING – UFPB junto à FAPESQ (Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado da Paraíba) sob supervisão do Prof. Dr. Pedro Farias Francelino. Membro-pesquisador do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Enunciação e Interação (GPLEI-UFPB-CNPq). Atua como parecerista ad hoc em cerca de 20 (vinte) Revistas nacionais, dentre as quais a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]); Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795] e a Revista Eletrônica do Instituto de humanidades [ISSN 1678-3182]. Atualmente presta serviços de Assessoria Acadêmica para profissionais na esfera universitária em terreno nacional e internacional, bem como auxilia na produção de livros, projetos e artigos científicos. Sua linha de pesquisa e publicações está direcionada para as áreas de Educação, Linguagem, Discurso e Sociedade, Saúde e Religião.
E-mail: wildersantana92@gmail.com

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-americanas. 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

APRESENTAÇÃO

A PALAVRA, OS DISCURSOS E SUAS DIMENSÕES PLURAIS

Dr. Wilder Kleber Fernandes de Santana (UFPB)

Dr. Luciano Mendes Saraiva (UFAC)

No atual cronotopo histórico, que se inscreve como a era digital, não devemos (nem podemos) pensar nas relações sociais dissociadamente das múltiplas linguagens que atravessam e intermediam os sujeitos, nem tampouco desvincular nossa capacidade comunicativa dos vários ritos que são sustentados pela esfera educacional. É através da educação que cada indivíduo pode se instrumentalizar culturalmente, capacitando-se para transformações materiais do ponto de vista individual e sociais alcançando o coletivo. Mas é, sobretudo, na e pela linguagem que o indivíduo – tornado sujeito – vive participativamente, que mantém vínculos, desenvolve-se e cria sustentáculos sociais. Em nosso caso, enquanto pesquisadoras/pesquisadores, recorreremos à linguagem, em diálogos com a educação, para materializar nossos tons, anseios, pensamentos e ações, e esses atos se tornam concretos quando os resultados de nossos experimentos são divulgados, lidos, refletidos, reproduzidos ou questionados por outros estudiosos na tentativa de apreciar/replicar as práticas educativas.

Cabe destacar que, em contexto de modernização pelos quais passam os saberes (quase sempre disciplinares), além do foco no conhecimento acadêmico, podemos vislumbrar e criar habilidades para a vida, com pensamento crítico, resolução de problemas, colaboração, comunicação e competências outras que fazem do humano uma fonte de alternâncias dialógicas. Parafraseando Freire, compreendemos que a sociedade não sofre mudanças apenas pela palavra científica, mas sabemos que encontra nas experiências de mundo o monumento para transformações possíveis (Freire, 1996). Na esteira desse pensamento, acreditamos que uma perspectiva decolonial, ao lado de uma orientação crítica e humanista, pode contribuir muito para esse projeto que sobrevive de linguagem e perpassa práticas educacionais heterogêneas, múltiplas e dinâmicas. Para Freire, assumir essa responsabilidade é um trabalho político,

assim como todo ato pedagógico, pois “o educador é, por si mesmo, um político, uma vez que assume a responsabilidade de decidir, delimitar, executar, acordar ou discordar diante de um contexto no qual as possibilidades não são ilimitadas” (Freire, 2013, 2014).

É nas linguagens e através delas que os sujeitos se fazem sobreviventes, rememoram passados e projetam futuros, que se constroem em meio a possibilidades que os próprios sujeitos criam para estabelecer amostras de suas possíveis humanidades. Para além do indivíduo cartesiano (Rajagopalan, 1998) e de suas formas de enxergar o mundo, as linguagens permitem conexões com seres vivos em geral, geralmente intermediada por meio da palavra. Para Volóchinov,

A palavra participa literalmente de toda interação e de todo contato entre as pessoas: da colaboração no trabalho, na comunicação ideológica, dos contatos eventuais cotidianos, das relações políticas etc. Na palavra se realizam inúmeros fios ideológicos que penetram todas as áreas da comunicação social (Volóchinov, 2018 [1929], p. 106).

Na acepção do estudioso, a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia que constitui cada sujeito/a pesquisador/a que são impressos no ato da escrita de cada texto da obra apresentada. Nesse prisma, ao valermo-nos da palavra, isto é, da língua em contexto de uso, podemos compreender as especificidades do contexto sócio-histórico de produção que, embora diverjam do contexto de recepção, constroem sujeitos históricos, portanto, inacabados (Bakhtin, 2006 [1979]). Assim, a partir dos textos presentes nos volumes desta obra intitulada **Linguagens, Educação e suas Interfaces** é possível estabelecer relações dialógicas entre autores e leitores, indivíduos social e historicamente situados, que compartilham experiências e escrevivências sobre as temáticas presentes nos volumes.

Com efeito, os textos que compõem a obra concebem um local privilegiado para o dialogismo como um espaço interacional entre o eu e o tu ou entre o eu e o outro (Bakhtin, 2003), isto é, entre consciências, considerando que são produzidos em contextos polifônicos e as temáticas vão se entrelaçando, possibilitando que, em dado momento, haja um cotejamento de assinaturas concretas e responsáveis. Concordamos com Costa (2017, p. 35), ao afirmar que “toda produção intelectual, a exemplo de qualquer discurso, é uma construção historicamente situada e, por isso, apreensível como um trabalho

elaborado em interação dialógica e responsiva com a condições histórico-sociais do momento em que ele é realizado”. Diante desse conjunto de fios dialógicos, podemos perceber da presença da interdiscursividade “interna” das vozes que falam e polemizam os textos reproduzindo diálogos com outros textos.

Esta obra, em seus volumes 1, 2, 3 e 4, busca oportunizar que pesquisadores e pesquisadoras, em terreno vernáculo e estrangeiro, divulguem suas produções, pesquisas e experiências. Com a presente coletânea, 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, as diversas formas de circunscrição da palavra almejam a inserção em um mundo letrado, não apenas em um rito de visibilidade, mas, sobretudo, articulação e estímulo a tantos outros cientistas que se embolgam no fazer científico.

Pretendemos, ainda, com a concretização desses volumes, 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 na intenção 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 *Literatura e práticas Leitoras, História e política, Gêneros do discurso, Desafios educacionais e estereótipos, sexualidade no âmbito da psicologia, estudos etnográficos, o agir docente, modos de ler e escrever; encontram-se, também, dispostos, estudos documentais, filosóficos, culturais, religiosos e estéticos.*

Temos a expectativa de que os estudos reunidos nesta coletânea possam iluminar as consciências leitoras e revelar a capacidade das mãos e mentes brilhantes que preenchem esse rito

escriturístico. As palavras que adornam essas coletâneas estão túrgidas de proposições 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

- ARISTÓTELES. Sobre a Alma. In: **Obras completas de Aristóteles** – Vol. III. Tradução de Ana Maria Lóio. Ed. Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Lisboa, 2010.
- 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.
- PRADEAU, Jean-François (org). **História da Filosofia**. Tradução de James Bastos Arêas e Noéli Correia de Melo Sobrinho. 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VOLÓCHINOV, V. N. (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, 2017.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
A PALAVRA, OS DISCURSOS E SUAS DIMENSÕES PLURAIS	7
DR. WILDER KLEBER FERNANDES DE SANTANA (UFPB)	7
DR. LUCIANO MENDES SARAIVA (UFAC).....	7
IDEOLOGIA NO CÍRCULO DE BAKHTIN: INTERSEÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS	14
SAIDE FEITOSA DA SILVA (UFAC).....	14
LUCIANO MENDES SARAIVA (UFAC).....	14
A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR PARA MINIMIZAR VULNERABILIDADES, PRECONCEITO E RACISMO	34
IRLA MARIA DE VASCONCELOS FEITOSA LIMA (UFPB)	34
KALINE BARBOSA GONZAGA (UFPB)	34
DIOGO ARAUJO DOS SANTOS (UNIFIP-PATOS).....	34
RÔMULO DANTAS DE SOUSA (UNIFIP-PATOS)	34
KALINE CORREIA SILVA DE FRANÇA (UFPB).....	34
EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO	41
MAYSA DE PÁDUA TEIXEIRA PAULINELLI (UNIFESSPA).....	41
RENAN LUCAS ISRAEL NASCIMENTO DA SILVA (UNIFESSPA).....	41
O DEBATE SOBRE DESIGUALDADES SOCIAIS E A PREPARAÇÃO DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SUPERIOR COM ESCOLAS PÚBLICAS DO PARÁ	54
ANDRIO ALVES GATINHO (UFPA).....	54
OS MULTILETRAMENTOS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE LÍNGUA PORTUGUESA: PESQUISAS ACADÊMICAS EMPREENDIDAS DE 2017 A 2023	65
EDÉZIO PETERLE JÚNIOR (UFES).....	65
JAIRO SANTOS AQUINO (UFES)	65
ROGÉRIO CARVALHO DE HOLANDA (UFES).....	65

MEDIAÇÃO DE LEITURA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA ATUALIDADE	77
KARLA CRISTINA DA CUNHA DI BLASIO (SEDEC- CONTAGEM/MG).....	77
FERNANDA TAÍS BRIGNOL GUIMARÃES (SMED-BAGÉ/RS)	77
ANA CAROLINA MARTINS DA SILVA (UERGS)	77
A VARIEDADE LINGÜÍSTICA DO SERTÃO PROFUNDO: UM ESTUDO DO LÉXICO	91
DARCILIA SIMÕES (UERJ).....	91
CLAUDIO ARTUR O. REI (UERJ)	91
SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O TRABALHO COM O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	111
ELMA KARINE COSTA CARDOSO (PPGEN/UESB)	111
MARIA APARECIDA PACHECO GUSMÃO (UESB)	111
SILENTIUM! AULA DE LEITURA!	125
CARLOS ALBERTO CASALINHO (UEMG)	125
A PALAVRA E A IMAGEM NA LITERATURA INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	136
MARIA LEUZIEDNA DANTAS ALVES (IFPB/CAMPUS SOUSA.....	136
RISONELHA DE SOUSA LINS (IFPB/CAMPUS SOUSA).....	136
OFICINA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DISCURSOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE ESTUDANTES NA ESCOLA	149
ANNIELLY DE BRITO (UERN)	149
ADY CANÁRIO DE SOUZA ESTEVÃO (UFERSA)	149
BALÃO-FALA, SILÊNCIO E RELAÇÕES POSSÍVEIS: UM ESTUDO DE “DESCONSTRUINDO UNA”.....	159
ANGÉLICA REGINA GONÇALVES BERTOLAZZI (UEL/CAPES)	159
MARIA ISABEL BORGES (UEL)	159
REVOZAMENTO E REFORMULAÇÃO NA FALA-EM-INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E CRIANÇA COM TEA	173
WÂNIA TEREZINHA LADEIRA (UFV).....	173

INFLUÊNCIA PERSUASIVA ARGUMENTATIVA: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS QUADRINÍSTICOS E ESTRATÉGIAS NA TIRA DE LAERTE.....	183
INEZ NERES DE ALMEIDA ROCHA (UEL).....	183
EDUCAÇÃO E GÊNERO EM MOÇAMBIQUE: NAVEGANDO POR OBSTÁCULOS CULTURAIS E SOCIAIS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO E A EQUIDADE.....	199
DOMINGOS NETO JOÃO JOAQUIM (UERJ)	199
CRIANDO UM APP PARA ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO CELULAR	223
DÉBORA RACY SOARES (UFLA).....	223
DUAS AULAS DE INGLÊS SEMANAIS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE, PERNAMBUCO	236
ERICLES SOUZA ALVES (UEPB).....	236
A ENTREVISTA PSICOLÓGICA COMO INSTRUMENTO ESSENCIAL DE ESCUTA EM ATENDIMENTO PSICOLÓGICO	254
CLÊNIA MARIA TOLEDO DE SANTANA GONÇALVES (UFPB).....	254
ÉLYMAN PATRÍCIA DA SILVA (UEPB).....	254
ANA PAULA MACÊDO DA COSTA (UFPB).....	254
A COMPLEXIDADE MULTISSEMIÓTICA COMO MARCADOR DA IDENTIDADE CULTURAL NAS OBRAS DO ARTISTA PLÁSTICO ÉDER OLIVEIRA.....	263
JANE MIRANDA ALVES (UFRJ).....	263
‘PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA: TRAJÉTORIA DOS CASOS DE DENGUE NO MUNICÍPIO DE ITABAIANA-PB.....	289
OS PROTAGONISTAS SOMOS NÓS.	289
MIGUEL LEONARDO FRANCISCO DA SILVA (UEPB)	289
MARIA MÔNICA MOREIRA DA SILVA (FACEN).....	289
ÉRICA DINIZ ABRANTES GONÇALVES (UEPB)	289

IDEOLOGIA NO CÍRCULO DE BAKHTIN: INTERSEÇÕES TEÓRICAS E CONCEITUAIS

Saide Feitosa da Silva (UFAC)¹
Luciano Mendes Saraiva (UFAC)²

Introdução

O ponto inaugural deste trabalho é revisitar alguns conceitos e teorias que julgamos centrais dentro da perspectiva dialógica do discurso. Em nossa argumentação, buscamos criar interseções que nos leve a um ponto culminante dentro do âmbito conceitual bakhtiniano, a ideologia. Nosso propósito não é apontar uma lógica teórica progressiva que resultaria na noção de ideologia, mas, realçar conexões entre algumas ideias do Círculo de intelectuais russos, com ênfase na concepção de ideologia.

Para isso, utilizaremos a metodologia qualitativa de cunho bibliográfico, acionando conceitos como discurso, dialogismo e heterodiscurso. Esses fundamentos são cruciais para vários estudos dentro das Ciências Sociais, abrangendo questões que vão desde a Economia, Psicologia, Antropologia e Política, até epistememes mais específicas como a Análise do Discurso, Linguística e o Ensino de Línguas.

Discurso e Dialogismo na Filosofia Marxista da Linguagem

Antes de adentrarmos na esfera ideológica, consideramos relevante dissertar sobre alguns aspectos dissonantes entre a filosofia da linguagem bakhtiniana e as escolas estruturalistas. A filosofia da linguagem de Bakhtin destaca-se por sua ênfase no dialogismo, na interatividade e na dinâmica constante entre enunciador e receptor, elementos que contrastam com a abordagem estruturalista que tende a privilegiar a forma sobre o conteúdo e a função social da linguagem.

¹ Doutor pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Docente do Curso de Letras Inglês e respectivas Literaturas na Universidade Federal do Acre. E-mail: saide.silva@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

Enquanto os estruturalistas, como Saussure, focam na língua como um sistema autônomo de signos, Bakhtin e seus companheiros, como Volóchinov, enfatizam o caráter social e histórico da linguagem, onde cada enunciado é moldado pelas interações sociais.

Esse contraponto é fundamental para entendermos a noção de heterodiscurso e a maneira como o Círculo de Bakhtin entendia a linguagem não como um sistema fechado, mas um campo de batalha de postulados conflitantes, refletindo as diversas vozes sociais (Volóchinov, 2018). Assim, inteirar-se dessas diferenças nos prepara para uma análise mais apurada da ideologia no contexto bakhtiniano, pois nos mostra como o discurso é sempre uma arena de conflitos e negociações, indo além das estruturas estáticas e descontextualizadas promovidas pelo estruturalismo.

Os próximos conceitos, decerto expressivos para o progresso de nosso estudo, são instruídos a partir da proposta dialógica do discurso no que tange à linguagem. Antes de abordarmos concepções como discurso, dialogismo, heterodiscurso e ideologia – esta última sendo a principal noção a ser contemplada –, faz-se necessário discorrer, mesmo que sucintamente, sobre aspectos da filosofia da linguagem bakhtiniana, que se encontra intrinsecamente conectada à maneira pela qual muitos estudos são desenvolvidos nas Ciências Sociais.

Considerando tantos acervos produzidos a partir do Círculo de Bakhtin, conferimos que este conjunto de obras compõe um sofisticado corpo conceitual a partir do qual diversos outros estudos são elaborados. Abrangendo múltiplos temas como performatividade, ato, evento, autor, autoria, ética, estilo, palavra, tema, significação, enunciação, interação, dentre outros, e estendendo-se a fundamentos mais complexos, como a teoria do romance, gêneros discursivos, polifonia, heteroglossia [heterodiscurso], cronotopo, dialogismo e a própria ideologia, só para citar os mais sensíveis, tal profusão de ideias alça o filósofo russo, juntamente com seu multidisciplinar grupo, ao patamar de destaque dentre os principais teóricos da linguagem na contemporaneidade. Sobre esse horizonte eclético abarcado pelo Círculo, Brait (2005) argumenta:

Bakhtin e seu círculo têm merecido, nos últimos anos, grande atenção por parte de diferentes áreas do conhecimento. Esse fato pode ser constatado nas inúmeras traduções, nos incontáveis ensaios interpretativos e, especialmente, na circulação de noções, categorias,

conceitos advindos diretamente do pensamento bakhtiniano, com ele aparentados, ou ainda, por ele motivados. Esse arcabouço teórico-reflexivo aparece, portanto, no enfrentamento da linguagem, não apenas em áreas destinadas a essa finalidade, caso dos estudos linguísticos e literários, mas na transdisciplinaridade de campos como educação, a pesquisa, a história, a antropologia, a psicologia etc (Brait, 2005, p. 8).

Considerando o horizonte conceitual do Círculo, aludimos que um dos ápices desse estudo reside na ideia fulcral de investigação da linguagem sob o prisma filosófico, tangenciando-a da inquirição psíquico-estrutural de teóricos contemporâneos que apresentaram concepções conflitantes, dentre eles – Ferdinand de Saussure e Charles Bally, ambos da Escola de Genebra, segundo os quais a língua dispunha-se como uma estrutura estanque, presa em sua própria significação interna enquanto sistema linguístico abstrato, (Volóchinov, 2018, p. 164). Confrontando essa ideia de língua desprovida de historicidade consubstanciada nela apenas, o Círculo propõe outra abordagem sobre a linguagem para além das estruturas linguísticas presas em si, concebendo-a como um ato filosófico, histórico e social. Como aponta Sheila Grillo em seu ensaio introdutório do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2018), doravante (MFL), sobre o caráter filosófico da linguagem no Círculo de Bakhtin:

As opções de Bakhtin, Medviédev e Volóchinov, tanto no domínio das teorias da linguagem quanto no da poética, buscam uma fundamentação em abordagens filosóficas da linguagem e das artes, contrariamente ao formalismo russo, que se afastou de questões filosóficas para fundamentar sua orientação em teorias linguísticas de caráter estrutural e formalista (Volóchinov, 2018, p. 14).

Sob outra perspectiva, pensamos ser uma incongruência argumentar que houve um desmerecimento do papel da linguística estrutural em relação aos estudos divergentes ao bakhtiniano em escritos como – *Estética da Criação verbal* (2000) e *Problemas da Poética de Dostoiévski* (2008) e, tendo em conta esse pensador se utilizar de domínios intralinguísticos de cunho estruturalista para a elaboração de seus conceitos. Nesse prisma, afiançamos que há uma convergência inaugural entre as outras correntes de estudos da linguagem que considera o Círculo, e se utiliza, de certa forma, de alguns conceitos chave pela estética estruturalista. Ainda segundo o ensaio de Sheila

Grillo, o que existe é uma fusão dialética de conceitos vigentes na Rússia, de início do século XX, a partir dos quais determinados preceitos são incorporados à vertente semiótica da linguagem e em outros casos refutados.

Os conceitos desenvolvidos pelo que ficou conhecido como pensamento bakhtiniano, conversam entre si, se entrecruzam e, em muitos casos, se complementam, e configuram uma noção de linguagem substanciada na arquitetônica de um modelo sociológico peculiar, de maneira a desenvolver conhecimentos filosóficos, linguísticos, literários, delineando fronteiras que permeiam cultura e sociedade, ideologias constituídas e cotidianas, vivência e ciência, vida e arte, designando a língua por meio do diálogo. Desse modo, quaisquer que sejam os insumos textuais, – texto aqui entendido como enunciados produzidos por consciências em interação discursiva, sejam eles orais ou escritos, tornam-se terreno fecundo para investigação dentro da ótica dialógica do discurso.

Nesse prisma, a abordagem teórica do CB mostra-se revolucionária quando, em especial no livro MFL (2018), os intelectuais russos direcionam seu viés conceitual confrontador a dois critérios divergentes conferidos ao estudo da linguagem, criticando o entendimento de língua como um processo pautado no *subjetivismo idealista* e/ou no *objetivismo abstrato*, formas de se entender e interpretar a língua difundidas pelas duas correntes estruturalistas de então.

No basilar livro, temos a oportunidade de vislumbrar o cerne da questão fundamentada pelo Círculo sobre o papel da linguagem na vida cotidiana. É nesse texto que encontramos a crítica central que lança as bases para os outros conceitos bakhtinianos, tão significativos para a confecção analítica da linguagem em diferentes arestas do conhecimento. A filosofia difundida pelo CB rechaça a ideia de língua abstrata e idealizada, correntes linguístico-filosóficas reinantes no início do século XX, representada por Humboldt e Vossler inicialmente, e, depois, por Ferdinand de Saussure quando seu livro – *Curso de Linguística Geral* baseou-se nos preceitos de Humboldt, considerado o fundador da Linguística Teórica no Ocidente (Volóchinov, 2018, p. 18).

Em seus insumos, os pensadores russos, notadamente o trio Bakhtin, Volóchinov e Medviédev, são taxativos em apontar a fragilidade teórica das duas concepções de linguagem influentes à

época, acabando por ofuscar uma visão mais acurada de investigação dos atos de fala inerentes à linguagem. Os autores partem da indagação do que vinha a ser o objeto da Filosofia da Linguagem e o que realmente ela significava como elemento central na formação das sociabilidades. Segundo eles, seria essa visão estruturalista de desconsiderar a relação sócio temporal existente entre sujeito-mundo, sujeito-sujeito, envolvidos em interações enunciativas concretas que leva a uma assunção equivocada de investigação da linguagem, fracionando a língua em partes isoladas, tão somente.

Distanciado da noção de linguagem como produto espontâneo, concebido dentro de um cérebro eremítico dentro do qual espelha-se uma imagem equivalida da realidade ou uma projeção psíquico-inata preestabelecida a partir de um sistema linguístico estável, fechado nele mesmo, o Círculo, então, propõe, o princípio nuclear para o desenvolvimento de outros conceitos: a noção dialógica do discurso [dialogismo]. Sobre as duas visões antagônicas ao Círculo de concepção da linguagem, Volóchinov assevera:

A primeira tendência pode ser chamada de subjetivismo individualista na ciência da linguagem, e a segunda, de objetivismo abstrato. A primeira tendência analisa o ato discursivo individual e criativo como fundamento da língua (ou seja, todos os fenômenos linguísticos sem exceção). O psiquismo individual representa a fonte da língua. As leis da criação linguística – uma vez que a língua é formação e criação ininterrupta – na verdade são leis individuais e psicológicas; são elas que devem ser estudadas pelo linguista e pelo filósofo da linguagem (Volóchinov, 2018, p. 147-148).

O centro organizador de todos os fenômenos linguísticos, que os transforma em um objeto específico da ciência da língua, é transferido pela segunda tendência para um elemento bem diferente: o sistema linguístico, compreendido como sistema de formas linguísticas fonéticas, gramaticais e lexicais. Se para a primeira tendência a língua é um fluxo eterno de atos discursivos, no qual nada permanece estável e idêntico a si mesmo, para a segunda tendência a língua é um arco-íris imóvel que se ergue acima desse fluxo. Todo ato criativo individual, todo enunciado é individual e único, porém em todo enunciado há elementos idênticos aos dos outros enunciados de um dado grupo discursivo. São justamente esses elementos idênticos - fonéticos, gramaticais, lexicais - e, portanto, normativos para todos os enunciados que proporcionam a unicidade de dada língua e sua compreensão por todos os membros de dada coletividade (Volóchinov, 2018 [1929], p. 155).

Contra-pondo-se, então, às correntes filosóficas *subjetivo-idealista e objetivo-abstracta* de interpretação da linguagem, o Círculo desenvolve o conceito de dialogismo, pressuposto caro para alcançarmos o conceito de ideologia. Compreender a concepção dialógica dos processos enunciativos segundo preceitos bakhtinianos, permite-nos entender, no sentido mais amplo, o que é linguagem e sua funcionalidade, ou sua própria essência, o dialogismo.

À vista disso, sublinha Vygotsky (1994) sobre a ‘atividade’ humana materializada através da linguagem ou, como considera Bakhtin (2000 e 2002), sobre o ‘ato’ humano performado por meio de intervenções comunicativas, ambos os casos não designam meros reflexos ou respostas ao meio externo. De outro modo, denotam processos de estar no mundo, de pertencimento, responsabilidade e responsividade, atuação e transformação pela interação entre sujeitos socialmente organizados, propositadamente ordenada nos embates sociais a partir da base econômica [infraestrutura] por meio de diálogos, expondo a relação simbiótica entre homem/mundo realizada através das atividades de trabalho como referenciado na ordem marxista de linguagem.

Ao passo que, para Vygotsky (2001, p. 409), “o pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza”, a linguagem, para o Círculo, se processa por meio de discursos, sempre em relações dialógicas estabelecidas nos encontros sociais, em um compartilhar de signos dentro de um fluxo ininterrupto de correntes discursivas que interligam indivíduos, descartando, pois, o automatismo e a autonomia individual, sempre mediada por enunciações tangíveis formando a consciência. Assim, tratar a linguagem de forma dialógica é repulsar qualquer restrição de sentido dentro de atos comunicacionais concretos, preservando as ressonâncias dos ditos, já-ditos e/ou não-ditos. Para melhor entendermos esse processo de constituição sógnico-ideológica da consciência lemos:

A ideologia não é uma formulação da consciência, mas, ao contrário, a ideologia forma, constitui consciência por meio de sua realidade material, isto é, dos signos ideológicos. Esses signos ideológicos, por sua vez, são constituídos no processo de interação social em que os interesses das diversas classes sociais direcionam o processo de construção das representações materializadas na palavra (Grillo in Volóchinov, 2018 [1929], p. 55).

Essa cadeia ideológica se estende entre as consciências individuais, unindo-as, pois, o signo surge apenas no processo de interação entre consciências individuais. E a própria consciência individual está repleta de signos. Uma consciência só passa a existir como tal na medida em que é preenchida pelo conteúdo ideológico, isto é, pelos signos, portanto apenas no processo de interação social (Volóchinov, 2018 [1929], p. 95).

Ressaltando a questão do ato discursivo dentro do pensamento Bakhtiniano, a definição de dialogismo assume uma função peculiar no sentido de entendermos melhor esse conceito, pois ele permeia não só a concepção de linguagem propriamente dita, mas a própria compreensão que temos do mundo, a vida que levamos, as relações cultivadas, nossa profissão, nosso papel enquanto sujeitos, enfim, todos os âmbitos sociais aos quais estamos conectados. É esse universo de vivências que aciona o repositório de discursos para a refração de nossas realidades, e, por conseguinte, nossas posições axiológicas enquanto ser político e social.

Dessa maneira, antes de chegarmos a um entendimento particular de dialogismo, faz-se necessário destacar outra noção bakhtiniana meritória às obras subsequentes do Círculo, discurso, pois ambas estão associadas e, de certa forma, se complementam, implicando-se mutuamente. Segundo Bakhtin, discurso é:

a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso. Mas são justamente esses aspectos, abstraídos pela linguística, os que têm importância primordial para os nossos fins. (Bakhtin, 2008 [1929], p. 207).

Aliás, na convicção dialógica da linguagem, a desvinculação da personalidade individual da língua, processada através de discursos, torna-se irrealizável, posto que a atividade mental, suas motivações subjetivas, intenções, seus desígnios conscientemente estilísticos, não existem fora de sua materialização objetiva, argumento este que se distancia da visão de língua como sistema abstrato de signos ou mesmo de expressão inata do pensamento individual.

Por conseguinte, considerar a língua [linguagem] em sua integralidade como ações interativas: concretas, vivas, dinâmicas, congruentes, dissonantes, adjacentes ao discurso, significa veiculá-la

intimamente aos seus usuários [interlocutores], suas intervenções, atitudes, ambições, esferas sociais, finalmente, seus atos ideológicos, integralizados e orientados por e nela mesma. Diante disso, essa concretude dialogicamente discursiva acontece entre sujeitos social e historicamente constituídos, dentro de contextos espaço-temporais específicos.

Logo, a abordagem dialógica do discurso, a partir de conceitos fundamentais da filosofia da linguagem bakhtiniana, nos leva a perceber como a cultura se constrói dentro de ambientes erigidos a partir de cronotopos particulares. Nesse prisma, somos sujeitos de uma determinada época e lugar e nos comportamos, inclusive discursivamente, segundo uma dada ‘atmosfera’ histórico-social.

Feitas essas ressalvas conceituais sobre a construção de uma filosofia da linguagem centrada numa ordem dialógico-discursiva no Círculo de Bakhtin, reportamo-nos à ideia peculiar de dialogismo para chegarmos a um dos conceitos essenciais em nosso estudo, a ideologia. Bakhtin tece a seguinte proposição sobre a orientação dialógica da linguagem, ou seja, o dialogismo:

qualquer discurso da prosa extra artística – de costumes, retórica, da ciência - não pode deixar de se orientar para o “já dito”, para o “conhecido”, para a “opinião pública”, etc. A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa (Bakhtin, 2002 [1930], p. 88).

Nessa mirada de visão dialógica da linguagem, não existe palavra ou discursos propagados por sujeitos que sejam primeiros ou derradeiros, que iniciem ou finalizem atos de comunicação, considerando a ação enunciativa não ser nela mesma monódica ou autônoma, mas configurar-se no diálogo concreto entre interlocutores reais, cujas existências se realizam nas fronteiras das suas experiências em confrontos sociais de uns com os outros.

Aliás, a palavra ou enunciado, em última análise, a língua em ação, torna-se um fenômeno ideológico por excelência, registrando todas as etapas dos embates sociais consagrados por intervenções de múltiplas vozes dentro de um tempo e espaço que terminam por indicar, enquanto discurso, uma dimensão dupla, pois revela duas

posições: a sua e a do outro. Esses discursos são, em última instância, o reverberar de vozes anteriores, compondo um repositório discursivo, predisposto a ser novamente exteriorizado.

Consequentemente, na perspectiva dialógica do discurso, tudo o que produzimos comunicativamente, seja um ato verbal ou escrito, ou qualquer expressão semiótica, não é fruto de um pensamento puro, inédito ou genuíno, quando falamos, não anunciamos algo particular advindo de uma mente ‘edênica’, mas discursos, ideias, pensamentos, sentimentos, realizados e propagados previamente, de maneira que a linguagem se constitui e se processa por meio de códigos coletivos e inter-relacionais em processos mútuos de alteridade.

Assim, quando nos expressamos, anunciamos os ‘outros’ dentro de nós, deliberadamente ou não, sempre considerando nosso interlocutor dentro do jogo discursivo dialógico, noutros termos, há mais de nossos antecessores em nós do que supomos, consciente ou inconscientemente. Nada mais elucidativo do que finalizamos, pois, este conceito, com as próprias palavras do pensador russo sobre a compreensão de dialogismo:

O que ocorre, de fato, é que, quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (Bakhtin, 2019 [1940], p. 51).

Heterodiscurso: A Dialética das Vozes na Teoria Bakhtiniana

Juntando, pois, a perspectiva dialógica do discurso à visão iminente de heterodiscurso, conceito sobre o qual podemos construir o elo que falta para chegarmos à noção de ideologia almejada. Vale destacar que compreendemos a concepção heterodiscursiva como uma extensão do conceito de dialogismo, o qual, dada sua abrangência teórica, serve como o núcleo agregador de outros conceitos desenvolvidos pelo Círculo. No caso específico do heterodiscurso, além de representar uma ampliação do entendimento de dialogismo, são erroneamente tratados como sinônimos. Salientamos que este conceito, cunhado por Bakhtin a partir dos estudos das obras de Dostoiévski, especialmente no livro *Problemas da poética de*

Dostoiévski (2008), apresenta, além do dialogismo, uma contribuição significativa para a arte do romance e para a própria teoria da linguagem em geral.

Para chegarmos a uma compreensão pontual de heterodiscurso, certas dimensões especulativas desse conceito precisam ser contempladas. A primeira reside na assunção dele como uma oposição ao monologismo, visão segundo a qual o romance apresenta apenas uma única voz, a do próprio autor; diferente da maioria das obras dostoiévskianas cujas narrativas constituem-se pelas múltiplas vozes de personagens autônomos organizadas nos entrechoques da diversidade social de tipos de linguagens, produzidas por forças sociais antagônicas tais como profissão, gêneros discursivos, tendências particulares e personalidades individuais etc.

No enredo monológico, os personagens não possuem voz própria, não emitem opiniões, não expressam pensamentos, mas, sim, o autor e/ou narrador que, resumidamente, assumem o papel de ‘porta-vozes’ das posições axiológicas de seu idealizador. A partir de uma posição privilegiada – de afastamento, o autor e/ou narrador ‘guia(m)’ os personagens dentro do enredo, tendo em conta eles não serem os verdadeiros donos de suas inclinações ideológicas, tornando-se, pois, inábeis em se posicionar perante os embates dialógico-discursivos que permeiam as interações comunicativas na arte ou na vida.

O romance heterodiscursivo por sua vez preconiza justamente o contrário. A premissa segundo a qual Bakhtin baseia sua noção heterodiscursiva consagra os personagens como vozes independentes dentro da narrativa. Essas alocações entram em choque no jogo dialógico cotidiano mediados pelos diálogos nas obras, gerando discordâncias, antagonismos, conflitos, ou o oposto, concordâncias, aprovações, uniformidades dentro dos embates discursivos da vida real ou da arte como defende Bakhtin. Sobre essa pluralidade de vozes autônomas [heterodiscurso] a partir das quais os heróis [personagens] assumem as rédeas de seus posicionamentos axiológicos, o filósofo russo faz as seguintes ponderações:

Polemiza-se com os heróis, aprende-se com os heróis, tenta-se desenvolver suas concepções até fazê-las chegar a um sistema acabado. O herói tem competência ideológica e independência, é interpretado como autor de sua concepção filosófica própria e plena, e

não como objeto da visão artística final do autor. Para a consciência dos críticos, o valor direto e pleno das palavras do herói desfaz o plano monológico e provoca resposta imediata, como se o herói não fosse objeto da palavra do autor, mas veículo de sua própria palavra, dotado de valor e poder plenos. (Bakhtin, 2008 [1929], p. 3).

Na visão bakhtiniana, o romance, em si, concretiza-se heterodiscursivamente. Ele vê na obra romanesca as múltiplas vozes contidas nos discursos de cada personagem, cujas visões de mundo são insubordinadas à criação ‘onisciente’ do autor. Cada uma dessas falas tem sua devida perspectiva, validade e peso a partir de um ângulo social peculiar. Assim, o autor não coloca apenas a sua própria voz entre o personagem e o leitor, mas, ao contrário, admite que os personagens refratem suas próprias realidades, externalizando suas visões de mundo, e, por conseguinte, suas ideologias. É a vida real estendendo-se para o romance ou vice-versa.

Nas próprias palavras do teórico russo podemos vislumbrar uma das possíveis definições que abrangem as tantas nuances do conceito de heterodiscurso segundo a qual o texto consiste “na multiplicidade de vozes equipolentes, as quais expressam diferentes pontos de vista acerca de um mesmo assunto” (Bakhtin, 2008, p. 39), ou mesmo “o romance como um todo verbalizado é um fenômeno pluriestilístico, heterodiscursivo, heterovocal” (Bakhtin, 2015, p.27). Entretanto, mais do que uma pluralidade de vozes, interessa ver no conceito bakhtiniano de heterodiscurso, que esses profusos linguajares se tornam diferentes por oposição a outros falares. A pluralidade é alcançada em face do outro: o discurso se torna diverso e distinto, mas não necessariamente contrário comparado aos demais.

Ressalvada a dimensão conceitual de heterodiscurso, atentamos agora para um outro viés do termo, que é justamente a multiplicidade de vozes dentro de uma mesma voz, que muito se alinha com a noção de dialogismo. Na introdução do livro – *Problemas da Poética de Dostoievski* (PPD), versão em inglês, Wayne Booth faz uma ponderação que embasa ainda mais o nosso entendimento de heterodiscurso. Nas palavras do comentarista:

“Quem não é um ‘ideólogo’ respeita o fato de que cada um de nós é um ‘nós’ e não um ‘eu’. A polifonia, o milagre da nossa convivência ‘dialógica’, é, portanto, ao mesmo tempo um fato da vida e, em seus

níveis mais elevados, um valor a ser perseguido incessantemente” [tradução nossa] (Bakhtin, 1999, p. 7).

Nesses termos, olhando pelo ângulo heterodiscursivo da linguagem, podemos depreender que o nosso discurso na verdade não nos pertence, pois, quando falamos, emitimos uma série de outras vozes advindas justamente do cabedal discursivo acumulado por nós durante nossa existência.

Sob tal perspectiva heterodiscursiva, portanto, consonante à própria noção de dialogismo, podemos vislumbrar esse embate de vozes que acontece nos diálogos interacionais do mundo real, seja numa discussão trivial entre casal ou no confronto efusivo de advogados num tribunal. Assim, quando falamos, pronunciamos por meio de nossos enunciados vozes de outros. Em outras palavras, o heterodiscurso, além representar as múltiplas vozes autônomas de personagens dentro de uma trama romanesca, pode ser entendido também como os horizontes axiológicos que norteiam os sujeitos/personagens em seus confrontos enunciativos da vida social.

À vista disso, resulta que em todo texto, oral ou escrito, dentro da dimensão dialógico-heterodiscursiva, estabelecem-se relações com outros textos ou vozes preexistentes, motivando responsabilidades futuras, concretizadas em enunciados vindouros. Desse modo, por todo o exposto, cabe-nos observar que não temos mais a desculpa de desconsiderar o fato dialógico e heterodiscursivo em qualquer ato enunciativo, seja ele ficcional ou concreto.

Todavia, estamos cômicos de que essa interpretação de dialogismo e heterodiscurso, aqui pretendida, representa apenas uma possível refração deles, e, que, em nenhum momento, temos a pretensão de chegar a uma definição cristalizada de conceitos tão amplos e sofisticados, mas sim, possibilidades de leituras dentro de uma postura dialógica de interpretação da linguagem.

Assim, tanto os personagens de uma obra literária quanto os da vida real são responsáveis por produzir seus atos enunciativos, conferindo suas visões de mundo de forma responsável e responsiva. Suas posições axiológicas revelam as ideologias presentes nesses discursos, que não existiriam se não fossem o ressoar de vozes precursoras, entoadas por indivíduos que expressam suas próprias opiniões e, conseqüentemente, suas ideologias. Essas vozes não deixam de ser o ecoar de pensamentos, regras, doutrinas, crenças,

ideias, juízos, normas, credos, posicionamentos e contextos sociais, manifestados através de diversos tipos de linguagem, conforme justificado por um dos fundamentos teóricos dos conceitos de dialogismo e heterodiscurso pelo Círculo de Bakhtin.

Entre Vozes e Poder: Ideologia no Dialogismo Bakhtiniano

Antes de iniciarmos nossas reflexões e intelexões sobre o conceito de ideologia, faz-se necessário um breve recorte, dos primeiros entendimentos do termo ideologia até suas refrações aventadas pelos intelectuais russos.

O conceito de ideologia ganhou múltiplas interpretações ao longo do tempo. Seu entendimento revela significativas oscilações, desde a visão positiva inicial até sua negatificação como instrumento de manipulação. Esses deslocamentos conceituais prepararam o terreno para a abordagem defendido por Bakhtin e o Círculo, reconfigurada para a dinâmica intersubjetiva e dialógica da linguagem. A partir dessa perspectiva, o CB concebe a ideologia não como um conjunto estático de ideias, mas como um fenômeno intrinsecamente ligado ao discurso e às relações de poder que perpassam a comunicação humana.

Em seu tráfego, acumulam-se transições semânticas, ora favorável, ora novíça. A expressão cunhada na França por Destutt de Tracy, no início do século XIX, nasceu auspiciosamente como a “ciência das ideias”, mas logo caiu em descrédito, conhecendo sua primeira refração pejorativa quando Napoleão Bonaparte percebeu nela uma ameaça, capaz de desvendar inclusive suas próprias artimanhas ideológicas. De útil, passou a ser vilã na mão de “ideólogos perigosos” que, na visão do general francês, podia “distorcer” as suas “verdades inquestionáveis” (Costa, 2017, p. 50-53).

Deslocando-se para a Rússia da mesma época, podemos afirmar que esses dois polos antagonicos de interpretação da ideologia permaneceram. Dependendo do grupo social, refratava-se afirmativa ou negativamente o conceito.

Aludindo ao materialismo histórico-dialético, sumariamente, a sociedade é dividida em duas classes: burguesa e proletária. Esta entende o ideário capitalista favoravelmente, inclusive, para os próprios explorados nesse sistema; já aquela, e isso é um truísmo no marxismo ortodoxo, interpreta a ideologia como uma representação

enganosa da realidade ou falsa consciência, portanto, negativa aos olhos marxistas, servindo de veículo discursivo para a propagação de ideias que salvaguardam exploradores e alienam explorados.

Nesse cenário, a questão ideológica, além de outras, três dos principais expoentes do marxismo russo – Lênin, Plekhánov e Bukhárin – absorvem da fonte marxista suas refrações sobre ideologia. Mas, ao contrário dos pensadores alemães que a concebiam como ‘neutra’, no sentido de constituir-se de quaisquer formas valorativas provindas das classes sociais, no caso dos estudiosos russos, em maior ou menor grau, eles a concebem negativamente se aludidas ao capitalismo, ou positivamente, dentro do espectro socialista de interpretação da realidade, podendo tornar-se um artifício discursivo de contra-ataque a investida ideológica burguesa com o seu mascaramento da ‘verdade’. Ora, se havia uma ideologia reacionária, por que não existir um ideário progressista?

Essa interpretação de ideologia alheada de algo positivo ou negativo apresenta-se como uma das bases a partir das quais Volóchinov desenvolveu sua noção de ideologia. Em outras palavras, não há uma melhor ou pior ideologia, essa não seria a questão do Círculo, mas sim, de pesquisadores e suas teses. O que se manifesta são múltiplas linhas de pensamentos expressas nos embates das classes antagônicas entre si, bem no terreno conflitivo da base econômica [infraestrutura]. Essas ideologias em última análise estruturam discursivamente toda uma sociedade. A noção inicial de falsa consciência havia sido sobrepujada. O que prevalecia, então, eram “ideias conscientes” advindas dos embates de indivíduos no grande teatro mundano das relações sociais e econômicas (cf. Costa, 2017, 52-70).

Feitas essas reflexões sobre um percurso do conceito de ideologia, passamos a averiguá-la dentro do prisma dialógico, especificamente, a partir do livro MFL (2018). Nesses termos, concentramo-nos em preceitos do CB com relação ao signo, linguagem e ideologia. Apoiados na visão volochinoviana de enunciação, sustentamos que o fenômeno ideológico se materializa por meio da linguagem na interação entre sujeitos organizados em sociedade. A despeito dessa questão, Volóchinov advoga que a própria consciência individual está repleta de signos. Esta, somente se torna consciência

quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) no processo de interações sociais. Segundo ele:

a consciência ganha existência ao se encarnar nos signos ideológicos, que se formam no processo de interação ou comunicação social de uma coletividade organizada. Portanto, é na comunicação ou interação discursiva que ocorre a interpenetração dialética entre o psiquismo e a ideologia. Entre os signos ideológicos, a palavra é o *medium* mais apurado e sensível da comunicação social. [...] a interação discursiva é o acontecimento social que ocorre por meio de um ou de vários enunciados, sendo o diálogo sua forma mais importante, apesar de não ser a única. É por meio da interação discursiva que a língua toma forma e está em constante transformação (Volóchinov, 2018, p. 361).

Assim, a ideologia deve ser apreendida em sua materialidade, em ações concretas de linguagem, no confronto de interesses sociais nos limites de uma só e mesma comunidade semiótica, na luta de classes. Segundo o teórico russo, tudo o que é ideológico possui uma significação e remete a algo situado fora de si mesmo. Aliás, tudo que é ideológico é um signo e carrega significados. Logo, sem signos não há ideologia. E estes, sendo os reflexos das estruturas sociais, materializam-se na palavra, que, para Volóchinov é “um pequeno palco em que as ênfases sociais multidirecionadas se confrontam e entram em embate [...] é um produto da interação viva das forças sociais” (Volóchinov, 2018, p. 140); fora de sua objetivação, de sua realização em um material determinado: o gesto, a palavra, o grito, em suma, a consciência, não passa de especulação.

Dessa maneira, toda vez que entramos na “arena de lutas”, somos responsáveis por nossas próprias ações, entendidas, segundo o Círculo como “atos éticos”, produzidos a partir do entrelaço discursivo de ideias entre sujeitos coletivamente localizados, gerando outras responsabilidades. Logo, a linguagem, enquanto sistema de signos constituídos comunitariamente, permite o surgimento da consciência e é em si uma realidade material e o teor dessa mesma consciência processada por signos ideológicos. Para tanto, Volóchinov e o Círculo, concebem dois tipos de ideologias: as “constituídas” e as “cotidianas”. Nas palavras do pensador:

[...] A todo o conjunto de vivências da vida e expressões externas ligadas diretamente a elas chamaremos, diferentemente dos sistemas ideológicos formados - a arte, a moral, o direito -, de ideologia do

cotidiano. A ideologia do cotidiano é o universo do discurso interior e exterior, não ordenado nem fixado, que concebe todo nosso ato, ação e estado “consciente”. Considerando o caráter sociológico da estrutura da expressão e da vivência, podemos dizer que a ideologia do cotidiano, no nosso entender, corresponde em geral àquilo que na literatura marxista é denominado como “psicologia social”. [...] Os sistemas ideológicos formados - a moral social, a ciência, a arte e a religião - cristalizam-se a partir da ideologia do cotidiano e, por sua vez, exercem sobre ela uma forte influência inversa e costumam dar-lhe o tom. Todavia, ao mesmo tempo, esses produtos ideológicos formados preservam constantemente a mais viva ligação orgânica com a ideologia do cotidiano, nutrem-se da sua seiva e fora dela estão mortos, assim como estão mortas uma obra literária finalizada ou uma ideia cognitiva fora da sua percepção avaliativa viva (Volóchinov, 2018 [1929], p. 213).

Visto pelo prisma bakhtiniano, podemos, então, designar, por um lado, esse corpo de ideias formalizadas, como o domínio que abrange a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, economia, inclusive a literatura etc; todo o universo que compõe as manifestações superestruturais sob as infraestruturas. Elas ensejam todas as expressões que prescrevem tudo que pode ser reconhecido como certo ou errado, santo ou pagão, belo ou feio, artístico ou banal, científico ou credence, lícito ou ilegal, ético ou inescrupuloso, moral ou amoral; tal posicionamento axiológico dependerá do ângulo de refração determinado por cada grupo de indivíduos (classes) dentro dos entrechoques intersubjetivos na disputa pela prevalência do discurso.

As ideologias constituídas, então, segundo Volóchinov, pertencem à superestrutura compondo o nascedouro das ideologias cotidianas, efetivadas na infraestrutura; essas por sua vez, funcionam como a fonte a partir da qual as ideologias formais são gestadas. Num fluxo constante de idas e vindas, ambas se retroalimentando em um processo dialético, formando o depósito fluido dos discursos constituintes da própria existência das relações sociais. Por meio delas, refletimos e refratamos nossas percepções do real sucedidas nas mais variadas circunstâncias interacionais, sejam elas mais rebuscadas, como numa palestra eloquente de JP Stédile, ou triviais, como na conversa entre amigos na feira de São Cristóvão. Sobre as ideologias do cotidiano, Volóchinov as divide em dois níveis:

Na camada inferior da ideologia do cotidiano é possível captar apenas a lei estática; somente uma grande massa de produtos desse gênero revela as linhas gerais da lei socioeconômica. Evidentemente é impossível revelar de modo prático as premissas socioeconômicas de uma vivência ou expressão isolada e ocasional. Já as camadas superiores da ideologia do cotidiano, aquelas que se encontram em contato direto com os sistemas ideológicos, são mais substanciais, responsáveis e possuem um caráter criativo. Elas são muito mais ativas e sensíveis do que a ideologia formada; são capazes de transmitir as mudanças da base socioeconômica com mais rapidez e clareza. É justamente aqui que se acumulam as energias criativas responsáveis pelas transformações parciais ou radicais dos sistemas ideológicos (Volóchinov, 2018 [1929], p. 215).

Sobre uma definição específica do conceito de ideologia para além da assunção filosófica interpretada como “todo o conjunto de vivências da vida” reportado por Volóchinov (2018, p. 213) em MFL, podemos nos pautar no que ele próprio expressou em seu outro escrito – *Que é a linguagem*, de 1930, uma das únicas vezes em que há uma elaboração pronta do conceito. Segundo ele, ideologia investe-se de “todo o conjunto dos reflexos e das interpretações da realidade social e natural que tem lugar no cérebro do homem e se expressa por meios de palavras [...] ou outras formas sîgnicas” (Volóchinov, 2013, p. 107).

À vista disso, ideologia pode ser entendida como o meio pelo qual podemos concretizar nossa existência enquanto ser social para, através da palavra, operacionalizar a capacidade de expressar nossos posicionamentos, opiniões, ideias, sentimentos, crenças, vontades etc., sempre no movimento interativo dos encontros sociais, empreendidos nas arenas dos confrontos discursivos. É no seio dessas disputas enunciativas que as ideologias nos distinguem enquanto sujeitos: o que pensamos, a que grupos pertencemos, para qual direção queremos ir enquanto entes comunitários e políticos; enfim, nossos atos éticos, responsivos e responsáveis, definindo o nosso ‘ser ou não ser’ como diria o magístral William Shakespeare.

Com efeito, o entendimento de ideologia segundo Volóchinov segue a perspectiva marxista, no que tange a sua natureza de representações, reflexos do real, contudo, diferencia-se da mesma forma por não atribuir às representações ideológicas o caráter de falsidade, de mistificação, de distorção do real apenas, assim como fizeram os intelectuais alemães. No contexto do Círculo bakhtiniano,

ideologia pode designar tanto: representações falsas, ilusões, quanto representações verdadeiras, objetivas, independentemente da primazia discursiva dessa ou daquela classe social – posição que corroboramos e assumimos em nosso trabalho.

Algumas Considerações

A partir do estudo, podemos conferir que o conceito de ideologia, especialmente dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin, transcende as interpretações tradicionais que a limitam a um mero instrumento de manipulação ou falsa consciência. Em vez disso, a ideologia é vista como um fenômeno dinâmico e multifacetado, intrinsecamente ligado à linguagem e às interações sociais. Esta visão reflete uma abordagem mais rica e complexa, que reconhece a ideologia como uma força ativa na formação da consciência e na constituição das realidades.

A recontextualização desse valioso conceito pelo Círculo permite-nos uma melhor compreensão de como as ideologias se manifestam através dos signos e discursos. Essa materialização não ocorre em um vácuo, mas sim no contexto de interações sociais carregadas de poder e conflitos. A partir dessa perspectiva, cada enunciado, cada interação discursiva é um campo de batalha onde as forças sociais se confrontam e se redefinem constantemente.

A integração dos conceitos de heterodiscurso e dialogismo mostrou-se essencial para o entendimento de ideologia na abordagem bakhtiniana. O dialogismo, que enfatiza a natureza interativa e responsiva da linguagem, demonstra que cada discurso é uma resposta a discursos anteriores e, simultaneamente, uma preparação para futuros discursos. Assim, a ideologia não é apenas imposta ou absorvida passivamente, mas é constantemente negociada através das interações dialógicas entre sujeitos reais ou fictícios dentro de um jogo heterodiscursivo.

Por outro lado, heterodiscurso, que envolve a presença de múltiplas vozes e perspectivas dentro de um único discurso, exemplifica como a ideologia se manifesta em formas variadas. Esta polifonia discursiva reflete a diversidade de posições ideológicas que coexistem e competem no espaço social. Portanto, a ideologia, sob a lente heterodiscursiva, não é monolítica; é, ao contrário, um campo de

múltiplas vozes que se cruzam e se confrontam num jogo pela primazia do discurso.

A distinção entre “sistemas ideológicos formais” e sistemas ideológicos cotidianos”, proposto por Volóchinov especialmente, revela-se elucidativa. Enquanto as ideologias constituídas representam sistemas mais formalizados e estáveis, como a moral, a arte e a ciência, as cotidianas são mais fluidas e diretamente ligadas à vivência cotidiana. Esta distinção nos permite entender como as ideologias se constituem e se transformam em resposta às mudanças socioeconômicas e como elas influenciam e são influenciadas pelas interações sociais.

Além disso, a abordagem dialógica do CB enfatiza a natureza responsiva da ideologia. Cada ato de fala, cada expressão ideológica é uma resposta a um contexto social específico e, ao mesmo tempo, um ato que gera novas responsabilidades. Essa visão dinâmica e processual da ideologia contrasta fortemente com a visão estática e determinista de outras correntes de pensamento, proporcionando uma base teórica mais robusta para analisar as complexas interações entre linguagem, consciência e sociedade.

O estudo da ideologia a partir da perspectiva bakhtiniana revela a complexidade do fenômeno ideológico. Ao reconhecer a ideologia como um processo dialógico e interativo, o Círculo de Bakhtin oferece pressupostos conceituais significativos para compreendermos como as ideias e os discursos moldam e são moldados pelas relações sociais. Essa abordagem não apenas amplia nossa compreensão teórica da ideologia, mas também proporciona novas maneiras de pensar sobre a agência e a resistência nas práticas sociais cotidianas.

Enfim, concluindo nossas reflexões sobre temas tão caros aos estudos discursivos, reafirmamos a importância de considerar a ideologia em sua dimensão dialógica e heterodiscursiva. Esta compreensão permite-nos ver a ideologia não como um conjunto monolítico de ideias impostas de cima para baixo, mas como um campo vibrante de interação e disputa, onde cada voz tem o potencial de influenciar e transformar a realidade social.

Bibliografia

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problems of Dostoevsky's Poetics**. Edited and translated by Caryl Emerson. Introduction by Wayne C. Booth. London: University of Minnesota Press. 8th Printing, 1999.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 3. ed. Trad. Maria Ermantina Galvão. Revisão da tradução: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1979].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Questões de Literatura e Estética - A Teoria do Romance**. Tradução: Aurora Fornoni Bernardini, José Pereira Júnior, Augusto Góes Júnior, Helena Spryndis Nazário, Homero Freitas de Andrade. Editora Hucitec Annablume. 5^a edição. São Paulo, 2002 [1930].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 4 eds. ampliada. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008 [1929].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **O discurso no romance**. In: _____. A teoria do romance I: A estilística. Tradução, prefácio, notas e glossário de Paulo Bezerra. São Paulo: Hucitec, 2015, [1930/1936].
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **O Homem ao Espelho: apontamentos dos anos 1940**. Trad. Marisol B. Mello, Maria Letícia Miranda et. al. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.
- BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- COSTA, Luiz Rosalvo. **A questão da ideologia no Círculo de Bakhtin: e o embates no discurso de divulgação científica da revista ciência hoje**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2017.
- VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3 eds. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- BOURDIEU, Pierre. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VOLÓCHINOV, Valentin. **Que é a linguagem?** In: _____. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João editores, 2013 [1930].
- VOLÓCHINOV, 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. 2^a edição. São Paulo: Editora 34, 2018 [1929].

A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR PARA MINIMIZAR VULNERABILIDADES, PRECONCEITO E RACISMO

Irla Maria de Vasconcelos Feitosa Lima (UFPB)¹

Kaline Barbosa Gonzaga (UFPB)²

Diogo Araujo dos Santos (UNIFIP-Patos)³

Rômulo Dantas de Sousa (UNIFIP-Patos)⁴

Kaline Correia Silva de França (UFPB)⁵

Introdução

A escola tem se constituído, na pós-modernidade, como um espaço fundamental para o desenvolvimento social, emocional e intelectual das crianças e adolescentes. Em um arsenal túrgido e propenso cada vez mais ao desenvolvimento de políticas públicas, onde os indivíduos começam a formar sua visão de mundo e suas interações sociais (Volóchinov, 2017). Nesse sentido, a inclusão no contexto escolar se torna uma ferramenta imprescindível para minimizar vulnerabilidades, preconceitos e racismo, promovendo um espaço almejadamente democrático onde todos os alunos podem se sentir valorizados e respeitados, independentemente de suas diferenças (Mantoan; Prieto; Arantes, 2023; Ramos, 2023).

Além de ser um lugar para a aquisição de conhecimento das palavras, a escola é um espaço onde os jovens podem desenvolver

¹ Mestra em Engenharia de Produção e Sistemas (PPGEPS) pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2023), com pesquisa em tópicos relacionados à Economia Circular (EC), incluindo práticas da EC, barreiras de transição e capacidades dinâmicas (CD). E-mail: irlamariaprof@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2141-5614>

² Mestra em Educação pela UFPB; Especialista em Estatística e Avaliação Nacional pela UFJF. Licenciaturas em Pedagogia (UFPB) E Fonoaudiologia pela UNIPÊ. E-mail: kaline.gonzaga@hotmail.com

³ Licenciado em Letras Português/Inglês, licenciado em Pedagogia, especialista em neurolinguística, em língua, linguística e literatura e psicopedagogia Clínica, institucional Educação Infantil, professor da educação básica e professor universitária.

⁴ Graduando em Direito na UNIFIP (Universidades Integradas de Patos). E-mail: romulodt3@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8183-4436>

⁵ Pedagoga, atuando como Professora de Língua Portuguesa com 4 anos de experiência em turmas de nível fundamental (Anos Finais), tenho amplo conhecimento na área a qual atuo, com especial interesse na Educação Infantil para aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Email: kalinefrancao1@gmail.com

habilidades sociais, emocionais e intelectuais que são essenciais para sua vida adulta. Sendo assim, este artigo explora a importância da escola nesse processo, destacando como ela contribui para o desenvolvimento multifacetado dos alunos (Mantoan; Prieto; Arantes, 2023).

Em esfera educacional, as crianças e adolescentes aprendem a interagir com seus pares e adultos de diferentes origens e perspectivas. Essas interações diárias ajudam os jovens a desenvolver habilidades sociais cruciais, como comunicação, colaboração e resolução de conflitos. Participar de atividades em grupo, como projetos escolares, esportes e clubes, permite que os alunos pratiquem essas habilidades em um ambiente estruturado e seguro. (Mantoan; Prieto; Arantes, 2023).

Nessas circunstâncias, o objetivo de nosso estudo é realizar uma investigação sobre a importância da inclusão no contexto escolar, visando à minimização de vulnerabilidades, do preconceito e do racismo. Para tanto, subdividimos o estudo em duas seções de discussão: 1) A Escola e a Inclusão na contemporaneidade brasileira, buscando fortalecer a assertiva de garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, cognitivas, sociais ou culturais, tenham acesso a uma educação de qualidade. e 2) A Inclusão e a questão identitária escolar, com foco no aspecto de relações entre formação, aceitação e identidade.

A Escola e a Inclusão na contemporaneidade brasileira

Com base no pensamento de Barros (2023) e Ramos, (2023), podemos compreender que a escola é um microcosmo da sociedade, como um espaço heterogêneo e dinâmico, onde os alunos aprendem sobre valores, normas e comportamentos sociais. Eles têm a oportunidade de internalizar conceitos como respeito, responsabilidade, empatia e justiça. As regras e expectativas estabelecidas pelos educadores ajudam os alunos a entender as consequências de suas ações e a importância de viver em comunidade.

Já na ótica discursiva de Guebert (2023), Sampaio e Sampaio (2009), inclusão escolar refere-se à prática de garantir que todos os

alunos, independentemente de suas habilidades físicas, cognitivas, sociais ou culturais, tenham acesso a uma educação de qualidade.

Os pesquisadores reenunciam as vozes de Mantoan (2006), o qual compreendeu que, com o passar do tempo, os ecos por mudanças estão cada vez mais evidentes, devido ao aumento de casos de crianças com deficiência, e a inobservância ou falta de apoio a essas modificações em sala gera a impossibilidade de práticas inclusiva na formação integral do aluno.

Isso envolve não apenas a integração de estudantes com deficiência, mas também a promoção de um ambiente que respeite e celebre a diversidade em todas as suas formas, incluindo raça, etnia, gênero, orientação sexual, religião e status socioeconômico Mantoan (2006). Pode-se perceber, na figura seguinte, uma cena condizente com uma perspectiva inclusiva, em sala de aula.

Figura 1: Inclusão de crianças e adolescentes em sala de aula



Fonte: Canva

A figura supracitada atende a várias formas de inclusão escolar, e reforça o espectro da diversidade, tanto pela questão racial, por haver duas crianças negras, sendo uma delas PCD (Pessoa com Deficiência) quanto uma garota muçulmana, a qual usa um véu, o hijab, como símbolo cultural, religioso e marca de identidade. Este utensílio religioso é utilizado para cobrir os cabelos e o corpo feminino. Além disso, em termos de estereótipo e mescla identitária/étnica, ainda preenchem esse espaço um garoto de cor branca e cabelos loiros, de óculos, e uma menina de pele clara e cabelos ruivos.

Diante desse painel escolar, entende-se que esse escopo a favor da inclusão, oferece inúmeras possibilidades e oportunidades para que os alunos desenvolvam a autoconsciência e a autorregulação emocional. Através de feedbacks dos professores e interações com colegas, os alunos aprendem a reconhecer e a gerenciar suas emoções. Programas de educação socioemocional, cada vez mais comuns nas escolas, ensinam técnicas de mindfulness, gestão de estresse e estratégias de enfrentamento que são essenciais para o bem-estar emocional (Guebert, 2023; Mantoan, 2015).

Quando olhamos, no mínimo que seja, para algum desses públicos, as ações de discriminação ou preconceito, são justificadas em função da deficiência ou da cor, praticamente se elimina o sujeito para que uma característica a sobressaia. Na educação, quanto ao enfoque na deficiência recorreremos às palavras de Skliar (1997, p. 06):

Se o critério para afirmar a singularidade educativa desses sujeitos é uma caracterização excludente a partir da deficiência que possui, então não se está falando de educação, mas de uma intervenção hermenêutica; se se acredita que a deficiência, por si mesma, é o eixo que define e domina toda a vida pessoal e social dos sujeitos, então não se estará construindo um verdadeiro processo educativo, mas um vulgar processo clínico (p. 06).

Desse modo, entende-se que a escola pode ser um espaço onde os alunos enfrentam desafios e aprendem a superar adversidades, desenvolvendo resiliência.

A Inclusão e a questão identitária escolar

O apoio de professores e colegas, juntamente com a oportunidade de experimentar o sucesso acadêmico e social, contribui para a construção de uma autoimagem positiva e elevada autoestima. O reconhecimento de esforços e conquistas, tanto grandes quanto pequenas, reforça a confiança dos alunos em suas habilidades. (Guebert, 2023; Sampaio; Sampaio, 2009). Outra imagem representativa seria a seguinte:

Figura 2: Inclusão e aceitação identitária escolar



Fonte: Canva

Na figura 2, explicitam-se três garotas, cada uma com sua particularidade, mas todas assumindo o seu lugar se sujeito ativo, e percebe-se que existe aceitação entre elas, sem que uma esteja olhando para a outra com perspectiva subalternizada ou ainda, de menosprezo.

Desse modo, torna-se fundamental que a inclusão possa proporcionar maiores possibilidades para o desenvolvimento intelectual, proporcionando um ambiente onde os alunos são incentivados a pensar criticamente e de forma criativa. O currículo escolar, por exemplo, que abrange uma ampla gama de disciplinas, desafia os alunos a analisar informações, resolver problemas complexos e explorar novas ideias. Projetos de pesquisa, debates e atividades práticas são exemplos de como as escolas podem fomentar essas habilidades cognitivas (Mantoan; Prieto; Arantes, 2023).

De acordo com Nunes, Saia e Tavares (2015),

Os estereótipos são apresentados pela cultura e têm a clara função de justificativa da dominação. Por um lado, o estereótipo, como a definição precisa de um determinado grupo, por exemplo, funciona como uma forma de orientação da realidade, dado que esta é complexa e ameaçadora. Por outro, ao se apropriar do estereótipo, o sujeito

encontra a explicação na cultura para o seu preconceito. Não há, dessa forma, espaço para a dúvida, nem para a reflexão sobre si ou sobre o outro. Como uma resposta rápida e pedindo por uma estabilidade no pensamento, que não admite mudanças, o estereótipo serve para manter as coisas como estão e o sujeito incólume a qualquer alteração na sua forma de pensar.

Em nossa perspectiva, confirmamos a hipótese de que a inclusão escolar pode/deve combater essas formas de diferenças sociais e exclusão, ao promover políticas e práticas que assegurem que todos os alunos: a) Tenham acesso ao currículo comum: b) Sejam fisicamente incluídos: c) Participem socialmente: A inclusão deve promover interações positivas entre todos os alunos, incentivando a formação de amizades e o respeito mútuo (Ferreira, 2023).

Conclusão

A presente investigação, apesar de uterina, reforça, de modo objetivo, a necessidade de que haja cada vez mais políticas inclusivas, tendo em vista que ainda presenciamos diversas cenas e histórias de exclusão, pela carga ideológica de uma postura ainda patriarcal, excludente e misógina.

A inclusão no contexto escolar é essencial para minimizar a exclusão, preconceitos e racismo, promovendo um ambiente onde todos os alunos possam aprender e se desenvolver plenamente. Ao adotar práticas inclusivas, as escolas não apenas beneficiam os indivíduos, mas também contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referencias

- BARROS, Aparecida da Silva Xavier. **Influências das normas sociais e dos estereótipos de gênero: caminhando por entre as trajetórias formativas e profissionais de pesquisadoras de destaque no Brasil.** 2023.
- BOLLMANN, Maria Graça Nóbrega; AGUIAR, Letícia Carneiro. LDB-projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, v. 10, n. 19, p. 407-428, 2016.
- COSTA, Francisco Wallison Dias; De Santana, Wilder Kleber Fernandes; Soares, E. B et Al.,. Docência e gestão democrática educacional: repensando sua

consolidação na contemporaneidade. **International Journal Of Development Research**, v. 11, p. 47073-4076, 2021.

DE JESUS, Edson Pesca; COSTA-PINTO, Alessandra Buonavoglia. Educação Ambiental nas escolas públicas do campo: análise do projeto político pedagógico nas escolas do campo na Comunidade de Vera Cruz, Porto Seguro (BA). **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 19, n. 2, p. 210-230, 2024.

Declaração Universal dos Direitos Humanos – DUDH. Assembleia Geral da ONU, A/Res/3/217A (10 de dezembro de 1948).

FERRAREZI JUNIOR, Celso. **Guia do trabalho científico: do projeto à redação final**. Editora Contexto, 2012.

FERREIRA, Estela Costa. Refletindo sobre a inclusão escolar: O que é capacitismo?. **Revista Científic@ Universitas**, v. 10, n. 1, p. 146-157, 2023.

FERREIRA, Herberh Gomes et al. Um olhar descritivo-fenomenológico sobre o preconceito e o racismo no cotidiano escolar e não escolar. **ARTEFACTUM-Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia**, v. 22, n. 1, 2023.

GUEBERT, Mirian Célia Castellain. **Inclusão: uma realidade em discussão**. Editora Intersaberes, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?.** Summus Editorial, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Summus editorial, 2023.

PANTOJA, Suellem; DAMASCENO, Alberto. A gestão democrática nos marcos legais: da constituição federal de 1988 ao PNE 2014-2024. **Revista HistedBR On-line**, v. 22, p. e022007-e022007, 2022.

PENA, Neide; CASTILHO, Ana Elisa Cunha Anderi; BORGES, Patrícia Adriane Soares. A gestão democrática escolar no contexto da Nova Gestão Pública (NGP): um enfoque no PNE (2014-2024). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, p. 223-239, 2021.

POLLI, Vanessa. Gestão democrática e participação dos pais: olhar (es) sobre o plano de gestão (2023-2024) de uma escola pública de Getúlio Vargas-RS. 2024.

RAMOS, Rossana. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para a educação inclusiva**. Summus Editorial, 2023.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia Maria R. **Educação inclusiva: o professor mediando para a vida**. Edufba, 2009.

UNICEF, A. et al. Convenção sobre os Direitos da Criança. **Nova York**, v. 20, 1989.

EDUCAÇÃO PARA A IGUALDADE DE GÊNERO E DIREITOS HUMANOS: ESTRATÉGIAS DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS EM ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO

Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli (UNIFESSPA)¹
Renan Lucas Israel Nascimento da Silva (UNIFESSPA)²

Introdução

O presente capítulo tem como objetivo apresentar uma proposta de intervenção didático-pedagógica voltada para a conscientização dos alunos sobre os direitos humanos e o enfrentamento da violência de gênero, com atenção especial ao feminicídio, por meio da proposição de ações educativas para turmas do Ensino Médio.

Para essa finalidade, o trabalho observa um percurso teórico-metodológico consistente em duas etapas. Inicialmente, serão discutidas questões de gênero como categoria social, em uma abordagem feminista que desconstrói valores e práticas do patriarcado (Saffioti, 2015). Neste momento, também serão debatidos aspectos legais e políticas públicas de combate à violência de gênero.

Em seguida, será descrito um plano de ação didático-pedagógica baseado em metodologias inovadoras, com vistas a instrumentalizar a reflexão sobre violência de gênero na sala de aula do Ensino Básico, por meio de atividades diversificadas e pouco tradicionais, como oficinas pedagógicas, rodas de conversa, técnicas do teatro de improvisação e, como ponto de culminância, a simulação de uma sessão de Tribunal do Júri, em que os alunos encenarão o julgamento de um caso fictício de feminicídio na forma tentada.

Espera-se que este trabalho possa contribuir com o desenvolvimento de estratégias eficazes para a conscientização sobre direitos humanos e enfrentamento da violência de gênero, promovendo uma mudança positiva na cultura escolar.

¹ Doutora em Linguística e Língua Portuguesa, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, e-mail: maysapadua@unifesspa.edu.br

² Mestrando em Letras, Poslet, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, e-mail: renanlucas@unifesspa.edu.br

O Feminismo e o feminicídio

O feminismo, ao contrário do que se difunde sobre mulheres abortistas ou naturalistas, é um movimento que reconhece e reúne práticas, desenvolvidas por mulheres, que almejam enfrentar as sociedades que as oprimem. Não se pode falar em feminismo, mas em feminismos, no plural, porém buscamos algumas conceituações mais gerais, as quais podem englobar diversas faces do movimento.

Diante disso, entendemos que o principal sujeito aqui é a mulher, que se torna protagonista dessa ideia e constrói a sua trajetória, buscando os ideais de liberdade e emancipação de um sistema que tende a reprimir e oprimir. Como o feminismo se trata de mulheres, cabe ressaltar que a condição de ser mulher não é essencialista, ou seja, não se tem uma ideia fixa do que é ser mulher.

Para Gargalo (2006), a mulher:

Não é uma essência monolítica definida de uma vez e para sempre, mas é o lugar de um conjunto de experiências múltiplas e complexas e potencialmente contraditórias, definido por variáveis que se sobrepõem tais como as de classe, raça, idade, estilo de vida, orientação sexual e outras. A pessoa fala como mulher com o propósito de dar maior força às mulheres, de ativar mudanças na sua condição simbólica. Esta é uma posição radicalmente anti-essencialista (p.71).

Observamos que a definição nos direciona por um olhar da interseccionalidade, principalmente, quando aponta para as diversas características que se relacionam para a construção da identidade mulher. Corroborando a afirmação de Gargallo (2006), Bhabha (1998) discorre sobre a identificação do sujeito no mundo e problematiza a palavra identidade, pois afirma que a identidade gera uma ideia de essencialismo, o que não reconhece a diferença ou as diferenças na constituição de um processo identitário.

É por isso que os movimentos buscam desconstruir a ideia de essencialidade dentro de si, assim, compreendendo um mundo com uma dinâmica mais pluralizada. No caso do feminismo, por exemplo, não se compreende a mulher como aquela que, geneticamente, possui cromossomos XX, mas por uma perspectiva de construção social da identidade.

A partir dessa reflexão, focaremos na discussão sobre o feminicídio. Podemos compreender, de forma mais simples, o feminicídio como toda a forma violenta de interrupção intencional da vida de mulheres, independentemente da causa, com a forma violenta da morte caracterizando o ato. Com isso, a ideia se alinha ao que o movimento feminista, que há décadas vem denunciando a violência de gênero que resulta na morte de mulheres, tem preconizado em relação à questão.

Ampliando a discussão, há um grande questionamento sobre a adoção do uso da palavra feminicídio, pois existe a ideia de que se trata de um homicídio. Destacamos que é um homicídio, mas com uma especificidade que traz aspectos extremamente relevantes para diferenciar o homicídio do feminicídio. Nesse sentido, “apropriar-se do vocabulário ‘femicídio’ implica apreender um conjunto de concepções teórico-políticas que localizam a violência de gênero, suas características e seu contexto de produção” (Gomes, 2018, p. 3), ou seja, o reconhecimento do feminicídio é uma tarefa essencial na defesa dos direitos humanos.

Dessa forma, podemos vislumbrar que não se trata apenas de uma escolha lexical em detrimento de outra, trata-se de uma ideologia, bem como defende Bakhtin/ Voloshinov (2006) ao afirmar que todo signo é ideológico, pois parte de uma construção dialógica, que traz uma história e sujeitos que atribuem significado a ele.

Ainda em uma discussão linguística da terminologia, é preciso compreender as possíveis raízes geradoras do ato, dentre elas, podemos destacar a grande força e presença do patriarcado. Gomes (2018) entende que:

O reconhecimento de uma **sociedade patriarcal** é fundamental para entender o fenômeno dos feminicídios e de todas as formas de **violência** e **discriminação** sofridas pelas mulheres, mas também, para entender determinada forma de violação aos **direitos humanos** de todas as pessoas que fogem de um **padrão hegemônico**, em especial, de ser mulher e de ser homem. (Gomes, 2018, p. 396) - grifos nossos.

Na palavra *patriarcado*, verificamos que o morfema *patri* está se referindo a uma imagem de pai, ou seja, do homem dominante, enquanto que *arcado* faz referência ao poder, ou seja, o poder de um homem. Nesse sentido, compreendemos que o patriarcado é um

regime de dominação e exploração, principalmente, de homens contra mulheres.

Além disso, é uma estrutura social que dá mais valor ao homem que à mulher, assim, gerando desigualdades sociais que potencializam práticas de violência de gênero. Dessa forma, percebemos que o patriarcado se trata de uma estrutura hierárquica e “não de uma prática masculina” (Gomes, 2018, p. 396), ou seja, é um fenômeno independente de quem possui o poder. Segundo dados mais recentes do IBGE, há vários lares sustentados por mulheres no Brasil, o que não as retira da condição de oprimidas pelo patriarcado, assim, “a ordem patriarcal não se refere a um contexto específico, a uma dimensão da sociedade, mas sim a um esquema que se reproduz por meio das relações e instituições” (Gomes, 2018, p. 396).

Essa reflexão nos leva à conclusão de que o patriarcado é extremamente vigorante e se perpetua por meio das estruturas sociais que lhe validam, tais como as igrejas, as escolas e outras estruturas que não são dominadas, exclusivamente, por homens, mas pelos grupos sociais. Cabe ressaltar que uma sociedade patriarcal naturaliza a violência de gênero, difunde uma ideologia de gênero equivocada e marca os corpos que fogem desse padrão hegemônico estabelecido por ela.

Para Gomes (2018), um outro motivo para a ocorrência do feminicídio é a necropolítica exercida pelas estruturas que perpetuam o patriarcado. Segundo Mbembe (2018), a necropolítica se refere ao exercício do poder político mediante controle e gestão da morte, seja através do extermínio físico, da violência sistemática, da segregação, ou da negligência do cuidado com a vida das pessoas consideradas “matáveis” ou “descartáveis” pelo Estado ou pelas estruturas de poder.

Para Mbembe (2018), assim como o biopoder de Foucault é uma forma de governar a vida, a necropolítica é uma forma de governar a morte. Ela está intimamente ligada ao racismo, ao colonialismo e às estruturas de desigualdade, sustentando-se em uma divisão entre as vidas que merecem ser protegidas e as vidas que podem ser abandonadas ou sacrificadas.

Esse raciocínio se aplica ao feminicídio, pois a partir do momento em que o Estado abandona o cuidado com a mulher, passa a decidir sobre a sua vida, uma vez que essa prática é estruturada ainda no

machismo, no sexismo e em outras questões por estar alinhada às estruturas de desigualdade, pois, historicamente, as mulheres sempre foram inferiorizadas em relação aos homens. Embora esse conceito tenha sido utilizado para o estudo de grandes genocídios no mundo, percebemos que essas práticas são presentes no nosso dia a dia de uma forma muito sutil, como afirma Mbembe (2018).

Proposta didático-pedagógica

Esta seção é destinada à descrição da proposta de intervenção didático-pedagógica elaborada com o intuito de contribuir para o enfrentamento à violência de gênero, especialmente o feminicídio, por meio de ações educativas para turmas do Ensino Médio. Realizamos uma descrição de como serão os espaços e apresentamos os materiais elaborados para discutir o feminicídio em sala de aula.

A proposta é dividida em quatro oficinas.

A primeira oficina explora e aprofunda o conhecimento dos alunos sobre violência de gênero e feminicídio. Por dois momentos, serão discutidas as implicações do ato criminoso na sociedade. Este primeiro contato será bem complexo, devido à delicadeza do assunto, o qual envolve muitas crenças e comportamentos a serem repensados. O ponto motivador do diálogo é a leitura de algumas epígrafes, selecionados pelos pesquisadores, do livro *Mulheres Empilhadas*, de Patrícia Melo, que traz narrativas curtas e chocantes sobre desavenças extremamente banais entre homem e mulher que tiveram como resultado a prática do feminicídio.

Em seguida, no segundo turno, a proposta é de abordar elementos mais técnicos em relação à temática. Para orientar o percurso metodológico da discussão, buscaremos apoio no *design* instrucional proposto por Parreiras (2020), intitulado Design Instrucional Pedagógico Adaptativo Complexo (DIPAC), que combina diversas metodologias inovadoras, como sala de aula invertida e rotação por estações, para a abordagem de um conteúdo educacional. A DIPAC possibilitará a realização de uma conversa mais dinâmica e interativa entre alunos e proponentes das oficinas, pois segundo Parreiras (2020), não há construção de conhecimento sem interação.

A turma será dividida em quatro grupos de alunos (grupos de trabalho), distribuídos nos quatro cantos da sala de aula. A cada grupo

será entregue um *card*, elaborado pelos próprios pesquisadores, que terão algumas informações e indutores de reflexões para cada grupo. Dessa forma, cada material partirá do feminicídio, mas cada qual com uma provocação diferente.

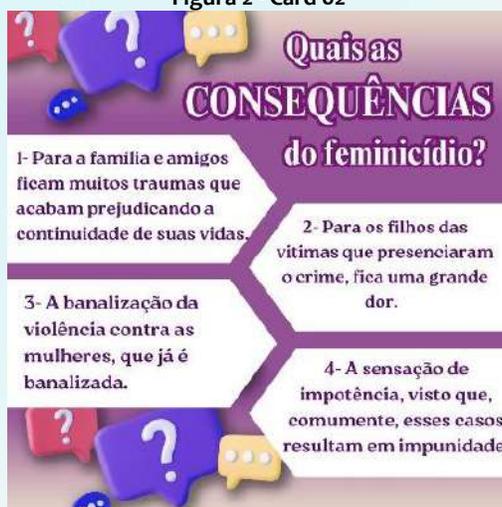
Figura 1 - Card 01



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

Observamos que o *card* contém vários recursos verbais e imagéticos, os quais ampliam os horizontes da discussão. O primeiro ponto a destacar é a presença do meme da *Nazaré confusa*, que traz um tom de leveza ao diálogo, expressando uma ideia de dúvidas sobre o tema. Relacionando-se com o meme, temos as perguntas indutoras na direita. Por fim, há o QR Code alinhado à margem inferior do *card*, que traz, em seu conteúdo, várias informações sobre o feminicídio para que os alunos possam ler e se apropriar dos dados presentes nele.

Figura 2 - Card 02



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A segunda imagem traz informações, dispostas em caixas de texto, sobre as consequências do feminicídio. Na primeira caixa se observa a dor para os familiares, enquanto que na segunda, a dor é do(s) filho(s). Na terceira, verificamos que se trata da banalização da violência extrema contra a mulher, enquanto na quarta, trata-se do sentimento de impotência da vítima³ ou de familiares em relação ao crime.

Dessa forma, as informações assumem um papel indutor para a discussão dos alunos, uma vez que o texto apresenta as informações de maneira breve. Acreditamos que os alunos ampliarão com exemplos do cotidiano, experiências próximas ou até próprias em relação a temática do card 02.

³ É interessante lembrar que o crime de feminicídio pode ser caracterizado na forma tentada, ou seja, quando a vítima sobrevive.

Figura 3 - Card 03



Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A terceira imagem traz informações, dispostas em caixas de texto, sobre as formas de proteção que o Estado oferece às mulheres. Na primeira caixa, verificamos que há a informação do número para denúncia, o que aponta o fato da necessidade de denunciar o agressor. A segunda caixa traz informações sobre a Lei Maria da Penha, que busca proteger vítimas de violência doméstica.

Na caixa seguinte, consta a informação sobre as delegacias especializadas para o atendimento de mulheres em situação de vulnerabilidade. Por fim, fala-se sobre juizados especializados para julgar crimes de violência doméstica.

Essas informações são importantes porque um crime de feminicídio apresenta várias camadas, pois, antes de chegar à violência extrema, a vítima sofre diversas formas de agressão.

Figura 4 - Card 04



Fonte: Elaborado pelos autores (2024)

A quarta imagem traz informações, dispostas em quatro caixas de texto, sobre quais medidas as mulheres devem tomar para prevenir/combater o feminicídio. Na primeira caixa de texto, encontramos a informação de que é necessário aprender a caracterizar essa forma de violência, enquanto a segunda trata da necessidade de identificar o perfil de pessoa violenta.

A terceira caixa traz um direcionamento para que a mulher não se silencie diante de uma situação dessa natureza, sendo necessária a busca de ajuda especializada. Para finalizar, a última caixa de texto reforça a ideia de que a mulher deve denunciar o agressor.

A sequência de apresentação dos *cards* é estratégica, pois segue uma linha de raciocínio que entende que é necessário que aprendamos a conceituar o feminicídio, como no primeiro *card*; entender as consequências do feminicídio, como no segundo *card*; entender sobre o que o Estado dispõe para a proteção da mulher, como no terceiro *card*; entender as possíveis prevenções ou combate à violência de gênero, como no quarto *card*.

Observamos que a linguagem presente no material é simples, sem construções extremamente elaboradas, e busca estabelecer um diálogo direto com os alunos na medida em que utiliza, por exemplo,

o pronome “você” em vez de impessoalizar ou generalizar as pessoas do discurso.

Os cards serão distribuídos e os alunos terão cerca de quinze minutos para realizarem as discussões em seus respectivos grupos, chamados de grupos de discussão, de acordo com Parreiras (2020). Ao fim, os alunos escolherão um orador do grupo, que deverá apresentar uma síntese das principais ideias que surgiram em seu grupo de discussão.

Em seguida, partiremos para uma nova roda de conversa, em que os objetivos serão os de esclarecer interpretações equivocadas das provocações, abordar aspectos que os alunos não explorados do tema e aprofundar questões que necessitam de um destaque maior.

Na segunda oficina, abordaremos o estudo da argumentação, o que é de extrema importância para desvelar e combater discursos circulantes contrários às lutas feministas em favor do combate ao feminicídio.

Todo discurso possui uma dimensão argumentativa, sendo que alguns são explicitamente argumentativos, como o discurso político e o discurso publicitário, enquanto outros não se apresentam dessa forma, como o discurso didático, o discurso romanesco e o discurso lírico. No entanto, todos possuem essa característica, pois o enunciador sempre busca que suas posições sejam aceitas e que o enunciatário crie uma boa imagem dele (Fiorin, 2015).

Compreendendo que todo discurso é argumentativo e que, como dissemos, há muitos discursos circulantes sobre o feminicídio na sociedade, elaboraremos uma oficina que discutirá os mecanismos da estrutura argumentativa, apontando a sua elaboração e as suas falácias.

O material será uma apresentação em *Power Point*, que seguirá abordando sobre os gêneros do discurso, argumentação, *ethos*, *pathos* e *logos*, conforme conceitos encontrados em Paulinelli (2014). Vale ressaltar que, durante a apresentação, em momentos estratégicos, haverá algumas perguntas e atividades para aumentar o nível de interação dos alunos com o estudo.

A segunda parte dessa segunda oficina consistirá em uma intervenção artística, com estudo e execução de técnicas de teatro improvisação, a fim de que os alunos desenvolvam esquetes (cenas isoladas) sobre episódios de violência de gênero. Para essa finalidade,

novamente, a turma será dividida em quatro (4) grupos. Todo o processo será guiado e orientado pelos formadores, os quais os ensinarão as técnicas teatrais básicas.

Conforme Vygotsky (2001), a arte é fundamental para o desenvolvimento do ser humano e contribui de maneira muito eficiente no processo de aprendizagem, o que é corroborado por Silva (2022), que aponta os pontos de transformação de sujeitos por meio da arte, mais especificamente do Teatro.

Partindo dessa premissa, para um trabalho eficaz com as práticas teatrais, os pesquisadores aplicarão técnicas de preparação de corpo, jogos teatrais, jogos de concentração e sentimentos, os quais trarão aos alunos mais motivação para o desenvolvimento dos esquetes.

Diante disso, com um repertório suficiente para discutir e elaborar discursos mais fundamentados sobre o feminicídio, desenvolveremos a terceira oficina, que consistirá nos estudos sobre o júri simulado. Esta oficina será dividida em duas (2) partes, sendo a primeira mais teórica e a segunda de natureza prática.

Na parte teórica, exibiremos um vídeo curto que trará um exemplo de como funciona uma sessão de julgamento do tribunal do júri, a fim de que os alunos tenham um maior contato com o evento. Em seguida, de forma expositiva, apresentaremos as partes que compõem o júri, bem como as funções dos sujeitos processuais (juiz, jurados, promotoria, defesa, testemunhas, vítima), etc.

Terminando esse momento, começaremos a organizar um júri simulado a ser encenado em sala de aula, em que a atuação como acusação caberá aos alunos, enquanto a defesa ficará a cargo dos pesquisadores.

Seguiremos todo o rito da sessão do de julgamento do Tribunal do Júri e os argumentos serão proferidos de acordo com o estudo do caso de tentativa de feminicídio a ser julgado. O objetivo é que a dinâmica se desenhe da forma em que a Promotoria desmistifique os argumentos proferidos pela defesa do autor do feminicídio, sendo eles os argumentos que culpabilizam a vítima e os argumentos que fazem parte do repertório do senso comum.

Por fim, na última oficina, será realizada a encenação do júri simulado em sala de aula, a qual acreditamos que se desenvolverá de forma similar à da oficina anterior, porém com muito mais argumentos

e um ritmo mais consistente, porque os alunos estudarão mais o caso e utilizarão de outras possibilidades para argumentar em prol da condenação do réu.

Espera-se que toda a construção dos argumentos seja desenhada a partir do estudo das estratégias argumentativas que foram previamente trabalhadas e que têm a função de desconstruir os argumentos da defesa.

A tese da defesa se pautará em crenças do senso comum, na legítima defesa da honra (a qual foi recentemente derrubada pelo Supremo Tribunal Federal e não é mais um argumento válido) e na superioridade do homem sobre a mulher. Os argumentos se desenharão por este caminho para que os alunos/acusadores possam argumentar contrariamente e não reforçar ideias circulantes de culpabilizar a vítima.

Considerações finais

A proposta de intervenção didático-pedagógica aqui apresentada se propõe a trazer contribuições inovadoras para o enfrentamento do feminicídio no interior da conjuntura educacional, uma vez que atua no processo de argumentação e de formulação de raciocínios por meio de uma abordagem mais interativa e desmistificadora.

Acreditamos que os alunos, a partir das discussões sobre violência de gênero e feminicídio, possam modificar suas crenças sobre o papel da mulher na sociedade, tornando-se sujeitos ativos no processo de enfrentamento. Ademais, por meio da linguagem, os alunos se tornarão capazes de buscar as melhores técnicas, lógicas e éticas para defenderem seus pontos de vista.

Referências

- AMOSSY, R. **Argumentação no discurso**. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2018.
- BAKHTIN, M. VOLOSHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- FIORIN, J. A. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.
- GARGALLO, F. **Ideas Feministas Latinoamericanas**. 2ª ed. Cidade do México: Edição Digital. 2006. Disponível em:

- http://pmayobre.webs.uvigo.es/descargar_libros/las%20ideas%20de%20feministas%20latinoamericanas.pdf. Acesso em 02/04/2014.
- GOMES, I. V. **Feminicídio: um amplo debate**. Curitiba: Estudos Feminista, 2018.
- IPEA. **Atlas da violência 2015**. Disponível em [ipea dados de feminicídio marabá](http://ipea.dados.gov.br/feminicidio-maraba) - Pesquisar (bing.com). Acesso em 31 de Janeiro de 2023.
- MBEMBE, A. **Necropolítica**. 3. ed. São Paulo: n-1 Edições, 2018.
- MELO, P. **Mulheres Empilhadas**. São Paulo: Leya, 2019.
- PARREIRAS, V.A; LIMA, I.T; RIBEIRO, M.P; SILVA, M.F. Neurociências e práticas interacionais no ensino médio: uma interlocução entre EAD e BNCC. In: GROSSI, M. G. (Org.) **A Hora da EaD: os rumos da educação no tempo digital**. Belo Horizonte: Espaço Acadêmico, 2020. p. 267 - 292. Disponível em https://avacfetmg.org.br/avacftmg/wp-content/uploads/2020/11/Livro_A_Hora_da_EaD_2020-2.pdf. Acesso em: 7 nov. 2023.
- PAULINELLI, M. P. T. Retórica, argumentação e discurso em retrospectiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, SC, v. 14, n. 2, p. 391-409, maio/ago.2014.
- SAFFIOTI, H. **Gênero patriarcado violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular/Fundação Perseu Abramo, 2015.
- SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: HOLANDA, H. B. (Org.) **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.
- SILVA, R. L. I. N. **A extensão como estratégia de formação em artes cênicas na UNIFESSPA**. in: Olhares plurais e multidisciplinares na pesquisa e extensão. Santa Maria: Arco Editores, 2022.
- YOGOTSKY, L. S. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O DEBATE SOBRE DESIGUALDADES SOCIAIS E A PREPARAÇÃO DE ESTUDANTES PARA O ENSINO SUPERIOR COM ESCOLAS PÚBLICAS DO PARÁ

Andrio Alves Gatinho (UFPA) ¹

Introdução

Este texto apresenta resultados parciais de uma ação de colaboração do grupo de pesquisa LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desigualdades, sob nossa coordenação, com escolas públicas da região metropolitana de Belém no Pará. Trata-se de um projeto de extensão em desenvolvimento ao longo dos anos 2024-2025 que objetiva aprofundar junto a escolas públicas do Pará a discussão das relações entre a educação e desigualdades sociais e raciais, tomando por base a reflexão do oferecimento do ensino médio e o preparo dos estudantes para o ingresso ao ensino superior no Brasil.

O projeto fortalece um espaço de formação e reflexão de práticas curriculares do ensino médio que atuem no sentido de recompor as aprendizagens que deixaram de ser desenvolvidas ao longo dos últimos anos e de preparar os estudantes para o ingresso no ensino superior, dialogando com as necessidades formativas dos professores das escolas e tentando colaborar com respostas práticas e pontuais quanto ao preparo dos estudantes para a concorrência ao ensino superior.

A articulação entre extensão/pesquisa/ensino que o projeto espera alcançar ao longo da sua jornada de implementação é ancorada em um diálogo com as escolas participantes que ajude no desenvolvimento do pensamento crítico e analítico sobre suas práticas, promova à justiça social, à igualdade de oportunidade e busque compreender o fenômeno educacional na escola básica em diferentes âmbitos e especificidades.

A ação é parte de um projeto de extensão que envolve a orientação de duas estudantes do curso de Pedagogia, e que conta também com a participação de duas estudantes de uma escola

¹ Professor Associado da Universidade Federal do Pará. Professor no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica – PPEB. andriogatinho@ufpa.br

parceira que recebem bolsas de Iniciação Científica do Ensino Médio (PIBIC EM) o que também pretende auxiliar na formação de uma cultura científica de estudantes do ensino médio. É com esta escola que a proposta foi desenhada mas acreditamos que pode ser viabilizada posteriormente para toda a rede de educação básica do Pará.

O interesse nasce de colaborar com a implementação das políticas educacionais, em especial em relação as discussões confusas e acaloradas do novo ensino médio, tanto na discussão sobre os impactos nas desigualdades sociais e raciais. O ponto de partida é ajudar na implementação de políticas, auxiliando no desenvolvimento de soluções para problemas de implementação, tais como temos identificado no diálogo junto as escolas.

Uma dúvida constante dessas escolas nos últimos anos é quanto a forma dos usos itinerários formativos previstos na reforma atual, além da indagação constante sobre o modo de implementar um componente curricular como o de projeto de vida. Os interesses das escolas partiram pela possibilidade de que nós pudéssemos colaborar de um modo prático nas orientações externas ao processo de preparo para a concorrência do ensino superior, o que ajudaria, portanto, naquilo que a escola promove na gestão de suas práticas pedagógicas e curriculares de preparação para o exame nacional do ensino médio.

A proposta aqui apresentada é oferecer aos professores e gestores das duas escolas elementos que ajudem na sistematização das informações sobre a concorrência e o ingresso no ensino superior. Uma razão para isso é a necessidade da circulação na escola de informações sistematizadas que podem ajudar os alunos a tomar decisões educativas/profissionais com informações mais apropriadas sobre o funcionamento das instituições. É importante destacar que materiais/oficinas/ações como as aqui propostas podem auxiliar na compreensão por parte desses estudantes e suas famílias das ações necessárias para compreender as diferenças nos tipos de cursos educacionais ou campos de estudo, por exemplo, além de congregar um conjunto de informações que auxiliem a programação dos anos finais (segundo e terceiro) do ensino médio.

A ideia central que justifica o projeto é fornecer um produto técnico viável e de baixo custo que seja capaz de fornecer informações

relevantes para ajudar os estudantes e as suas famílias a tomarem decisões educacionais/profissionais mais bem informadas.

O texto está estruturado da seguinte maneira. Na primeira parte composta pelas sessões um e dois são apresentadas a introdução e a metodologia do trabalho. A terceira seção apresenta de modo resumido o processo de construção, as ideias e a forma do produto técnico que será desenvolvido junto as escolas e, por fim, as considerações finais e as referências bibliográficas.

Metodologia e a Produção do Material

As ações envolvidas no projeto como um todo se valeram de duas técnicas de pesquisa, uma relacionada a realização de grupos focais com professores e técnicos da escola e outra com a pesquisa de documentos referentes a organização e preparação para o ensino superior.

Um primeiro grupo focal propiciou um diagnóstico da situação e foi realizado em fevereiro do ano de 2024 durante a semana de planejamento pedagógico da escola, a qual temos colaborado anualmente com uma participação constante discutindo as questões da gestão do currículo em nível escolar.

A participação das estudantes bolsistas do PIBIC ensino médio na consulta a seus pares também ocorreu mesmo que com alguns problemas. Elas produziram uma enquete com os colegas de suas turmas, o que também ajudou na composição da ideia.

Um segundo momento foi o da apresentação da proposta de material, no qual podemos discutir coletivamente na reunião com as escolas como o produto técnico proposto no projeto poderia se encaixar no planejamento das escolas. A escola nos últimos anos tem desenvolvido uma série de ações que visam uma melhor preparação para os estudantes do ensino médio. O projeto dos “aulões do Enem” envolve o coletivo de professores em aulas complementares que visam o reforço e a recuperação de aprendizagens com vistas as provas do exame nacional do ensino médio. É fundamentalmente a partir desta ação que a proposta desse material didático foi pensada será apresentada aos alunos junto aos professores durante as oficinas a serem realizadas agora no segundo semestre. As próximas etapas previstas para o desenvolvimento do projeto preveem encontros

formativos nas escolas e oficinas com estudantes de duas escolas públicas.

Ao final deste percurso inicial será disponibilizado gratuitamente no site² do grupo de pesquisa os materiais utilizados nas formações, além de vídeos explicativos complementares no canal³ do LEPED na plataforma pública da RNP - Rede Nacional para Educação e Pesquisa.

Uma coisa que a escola já faz (Aulões complementares) e que a proposta de material não iria fazer era tentar interferir nos modos como os professores fazem a gestão do currículo e suas práticas.

Os temas apresentados para o material então estiveram longe disso, mas procuram dar conta de um tipo de orientação que em nossas pesquisas temos percebido como fundamentais. Os estudantes cotistas que temos pesquisado indicam em sua maioria a ausência de orientação e de suporte por conta de suas escolas de modo geral.

Isso se agrava se somado ao fato de que a falta de orientação pode ser lida no fato de serem os primeiros de suas famílias a cursarem o ensino superior, o que indica um certo desconhecimento do universo do ensino superior público no Brasil, por exemplo. Isso vai gerar potencialmente um desconforto na ausência do capital simbólico e cultural necessário de informações. Uma parte deles conta apenas com a escola como suporte e isso justifica uma ação mais sistematizada de informações que devem circular nas escolas.

O material aqui proposto se destina a professores e gestores das escolas públicas, alunos, pais, a comunidade em geral como um meio de socialização de reflexões e encaminhamentos produzidos na parceria escola-universidade. Ele pode ser utilizado por partes, ou no todo ao longo da formação do ensino médio, desde que seja entendido como uma parte de planejamento do futuro, onde esperamos que sirva como possibilidade de guia de organização, uma espécie de check-list que o estudante e sua família possam utilizar.

É um material que pode ser utilizado pelas Universidades também complementarmente aos materiais de orientação profissional, eventos vocacionais ou guias de profissão, além dos materiais informativos e de divulgação sobre suas atividades.

² www.leped.ufpa.br

³ <https://eduplay.rnp.br/portal/channel/76343>

Estrutura do Material

Entendemos que as desigualdades no Brasil são marcadas por inúmeros elementos, e um deles é a conclusão do ensino superior, tais como os demonstrados por Medeiros (2023). O acesso e a garantia do direito à educação superior, permitirá para além de que a preparação para o exercício profissional pode oferecer, a possibilidade também de acesso a outras opções de lazer e cultura, ao fato de tomarem decisões mais bem embasadas e a possibilidade de compreender o mundo social de modo mais amplo.

O argumento principal é que as desigualdades no Brasil são marcadas pelo acesso ou não a posições de melhor empregabilidade, ou seja, o acesso ao ensino superior por camadas desfavorecidas permite a quebra de um verdadeiro círculo vicioso de reprodução das desigualdades raciais tal como explorado por Santos (1994).

Em nossas pesquisas com cotistas da UFPA (Gatinho, 2022, 2023), são destacadas nas falas dos estudantes de diferentes maneiras, as ausências da escola pública de maneira geral. Esses estudantes não tiveram com quem conversar, uma vez que em sua grande maioria eram os primeiros de suas famílias. Em seus relatos também aparecem os inúmeros descasos da escola com as informações relativas ao ensino superior, por exemplo.

A ideia aqui apresentada será apresentada de maneira panorâmica, mas seguirá a estruturação básica pensada para o material a partir de cinco questões chave que estruturam toda a lógica em que ele será apresentado nas oficinas e publicamente na internet.

Como organizo a minha preparação para concorrer ao ensino superior?

Os conteúdos a serem abordados nesta seção passarão pela discussão de coisas aparentemente óbvias e pela elaboração de um check-list ao final da primeira fase de leitura.

Uma das coisas que parecem óbvias, mas não o é trata-se do calendário de organização do ano em que o estudante concorrerá, na qual o participante deve se programar de acordo com as datas de lançamento de todos os editais que envolvem o exame e o ingresso. Isso prevê a possibilidade de saber que o calendário de rotinas de preparação ao ENEM começa no mês de abril do ano em que

concorrerá, com a publicação do pedido de isenção da taxa de inscrição e vai até o segundo semestre do ano em questão com o acompanhamento dos editais de inscrição nas Universidades, além acompanhar o sistema de distribuição de vagas pelo SISU etc.

Conhecer as páginas (sites na internet) oficiais de todos os órgãos envolvidos com as ações daquele ano é também importante. O principal é do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), órgão responsável pela realização do ENEM, mas visitar os sites das Universidades e procurar os departamentos responsáveis pela organização da seleção é fundamental.

Deixar o cadastro único desatualizado junto aos órgãos oficiais da Prefeitura poderá impactar severamente em duas ações. Uma delas é o recebimento do programa pé-de-meia do governo federal e a outra tem relação com os documentos que precisarão ser apresentados no momento da habilitação de entrada na Universidade, caso o candidato seja aprovado. Ou seja, as informações quanto a renda da família e mais precisamente aqueles de maior vulnerabilidade e que recebem programas de transferência de renda, tais como o bolsa família e o pé-de-meia exigem que a inscrição e atualização do perfil no cadastro único dessas famílias seja uma prioridade para a organização.

Como se dá a distribuição das cotas?

Uma questão indicada como relevante pelos docentes da escola foi o fato de serem indagados constantemente sobre a forma como se dá a distribuição das vagas pelas diferentes modalidades de cotas previstas na legislação de cotas para o ensino superior no Brasil.

O que de diferentes modos temos clareza no Brasil, é do sucesso das cotas e que seus beneficiários têm apresentado médias de conclusão de curso acima ou iguais aquelas dos não cotistas, o que demonstra que passados vinte anos de implementação dessas políticas, os resultados mostram seus efeitos positivos.

Concorrer pelas cotas significa antes de tudo reconhecer isso. Estudantes que ingressam pelas cotas têm desempenho acadêmico igual ou superior dos estudantes que ingressaram pelo sistema de ampla concorrência.

O estudante do ensino médio precisa saber que no atual formato da Lei de Cotas houve a redução do critério de renda familiar per capita para um salário-mínimo (antes era até um e meio) na reserva de vagas

de 50% das vagas totais dos cursos, o que indica uma mudança fundamental no atendimento de um público mais vulnerável socialmente.

É importante saber que as vagas reservadas em uma subcota que não forem preenchidas serão repassadas para outra subcota e, posteriormente, para as vagas de escola pública, o que faz com que as cotas sociais e raciais sejam melhor beneficiadas e tratadas, fazendo com que essa vaga não seja redistribuída a ampla concorrência.

As cotas tem o sucesso comprovado de suas realizações, mas não tem evitado um conjunto de confusões e problemas, o que na maioria das vezes passa pelo processo de se ver cotista que ocorre posteriormente a entrada. É um processo que vai se dando nas formações, no diálogo com a militância, nos coletivos de estudantes e passa em boa parte dos casos por processos de letramento racial, quando boa parte desses estudantes se veem obrigados a refletir sobre a sua cor/raça.

Como trato da minha identificação de cor/raça?

Uma outra questão central do material é discutir a subnotificação de cor/raça nas escolas públicas do Pará, o que precisa ser objeto de uma reflexão por parte dessas instituições e que ajudará no processo de identificação que esse estudante fará quando selecionar a subcota que concorrerá.

Pesquisas como a de Jesus (2021) e Gatinho; Queiroz (2019) já demonstraram os efeitos positivos das cotas na identificação racial, o que fez diminuir significativamente ao longo dos anos os problemas que estudantes que se autodeclararam cotistas com recorte cor/raça para pretos/pardos.

Boa parte desses estudantes não passou por nenhum processo de reflexão sobre a racialização da sociedade brasileira, ou a forma que a classificação racial no nosso país e em especial na região amazônica se dá, mas o material procurará refletir com eles sobre isso.

Quais recursos/auxílios poderei contar no ensino superior?

Com as recentes mudanças da Lei de Cotas foi estabelecido prioridade para os cotistas no recebimento do auxílio estudantil, o que indica que as Universidades nos últimos vinte anos passaram a pensar e propor ações mais específicas ao tratamento da vulnerabilidade social e suas diferentes marcações.

Uma parte desses estudantes não tem clareza sobre a quantidade e a possibilidade de auxílios que podem ter direito quando do ingresso em uma das instituições federais de ensino. Esses auxílios vão desde acompanhamento personalizado a estudantes com deficiências ou necessidades especializadas, a ações de acolhimento diversas e de combate a intolerância, por exemplo

A divulgação de ações como essa pretendem demonstrar a este estudante o quanto as Universidades são pensadas de modo a valorizar a diversidade, com o objetivo de formar uma comunidade acadêmica plural e igualitária, além de que esses programas de bolsas promovem a equidade durante a formação superior.

O que poderei usufruir do meu direito à educação superior

É necessário destacar ao estudante do ensino médio todas as possibilidades que o acesso ao ensino superior em uma instituição reconhecida lhe trará e neste caso, não estamos nos referindo aos benefícios futuros com a empregabilidade e renda. A qualidade do ensino, da pesquisa e da extensão que Universidades públicas no Brasil oferecem devem ser apresentadas de modo objetivo e com o destaque as múltiplas possibilidades que o curso do ensino superior pode oferecer.

Circular por Instituições com o funcionamento permanente de um sistema de bibliotecas com milhares de títulos e possibilidades de uso. Saber que podem circular por outros estados e países através dos programas de intercâmbio estudantil. Esporte e cultura são também privilegiados através de associações atléticas e outras práticas competitivas e de cuidado com o corpo. Encontrar música, artes visuais e plásticas, literatura, performances cênicas e tantos outros eventos científicos estão entre as possibilidades. Uma Universidade vive isso e esses estudantes precisam encher seus olhos com a vontade de adentrar esses espaços.

O entendimento sobre as ações de extensão que as Universidades promovem, o que neste caso levou a produzir um material, pensar em oficinas com estudantes do ensino médio, propor um diálogo e reflexão com a escola. São ações assim que promovem o diálogo constante entre o saber adquirido em salas de aulas nos cursos de Graduação da Universidade e a produção de um tipo de conhecimento cidadão que busque a transformação e o impacto na

sociedade, o que sem dúvida pode provocar nesses estudantes a vontade de fazer o mesmo quando ingressarem no ensino superior.

Considerações Finais

Uma coisa que ficou evidente desde o início das tratativas com a escola é que estávamos lidando com uma escola que atende uma parcela de estudantes altamente vulnerabilizados e que pouco tiveram oportunidade de se envolver em programas precoces de socialização regular com a cultura acadêmica, ou pelo menos como regimes de cobrança mais elaborados ou estruturado. Pelo contrário, tiveram que resistir a conclusão do ensino fundamental e ingresso no ensino médio com muitas dificuldades e basicamente sem contar com outros suportes e ajudas para além daqueles que a escola oferta.

Sabemos há algum tempo (Lahire, 1997, 2004) das razões do sucesso dos estudantes de classes populares, e do mesmo modo que isso não pode ser a definição de uma regra de sucesso de poucos, isso pode explicar muito sobre o que podemos fazer para ampliar esse quantitativo de estudantes, inclusive em cursos com outros perfis sociais, o que explica a motivação de fundo para a ação aqui proposta.

Com Bourdieu (2012) entendemos que da mesma forma que os jovens das camadas superiores se distinguem por diferenças que podem estar ligadas a diferenças de condição social, “também os filhos das classes populares que chegam até o ensino superior parecem pertencer a famílias que diferem da média de sua categoria”.

São estudantes que com poucas (ou suficientes) condições conseguiram concluir a escolarização básica e ingressar no ensino superior e que de algum modo vem se mantendo a despeito das desigualdades que lhe cercam. São aqueles estudantes que reforçam a ideia de que estamos lidando com um grupo de sujeitos que provém de “condições intermediárias” que lhe distanciam da “ralé brasileira” (Souza, 2009).

Um material como o proposto nessa ação de extensão espera ajudar esses estudantes a produzir alguns dos hábitos escolares que farão a diferença na disputa e processo seletivo, como o reconhecimento das regras do jogo, que são códigos/conduitas escolares que serviram como base para a progressão escolar.

Essas “condições intermediárias” são aquelas que distanciam esses jovens da ralé e no limite os distanciam inclusive de familiares próximos. A própria capacidade (disposição) de ascensão social é o que Jessé Souza (Souza, 2010) chama de “elite da ralé”, ou seja, aquele setor acima da “ralé”.

As expectativas de que para este texto já teríamos resultados a serem apresentados, fruto das oficinas com os estudantes das escolas parceiras infelizmente não se concretizou por conta da greve dos docentes das Universidades que paralisou as atividades por setenta e seis dias e comprometeu o andamento do projeto. O evento de lançamento do material e as oficinas precisaram ser reposicionados para o segundo semestre de 2024 e esperamos que em breve possamos apresentar os resultados dessa ação e dos usos do material de modo mais ampliado.

Por fim, o que esperamos apresentar foi a ideia e o modo como ela vem sendo desenvolvida, destacando a parceria com as escolas e dando ênfase aos temas e questões chave que serão objeto de apresentação no material.

Referências

- BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- GATINHO, A. A. Cotistas em um curso de formação de professores na Amazônia: estratégias e disposições escolares e sociais. In: SANTANA, W.K.F de; SARAIVA, L.M. (Orgs). **Educação e práticas interdisciplinares: Linguagens e diálogos**. Vol. 1. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 244-259.
- GATINHO, A. A. Perfil social de estudantes cotistas em uma Instituição Federal de Ensino na Amazônia. In: LOPES, Q.B; QUEIROZ, R. N; ONO, F. T. P. (Orgs) **Linguagens, discursos e sociedades: perspectivas amazônicas**. Rio Branco: EDUFAC / Nepan Editora, p. 174-193.
- GATINHO, A. A.; QUEIROZ, D. M. AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: ACOMPANHAMENTO PÓS LEI DE COTAS. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [Salvador], v. 28, n. 56, p. 193-213, 2019. DOI: 10.21879/faeeba2358-0194.2019.v28.n56.p193-213. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7845>. Acesso em: 16 jul. 2024.
- JESUS, R. E. **Quem quer (pode) ser negro no Brasil?** Belo Horizonte: Autêntica, 2021.
- LAHIRE, B. **Sucesso escolar nos meios populares**. As razões do improvável. São Paulo: Ática, 1997.

- LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- MEDEIROS, M. **Os ricos e os pobres**: o Brasil e a desigualdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.
- SOUZA, J. **Ralé brasileira**: quem é e como vive. Ed UFMG: Belo Horizonte, 2009.
- SOUZA, J. **Batalhadores Brasileiros**: a nova classe de trabalhadores. Ed UFMG: Belo Horizonte, 2010.

OS MULTILETRAMENTOS E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) DE LÍNGUA PORTUGUESA: PESQUISAS ACADÊMICAS EMPREENDIDAS DE 2017 A 2023

Edézio Peterle Júnior (UFES)¹

Jairo Santos Aquino (UFES)²

Rogério Carvalho de Holanda (UFES)³

Introdução

Desde 1996, o Grupo de Nova Londres (GNL) vem chamando a atenção para o desenvolvimento de uma sociedade plural não só linguística como também culturalmente que se comunica cada vez mais por *multiletramentos*, ou seja, por textos multifacetados que envolvem diversas semioses e circulam ampla e rapidamente em ambientes cada vez mais digitais. No manifesto *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures* (1996), o GNL propõe pensar essas questões mencionadas, direcionando-as à escola na defesa de uma *Pedagogia dos Multiletramentos*.

No Brasil, os multiletramentos integram a proposta da Base Nacional Comum Curricular para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, influenciando e orientando, desse modo, as práticas escolares no país e a produção de livros didáticos. Ao olharmos não apenas para a questão dos multiletramentos, mas também para o modo como a BNCC nível Ensino Médio incorpora tal termo na seção de Língua Portuguesa, tendo em vista a *Pedagogia dos Multiletramentos*, o foco da nossa pesquisa consiste em ressaltar a importância do manifesto para a pesquisa e a educação brasileira e seus ecos em incontáveis teses e dissertações, relatórios, artigos científicos e, sobretudo, na Base Nacional Comum Curricular, documento que rege e orienta a educação escolar brasileira e seu currículo no país atualmente. Nessa direção, passamos a buscar produções acadêmicas que pudessem

¹ Mestrando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e-mail: edeziopeterle@hotmail.com

² Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e-mail: jairo.aquino@ufes.br

³ Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGEL) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); e-mail: rogeriohol@hotmail.com

dialogar acerca do nosso objeto de estudo, procurando mostrar os pontos de vista convergentes e divergentes sobre o tema, apontando também as lacunas que ainda não apareceram nas diferentes pesquisas.

Iniciamos este trabalho abordando os pontos de interseção entre a pedagogia dos multiletramentos e a BNCC. Por fim, passaremos a descrever nossos resultados e posteriormente nossas conclusões finais sobre o assunto.

Os ecos da Pedagogia dos Multiletramentos na BNCC

A sociedade mudou com o advento das tecnologias digitais e, assim, novas formas de comunicação e interação surgiram. Crianças e jovens estão produzindo e consumindo bens culturais em múltiplos canais de comunicação e mídia, seja escrevendo uma mensagem e/ou gravando um áudio no Whatsapp via celular, ou tecendo um comentário online nas redes sociais. A tecnologia já faz parte do cotidiano de uma geração que busca rapidez nas informações e ao mesmo tempo entretenimento no uso das redes sociais. Nossos estudantes são imersos em uma gama de recursos de linguagem, que de certo modo, busca atender a essa nova perspectiva de leitores e de produtores de sentido.

As práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros discursivos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir. As novas ferramentas de edição de textos, áudios, fotos, vídeos tornam acessíveis a qualquer um, a produção e disponibilização de textos multissemióticos nas redes sociais e outros ambientes da Web. Não só é possível acessar conteúdos variados em diferentes mídias, como também produzir e publicar fotos, vídeos diversos, podcasts, infográficos, enciclopédias colaborativas, revistas e livros digitais etc.

No cenário evidenciado acima, salientamos ainda o incremento das diversidades locais (valorização das mulheres, inclusão de povos indígenas, imigrantes etc.) e sua relação de conexão com os padrões globais, suscitando questionamentos como: que postura pedagógica é mais apropriada para trabalhar tanto os aspectos das diversidades locais quanto os padrões de comunicação global? como o ensino em

sala de aula e o currículo devem se engajar com as experiências e os discursos dos estudantes, que são cada vez mais definidos pela diversidade cultural e subcultural e pelos diferentes repertórios e práticas linguísticos que vêm com essa diversidade? Isto quer dizer que as discussões promovidas pelo GNL sobre os multiletramentos destacam as preocupações que a educação deve ter ao lidar com a crescente multiculturalidade (cultura local associada à cultura global) intensificada pelo emprego das novas tecnologias.

As discussões de Rojo e Moura (2012, p.13) explicitam que a criação do termo multiletramentos surgiu da necessidade de tratar, em sala de aula, “a multiculturalidade característica das sociedades globalizadas e a multimodalidade dos textos por meio dos quais a multiculturalidade se comunica e informa (...)”. Nesse contexto, a Base Comum Curricular (Brasil, 2018), sugere os multiletramentos como uma das formas de trabalho com as novas linguagens que circulam no contexto digital, já que esse conceito amplia a noção de letramento, adicionando-lhe as novas formas de comunicação que surgiram a partir da multiculturalidade e multilinguagem, ou seja, os múltiplos discursos e as diversidades culturais e linguísticas das sociedades, bem como dos avanços tecnológicos.

O documento ressalta a necessidade de novas práticas de letramentos e multiletramentos nas escolas. Especialmente na educação fundamental e no ensino médio, a escola é provocada a promover reflexões aprofundadas que contribuam para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais, que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. A Base reforça ainda a importância de pensar criticamente os usos das mídias digitais entre crianças e jovens na escola, já que entende que “as práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir” (Brasil, 2018, p. 68).

Para os autores da Base investir nos multiletramentos na escola significa então desenvolver nos alunos habilidades de intervir na realidade, em textos multimodais disponíveis e remixá-los, transformá-los, atribuindo-lhes sentidos outros que não aqueles evidentes nas

formas ditas originais. Desse modo, preceitua o documento, afirmando que se deve contemplar a cultura digital, diferentes linguagens e diferentes letramentos, desde os mais lineares até os mais hipertextuais e hipermediáticos (Brasil, 2018, p. 70).

Ainda na mesma perspectiva, a BNCC preconiza não somente a multiplicidade de canais e meios de comunicação, mas também a relevância da diversidade cultural e da valorização da diversidade linguística. Com isso, o documento chama a atenção para que se considere, para além dos cânones, também o marginal, o popular, a cultura de massa, de modo a se garantir uma ampliação de repertórios e uma maior interação e trato com o diferente (Brasil, 2018, p. 70). É oportuno assinalar que a BNCC também incorpora as multimodalidades, ao apoiar a exploração de vários gêneros digitais com reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts, vlogs e podcasts culturais, gameplay, spots, entre outros. Assim, a Base abraça inevitavelmente o uso de várias mídias e vários recursos disponíveis em ambientes digitais. Entre os gêneros mencionados na BNCC estão muitos que envolvem, tanto para sua produção quanto para a sua recepção, tecnologias digitais que não estão disponíveis em nossas escolas e para um grande percentual dos nossos alunos.

Nessa direção, a BNCC detalha, em diferentes habilidades, a necessidade do trabalho com imagens, sons e diferentes linguagens digitais. Trata-se, na verdade, de um documento revelador dos avanços tecnológicos e de usos da linguagem ocorridos na sociedade contemporânea e que a prática educativa precisa estar alinhada a essas evoluções sociais, além de ressaltar que as atividades de ensino não devem envolver apenas o trabalho com os gêneros discursivos digitais, mas, também, as novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar informações e de interagir com os diferentes interlocutores nas diversas situações de interação. Tais enfoques teórico-metodológicos se ampliam, pois esse documento considera não apenas a diversidade decorrente do uso das TIC no cotidiano, mas também a questão da diferença, hoje tão amplamente discutida no campo educacional face à visibilidade de todo tipo de diversidade (social, cultural, ideológica, linguística, de raça, de etnia, de gênero e sexualidade, de condições físicas dentre outras), nas sociedades contemporâneas.

Na seção seguinte delinearemos o percurso metodológico que subsidiou nossa pesquisa que se caracteriza de natureza qualitativa, cujo método de análise é a pesquisa bibliográfica. Nessa parte, explicitamos o modo como ocorrerá a produção dos dados.

Metodologia

Nosso trabalho se caracteriza como uma pesquisa quantitativa, cujo método de análise é a pesquisa bibliográfica (Marconi; Lakatos, 2009). Com o objetivo de realizarmos um amplo, porém viável, levantamento bibliográfico de publicações que relacionam aos pressupostos teórico-metodológicos dos multiletramentos e da BNCC de Língua Portuguesa, optamos por utilizar a plataforma de pesquisa Google Acadêmico. Essa ferramenta de busca foi utilizada para identificarmos as pesquisas mais citadas, sejam elas artigos acadêmicos, anais de congressos, dissertações, capítulos de livro ou teses. Esse buscador também apresenta o banco de teses da CAPES. Desta forma, selecionamos as pesquisas em Língua Portuguesa e digitamos no mecanismo Google Acadêmico as palavras-chave “Multiletramentos BNCC de Língua Portuguesa” entre aspas e sem vírgula ou preposição entre elas.

Identificamos na relação de títulos das pesquisas, em português. Ao analisarmos de forma mais criteriosa os resumos e o inteiro teor das publicações, chegamos a 53 trabalhos que de fato discutiam as abordagens didático-filosóficas do manifesto programático da pedagogia dos multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996), bem como a relação do texto desse manifesto com os enunciados da BNCC de Língua Portuguesa.

Na próxima seção apresentaremos os resultados e uma análise quantitativa do diálogo realizado com os trabalhos acadêmicos que abordam os pressupostos teórico-metodológicos dos multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa por meio das apropriações feitas pelos pesquisadores em questão.

Resultados e discussões

Pesquisas por ano, formato de divulgação, autores e formação acadêmica

As pesquisas acadêmicas sobre os pressupostos teórico-metodológicos dos multiletramentos e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa (Brasil, 2018) iniciaram em 2017 e foram até 2023, sendo 2021 o pico de produtividade com 19 produções. Podemos assim observar que a produção das 53 pesquisas é descendente.

A primeira pesquisa foi realizada por Lião (2017), em seu livro intitulado “Metodologias do ensino de língua portuguesa e inglesa”, da Editora e Distribuidora Educacional S.A. O livro é destinado à disciplina Metodologias do Ensino de Língua Portuguesa, que é estudada em consonância com as mais modernas teorias didáticas justamente para que a língua materna seja entendida como o produto de uma sociedade, de uma cultura, de um tempo, de um meio em que se vive. De acordo com a autora, tanto o livro, quanto à disciplina tem por objetivo deixar marcas por meio da reflexão da condição de ser social. Ainda para a pesquisadora essa condição se dá por meio da língua, já que a língua é, portanto, reflexo da sociedade. Lião (2017) finaliza pontuando que as reflexões presentes no livro podem ajudar os futuros professores em sua caminhada de preparação a levar os seus futuros alunos a lerem e produzirem textos de forma crítica e reflexiva, isto é, a serem competentes leitores e produtores de texto.

Das 53 pesquisas, temos 85 autores diferentes – alguns autores como, Denise Lino de Araújo, Maria Cristina Mesquita da Silva e Michelle Campêlo Costa publicaram três trabalhos cada. A maior parte deles são mulheres, 82% (68 autoras), já os homens correspondem a 18% (15 autores).

A maioria das pesquisas é feita por doutores (40%, 34 pesquisas). Isso implica em dizer que a produção acadêmica, em sua grande parte, é de cientistas formados, mestres e doutores. Isso evidencia que a produção acadêmica sobre a pedagogia dos multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa é feita por especialistas e não iniciantes. O formato de divulgação das pesquisas predominante é o artigo científico (38%, 20 artigos).

Em sua maioria, as pesquisas são realizadas de forma individual, 58,4%, isto é, das 52 produções acadêmicas, 31 são de autoria individual. Há apenas uma tese de doutorado, defendida por Roberta Maria de Souza Piovezan, sob orientação da Professora Doutora Dieli Vesaro Palma da linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Português do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São de Paulo (PUC-SP). A pesquisa discute, na área de Língua Portuguesa, os impactos na formação continuada dos docentes dos anos iniciais, provenientes do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento de referência para todas as escolas públicas ou privadas do Brasil aprovado em dezembro de 2017.

Das 53 pesquisas, destacam-se 04 autoras, com três pesquisas cada sobre os multiletraamentos e a BNCC de Língua Portuguesa, quais sejam: Denise Lino de Araújo, Maria Cristina Mesquita da Silva e Michelle Campêlo Costa (Gráfico 6). Há 08 autores com duas publicações cada, são eles: Carla Viana Coscarelli, Rosana Helena Nunes, Marina Martins Pinchemel Amorim, Márcia Helena de Melo Pereira, Hércules Tolêdo Corrêa, Kleber Aparecido da Silva, Gabriela Martins Mafra, Jaciluz Dias, Ricardo Tavares Martins e Odete Aléssio Pereira. Os demais autores aparecem apenas com uma produção cada.

Carla Viana Coscarelli é professora da Faculdade de Letras da UFMG e desenvolve pesquisas sobre a leitura em ambientes digitais e sobre o letramento digital. Publicou vários trabalhos, entre eles os livros *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar e Letramento digital* (com Ana Elisa Ribeiro), pela Autêntica Editora, e *Oficina de leitura e produção de textos*, pela Editora UFMG. Coordena o Projeto Redigir, que analisa e produz atividades para o ensino de leitura e produção de textos em língua portuguesa. Já Denise Lino de Araújo é Professora Titular da Unidade Acadêmica de Letras da UFCG, onde atua como docente na graduação em Letras e no Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino e seus trabalhos de ensino, pesquisa e extensão têm como foco o ensino de Português como língua materna, em especial no Ensino Médio, a transposição didática, currículo, os objetos de ensino e a formação de professores de Português. Quanto a Maria Cristina Mesquita da Silva, ela é Professora efetiva da educação básica na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Por fim, Michelle Campêlo Costa é docente na Secretaria de

Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF suas áreas de interesse são formação continuada, educação crítica, gestão escolar democrática, organização do trabalho pedagógico, currículo, avaliação para as aprendizagens, linguística aplicada crítica e (multi)letramentos.

De nosso estudo, constatamos que há duas pesquisas citadas 8 vezes cada, que tiveram como estudo os multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa, foram as investigações de Hissa e Sousa (2020) – intitulada de “A Pedagogia dos Multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa: diálogos entre textos” e a pesquisa de Coscarelli e Corrêa (2021) – intitulada de “As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC”.

Hissa e Sousa (2020) tratam do diálogo que existe entre o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Língua Portuguesa do Ensino Médio (Brasil, 2017) e o manifesto programático da pedagogia dos multiletramentos proposto pelo Grupo de Nova Londres (GNL, 1996). As autoras assinalam que o componente Língua Portuguesa do Ensino Médio dialoga com os princípios filosóficos e estruturais da pedagogia dos multiletramentos, de modo a trazer semelhanças lexicais, contextuais e metodológicas com o manifesto. Ao final do artigo, elas delineiam algumas reflexões sobre a ideia da colonização dos estudos sobre multiletramentos e como esta colonização pode influenciar um componente curricular no Brasil. Coscarelli e Corrêa (2021) fazem uma reflexão sobre as influências positivas do pensamento de Paulo Freire no manifesto Pedagogia dos Multiletramentos (NLG, 1996) que, por sua vez, tem fortes imbricações na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Os pesquisadores da UFMG e da UFPO procuram não só demonstrar que a Pedagogia dos Multiletramentos foi influenciada por Paulo Freire e influenciou a BNCC, mas também questionam o porquê de não nos deixamos influenciar por Freire, fazendo um documento oficial com os fundamentos da educação no Brasil baseada diretamente nas suas ideias.

Universidades, Estados e Regiões

Quando observamos as regiões que mais pesquisaram sobre a pedagogia dos multiletramentos e a BNCC, destaca-se a região

Sudeste, com 17 pesquisas (33%), seguida da região Nordeste, com 12 produções acadêmicas (23%), Centro-oeste com 11 (21%). Na região Norte só houve 01 pesquisa. Em âmbito internacional, evidenciam-se Portugal e no Paraguai, uma pesquisa para cada um desses países.

O estado de São Paulo foi o que mais investigou os multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa (com 9 pesquisas). Em seguida, destaca-se o Paraná com 8 produções. Das universidades participantes, destacam-se a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com 4 produções cada (Gráfico 9). Da UFMG, 02 pesquisas são de Carla Viana Coscarelli, 01 de Isadora Garcia Outeiro Araújo e Francis Arthuso Paiva e uma outra de Jeane Gusmão Franca dos Santos. Já da UnB, 03 pesquisas são de Michelle Campêlo Costa e a outra de Rosana Helena Nunes e Kleber Aparecido da Silva.

Como podemos notar, as pesquisas sobre os multiletramentos e a BNCC se destacam no Sudeste, em São Paulo, na Unicamp. Essas produções remetem a dois autores e a um único autor. Isso nos faz intuir que a produção acadêmica sobre os pressupostos teórico-metodológicos dos multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa e a conseqüente divulgação desses estudos para as demais instâncias não só acadêmicas, mas também educacionais do Brasil desses estudos se deu por meio da seguinte hierarquia: universidade de prestígio nacional, localizada do sudeste brasileiro. Este dado deixa claro que a escolha pelos estudos dos pontos de interseção entre os multiletramentos e a base nacional que, por conseguinte, influenciará a produção acadêmica de todos os estados brasileiros, seguem o fluxo hierárquico de pesquisas e estudos de poucos grupos acadêmicos de algumas universidades do país.

Tal dado nos revela a colonialidade epistemológica de São Paulo (sendo bem específica) em relação às demais regiões brasileiras. Os números apresentados no Gráfico 9 também corroboram com que asseveram Hissa e Sousa (2020) acerca da colonização dos estudos sobre multiletramentos e como esta colonização pode influenciar um componente curricular no Brasil. Para as autoras estes dados deixam claro que a escolha pelos multiletramentos numa base nacional que influenciará os Projetos Político Pedagógicos das escolas de todos os estados brasileiros seguem o fluxo hierárquico de pesquisas e estudos de poucos grupos acadêmicos de algumas universidades do país.

Área de investigação predominante

Predominam nas pesquisas sobre os multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa a área dos estudos linguísticos, com 28 pesquisas das 53 (28%), seguida da área de Letras, com 8 produções acadêmicas do total (16%) e a área de investigação da linguística aplicada, com 7 trabalhos do total do corpo bibliográfico aqui inventariado (14%).

Conclusão

No decorrer deste artigo, buscamos inventariar as pesquisas realizadas no âmbito acadêmico sobre os multiletramentos e a BNCC de Língua Portuguesa. Tendo como objetivo identificar o estado da arte da pesquisa sobre a Pedagogia dos Multiletramentos e os seus ecos na BNCC de Língua Portuguesa, em termos quantitativos, buscamos fundamentar o referencial teórico sobre os multiletramentos nesse documento oficial orientador da política linguística e da educação linguística na educação escolar brasileira, bem como consolidar a relação de pesquisas já publicadas.

O levantamento bibliográfico se deu a partir de ferramenta digital, o portal, Google Acadêmico, com os indexadores “Multiletramentos” e “BNCC de Língua Portuguesa”. Diante dos resultados obtidos identificamos, após breve apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos dos Pedagogia dos Multiletramentos e do papel delegado a multissemióticas/TDCIs, multiculturalidade e multilinguismo no documento oficial que visa a orientar a construção de currículos em todo o país, a BNCC; os pesquisadores principais, suas regiões e universidades; bem como as pesquisas desenvolvidas, área de estudos, temas, principais conclusões, e, por fim, as mais citadas.

A partir dos dados compilados, constatamos que, embora quantitativamente pequena, há uma produtiva pesquisa sobre os pressupostos teórico-metodológicos da Pedagogia dos Multiletramentos, a BNCC de Língua Portuguesa e a relação e entre o manifesto e o documento oficial num viés crítico e decolonial no ambiente acadêmico brasileiro, 53 pesquisas – com destaque para a 1

tese de doutorado e 17 dissertações de mestrado. Por tratar-se da forte relação que o discurso do Grupo de Nova Londres (GNL) tem na BNCC, as pesquisas transitaram por áreas entre a Linguística Aplicada, Letras e Estudos Linguísticos, prevalecendo em nossa amostra as pesquisas oriundas desta última, com 28 produções.

A partir dos critérios por nós definidos, os resultados indicaram que grande parte da produção acadêmica sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, a BNCC de Língua Portuguesa e a relação entre o manifesto e o documento oficial se deu em formato de artigo e dissertação, 20 (38%) e 17 (32%) trabalhos acadêmicos, respectivamente. A outra parte do inventariado bibliográfico foi composta por Tese (1%), Ensaio (2%), Capítulo de Livros (9%), Livros e Monografia (TCC) (9%), somaram 30% das produções. Em pouco mais da metade da sua totalidade, os trabalhos foram escritos por doutores – o que evidencia maior profundidade no assunto; em sua maioria mulheres. Da mesma forma, mais da metade dos textos foram publicados por pesquisadores vinculados a instituições das regiões Sudeste, Nordeste e Sul, onde estão, como é de se esperar, a maioria dos programas de pós-graduação do país. Há destaque para a Unicamp e para São Paulo.

Por fim, com base nos resultados encontrados, percebemos que, nos espaços acadêmicos, onde as pesquisas foram realizadas, houve um efervescente período de produção sobre o tema entre os anos de 2021 e 2022, com a maior produção de pesquisas no ano 2021 – talvez pela panorama do enfrentamento da Covid-19 e seu agente etiológico, o Novo Coronavírus no mundo e no Brasil e seus efeitos, sobretudo na relação Educação e Tecnologia, tendo em vista a centralidade dada às tecnologias digitais na BNCC.

Salientamos, por fim, que, à exemplo da literatura, nossa pesquisa constrói uma perspectiva de estudos com ênfase na necessidade de uma dimensão de letramento que saia de uma formação para o indivíduo, direcionando o envolvimento do sujeito na comunidade, o que é possível com a pedagogia dos multiletramentos, desde que a multimodalidade e a multiculturalidade sejam vistas de maneira conjunta, isto é, que as práticas de ensino não fiquem alheias à diversidade de linguagens e culturas dentro e fora da escola e que direcionem os alunos a desenvolverem aprendizagens linguísticas e discursivas e uma postura crítica e analítica perante as diversidades. É

preciso prepará-los para conviverem no mundo contemporâneo multicultural, multilinguístico, multiletrado e atender às demandas em relação à leitura, à escrita, à diversidade cultural, provenientes do surgimento e expansão das tecnologias digitais.

Referências

- BRASIL. Base Nacional **Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- Cazden, Courtney, et al. **Uma pedagogia de multiletramentos: Projetando futuros sociais**. *Revisão educacional de Harvard* 66.1 (1996): 60-92.
- GRUPO DE NOVA LONDRES. A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. **Harvard Educational Review, Spring**, v. 66, n. 1, 1996.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- PINHEIRO, Petrilson. A Pedagogia dos multiletramentos 25 anos de-pois: algumas (re)considerações. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 11-19, Fortaleza, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5555>. Acesso em: 18 de agosto de 2023.
- RIBEIRO, A. E. Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 9, p. 1-19, 2020. Disponível em: <http://periodicos.apps.uern.br/index.php/DDL/article/view/2196>. Acesso em: 17 mar. 2023.
- ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

MEDIAÇÃO DE LEITURA EM BIBLIOTECAS ESCOLARES E A FORMAÇÃO DE LEITORES NA ATUALIDADE¹

Karla Cristina da Cunha Di Blasio (SEDEC- Contagem/MG)²

Fernanda Taís Brignol Guimarães (SMED-Bagé/RS)³

Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)⁴

Introdução

O letramento dos sujeitos pode e deve iniciar-se ainda na infância, no ambiente familiar, por meio da escuta de histórias infantis. O contato com os livros e o posterior manuseio desse material estimulará a criança quanto à ação de recontar a história a partir das ilustrações, disposição de letras, símbolos, cores, *layout*. Nesse sentido, um caminho proveitoso para desenvolver habilidades de leitura é a familiarização da criança com essa prática, por meio da contação de histórias, leitura de imagens, manuseio de livros infantis. No entanto, infelizmente, esse contato com a leitura no ambiente familiar não é a realidade de grande parte dos estudantes brasileiros, o que compromete a promoção do hábito de leitura e o letramento desses sujeitos.

Com isso, a biblioteca escolar, em muitos casos, é o local onde a criança inicia seu contato com os livros. Portanto, ressalta-se a importância desse ambiente e dos profissionais que lá estão para que essa criança possa adquirir o gosto e habilidades de leitura e letramento. Nesse sentido, cabe destacar a importância das bibliotecas escolares na formação de novos leitores, uma vez que os

¹ Esta pesquisa trata-se de um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Teoria e Práticas da Formação do Leitor, de autoria de Karla Cristina da Cunha Di Blasio, como requisito parcial para obtenção do título de especialista, desenvolvido sob a orientação da Professora Doutora Ana Carolina Martins da Silva e coorientação da Professora Doutora Fernanda Taís Brignol Guimarães.

² Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais; pós-graduada em Teoria e Práticas da Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs); Bibliotecônoma na Secretaria de Educação de Contagem-MG; E-mail: karlacriscunha@gmail.com; Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2432089647831498>.

³ Doutora em Letras – Leitura e Linguagens (UCS/Uniritter); Coordenadora Pedagógica na Secretaria Municipal de Educação de Bagé-RS. E-mail: fernandatbguimaraes@gmail.com; Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7878285983316566>.

⁴ Doutora em Letras – Leitura e Linguagens (UCS/Uniritter); Docente Adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs; E-mail: ana-martins@uergs.edu.br; Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7364759247330183>

hábitos de leitura estão deixando de ser prioridade no cotidiano dos brasileiros. A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* define que leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. Em sua quinta edição, a referida pesquisa constatou que apenas 52% da população brasileira, com 5 anos ou mais, são leitores.

No entanto, a pesquisa revela também que, em 2019, 25% das crianças com idade entre 5 a 10 anos e 35% das crianças com idade entre 11 a 13 anos se interessaram por literatura por influência de um bibliotecário ou atendente de biblioteca. Ou seja, a biblioteca e seus profissionais exercem papel fundamental na formação de leitores. Conforme Moro e Estabel:

A formação do leitor envolve os aspectos político, psicológico e metodológico por meio das ações de leitura, considerada como um processo constante de esforços conscientes da área educacional, em um contexto em que o professor e o bibliotecário sejam agentes de inclusão social e informacional pela da mediação da leitura (Moro; Estabel, 2011. p. 78-79).

Nesse cenário, diante da necessidade de dar visibilidade às ações de incentivo à leitura, esta pesquisa busca investigar de que forma a mediação de leitura em bibliotecas escolares pode contribuir para a formação de leitores na atualidade? E, como forma de encontrar respostas para essa questão, tem-se como objetivo investigar e debater práticas de leitura em bibliotecas escolares, desenvolvidas por meio da hora do conto. Para tanto, nas próximas seções discute-se a respeito do papel da biblioteca escolar e da importância da mediação de leitura na formação do leitor na atualidade. Com base nessa discussão teórica, busca-se refletir a respeito da hora do conto a partir de quatro diferentes perspectivas.

O Papel da Biblioteca Escolar na Formação do Leitor na Atualidade

No que diz respeito à formação de leitores, Nunes e Santos (2020) defendem que a biblioteca escolar é essencial, pois, através da leitura, os sujeitos podem desenvolver o pensamento crítico e reflexivo e a construção do conhecimento, estabelecendo a possibilidade de melhor comunicação para uma vida em sociedade. A leitura tem um importante papel na formação do sujeito crítico, emancipado, capaz de analisar as mais diversas situações do cotidiano,

do mundo da política, do trabalho etc., contribuindo “de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma” (Krug, 2015, p. 1).

Dessa forma, é importante que a criança aprenda a ler e a gostar de ler, e, principalmente, que ela faça uso dessas habilidades, para saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente (Soares, 2009). Sendo assim, a biblioteca escolar deve proporcionar aos estudantes o acesso aos mais variados conteúdos de acordo com seus interesses e também deve oferecer atividades de incentivo à leitura para atrair o público que ainda não frequenta esse espaço. Nesse contexto, destaca-se o papel fundamental exercido pelo bibliotecário, conforme aponta Pires (2014):

[...] é preciso ressaltar a contribuição do bibliotecário como agente transformador social, atingindo esse perfil por meio de suas competências e habilidades, o profissional da informação tem assumido funções diversas como: agente educacional, social, cultural; promovendo a competência no uso da informação, além disso, desenvolvendo nos usuários o aprendizado através do estímulo à leitura e também incentivando a cultura (Pires, 2014, p. 12).

Percebe-se, portanto, a importância da biblioteca enquanto espaço de formação intelectual, cultural, pessoal, uma vez que, por meio da leitura, o estudante pode conhecer diversas culturas e lugares. Assim como do bibliotecário que nela atua, pois esse profissional desempenha um importante papel no processo de ensino-aprendizagem e de construção do conhecimento, da visão crítica de mundo, dentro e fora da escola.

Sabendo dos benefícios que a leitura proporciona ao indivíduo, o incentivo à leitura deve ser realizado nas escolas e bibliotecas escolares, e, para que seja efetivo, faz-se necessária a utilização de estratégias para que os alunos tomem gosto pela leitura, conforme afirmam Rodrigues, Cardoso e Gonzaga:

Assim, acreditamos que atividades de leitura que tenham como único objetivo de sua realização possibilitar que o aluno ‘tome gosto’ pela leitura ou que lhe permita experimentar o ‘prazer da leitura’, podem

ser entendidas como uma importante e necessária estratégia de ensino de leitura, [...], uma vez que tais práticas de leitura poderiam contribuir tanto para que o aluno possa desenvolver o interesse, o gosto e o hábito da leitura quanto poderiam, também, auxiliar a escola na tarefa de formar um número muito mais expressivo de leitores competentes (Rodrigues; Cardoso; Gonzaga, 2020, p. 8).

Desse modo, para que a formação de leitores seja efetiva no ambiente da biblioteca escolar, Nunes e Santos (2020) afirmam que os alunos precisam sentir-se atraídos, com desejo de permanecer e voltar à biblioteca, que deve ser um local atrativo e propício para o desenvolvimento de atividades que despertem o interesse do aluno pela leitura.

Segundo as Diretrizes da *International Federation of Library Associations and Institutions* (IFLA) para a Biblioteca Escolar, esse “é um espaço de aprendizagem físico e digital na escola, onde a leitura, pesquisa, investigação, pensamento, imaginação e criatividade são fundamentais para o percurso dos alunos da informação ao conhecimento e para o seu crescimento pessoal, social e cultural” (IFLA, 2015, p. 19). Diante desse cenário, cabe destacar o importante papel das tecnologias na formação de leitores na atualidade, conforme destacam Neves, Sampaio e Rodrigues:

A utilização dos recursos tecnológicos se faz necessária para qualquer organização. Pensando dessa forma, a biblioteca escolar também deve se apropriar dela. Com mudanças simples e fáceis pode-se potencializar benefícios para a instituição, como, por exemplo, o desenvolvimento de redes sociais para biblioteca, tanto para divulgar o que nela está sendo feito quanto para tirar dúvidas (Neves; Sampaio; Rodrigues, 2020, p. 161).

Nesse sentido, a biblioteca escolar deve ser um local atrativo e que atenda às necessidades e interesses dos sujeitos na contemporaneidade, o que corrobora a ideia de que as atividades de leitura precisam estar presentes também no ambiente virtual, de modo que possam contribuir cada vez mais para a formação de novos leitores na atualidade.

Mediação De Leitura e a Hora do Conto

São diversas as formas de mediação de leitura. Dentre essas, este trabalho busca destacar estudos que envolvem a contação de histórias, também chamada de hora do conto. Rosing, Leite e Nickhorn (2010) afirmam que o ato de contar histórias enriquece a experiência de leitura, através de uma linguagem prazerosa e estimulante, resgatando a oralidade presente nas lendas, contos, fábulas e mitos. Nesse contexto, a biblioteca escolar tem uma participação importante na realização dessa atividade. Para Silva e Fontoura (2014),

A biblioteca escolar deve ter como uma das atividades principais a leitura de histórias para crianças. A hora do conto é uma das atividades realizadas com a finalidade de despertar nas crianças seu interesse em explorar o mundo mágico dos livros. Ler e contar histórias são uma forma de desenvolver o gosto pela fantasia, incentivando aspectos que dizem respeito ao seu potencial criativo (...) (Silva; Fontoura, 2014. p. 9).

No mesmo sentido, de acordo com Silva (1999), a hora do conto pode ser um valioso recurso pedagógico-cultural em bibliotecas escolares, pois ajuda a desmistificar a relação entre o leitor e o livro, propiciando momentos agradáveis de prazer e alegria no contato com o mundo mágico da literatura oral. Além disso, para Ferreira (2012):

A Hora do Conto pode ser realizada na biblioteca escolar, proporcionando aos estudantes um conhecimento melhor do acervo e incentivando-os a retirarem os livros para empréstimo. A realização da Hora do Conto pode despertar nos alunos o desejo de frequentar a biblioteca em outros momentos que não os da atividade planejada de contação de histórias (Ferreira, 2012. p. 11).

No entanto, a contação de histórias não é uma simples leitura, pois requer um estudo prévio do texto para que o contador se aproprie das falas, entonações, possíveis sons, podendo envolver caracterização, leitura de imagens e demais recursos que propiciem uma experiência que envolva os estudantes, levando-os a se interessarem pelo conto. Nesse sentido, de acordo com Silva, Azevedo e Ogécime

A narração de histórias autorais ou de origem popular é uma atividade que pode propiciar ao ouvinte um momento de interação, de criação de sentidos em suas vidas, de estabelecimento de meios interativos para a caracterização do seu espaço, de paralelismos com os cotidianos que podem desenvolver a percepção da realidade e de como é possível agir para intervir ativamente no meio em que está inserido. (Silva; Azevedo; Ogécime, 2021, p. 162).

Além dos benefícios já citados, a mediação por meio da contação de histórias possibilita ampliar a capacidade dos estudantes de atribuir significados que vão além da escrita. Segundo Silva, Azevedo e Ogécime (2021),

A mediação da leitura por meio das narrativas orais pode ser reconhecida como fundamental à formação de leitores e à ampliação da noção dos significados do texto, para além da palavra escrita. Com essa prática, é possível desencadear processos de comunicação social capazes de estabelecer posicionamentos e relações socioculturais, criando conexões com diferentes textos, desenvolvendo autonomia e pertencimento, levando ao pleno exercício do seu papel de cidadão (Silva; Azevedo; Ogécime, 2021, p. 166).

Ainda sobre as contribuições que a contação de histórias proporciona, segundo Rosing, Leite e Nickhorn (2010), essa atividade colabora com o desenvolvimento cognitivo e ativa a função simbólica, possibilitando o entendimento da criança entre o mundo real e o imaginário. Nesse sentido, a hora do conto é uma atividade de mediação de leitura que desperta o interesse, a imaginação e curiosidade dos leitores.

Diante do exposto é possível perceber que são inúmeras as contribuições que a hora do conto pode proporcionar para a formação de leitores, sobretudo, no ambiente das bibliotecas escolares. E isso poderá ser verificado a partir do debate a respeito dos resultados obtidos nos quatro diferentes trabalhos desenvolvidos a partir da hora do conto, tomados como objeto de investigação deste estudo, conforme será demonstrado na seção de análise.

Metodologia

Esta é uma investigação bibliográfica de caráter qualitativa, que parte da análise de diferentes estudos sobre a mediação da leitura por

meio da hora do conto. A pesquisa bibliográfica, segundo Souza; Oliveira e Alves (2021), “tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento, através de uma investigação científica de obras já publicadas”. Com base no conceito de pesquisa bibliográfica, este trabalho busca verificar estudos documentados que tratam sobre a mediação da leitura por meio da contação de histórias, também chamada de “hora do conto”. A fim de responder ao problema de pesquisa, qual seja: *de que forma a mediação de leitura em bibliotecas escolares pode contribuir para a formação de leitores na atualidade?*, a investigação analisa quatro diferentes estudos que tomam a hora do conto como base para a promoção do hábito e do gosto pela leitura, buscando compreender essa atividade a partir de quatro perspectivas distintas.

A Hora do Conto em Quatro Perspectivas Distintas

Nesta seção do estudo, busca-se analisar e debater a respeito de diferentes investigações realizadas a partir da hora do conto em contextos diversos, com o objetivo de compreender qual a importância dessa atividade e os resultados obtidos por meio de quatro diferentes perspectivas.

Primeira Perspectiva

O primeiro estudo analisado trata-se do trabalho de Vicente Rodrigues da Silva. Seu trabalho buscou apresentar as experiências desenvolvidas a partir da realização da Hora do Conto na Biblioteca Carlos Drummond de Andrade, localizada na Escola Municipal Estudante Leonardo Sadra - Contagem – MG.

Em seu estudo, Vicente Rodrigues da Silva verificou que havia um desinteresse por parte dos alunos quanto à frequência à biblioteca e utilização do acervo. Com base nessa situação, foi desenvolvida a atividade da hora do conto com os estudantes, seguida de oficina de arte e produção de textos.

Conforme Silva (1999)⁵, o projeto, denominado “A Hora do Conto vai a [sic] sala de aula”, levou várias histórias para serem lidas ou contadas dentro da sala de aula. A hora do conto, feita com a

⁵ Trabalho realizado em 1992 e publicado em 1999.

participação dos alunos, era seguida de uma oficina de arte e produção de textos onde os estudantes recriavam a história oral através de outras formas de expressão.

Como resultados da investigação, o autor concluiu que a hora do conto ajuda a desmistificar a relação entre o leitor e o livro. Ele também concluiu que o prazer da experiência é verificado quando os estudantes pedem ao mediador para contar outra história ou até mesmo para repeti-la.

Segunda Perspectiva

O segundo trabalho analisado é o estudo de Bárbara Rocha Bittencourt Sallaberry e Helen Rose Flores de Flores, intitulado “Hora do conto na biblioteca escolar”, publicado em 2015, que buscou investigar a atividade de mediação por meio da Hora do Conto nas bibliotecas de cinco instituições de ensino privado da cidade de Porto Alegre/RS.

Neste trabalho, Sallaberry e Flores (2015) selecionaram 55 instituições de ensino que possuíam, no mínimo, o ensino fundamental completo e profissionais bibliotecários responsáveis pela biblioteca. Desse total, 5 instituições contribuíram para o estudo e indicaram a ocorrência da “Hora do Conto”. A pesquisa foi feita por meio de coleta de dados, realizada através da aplicação de um questionário contendo um total de 13 questões. As perguntas buscavam levantar dados como: a frequência de realização da atividade, a participação das pessoas da escola, a preparação e o grau de conhecimento dos bibliotecários sobre o assunto, bem como os recursos utilizados na hora do conto.

As autoras constataram que a frequência com que ocorre a Hora do Conto é satisfatória e que participam pessoas de diversos segmentos da escola. Os recursos utilizados podem ser ampliados, os bibliotecários demonstraram conhecimento da literatura sobre o assunto e a preparação foi satisfatória.

A análise das respostas permitiu às autoras verificarem que os alunos ficam ansiosos para relatar suas experiências tanto pessoais quanto familiares e também foi possível verificar que há entusiasmo e alegria das crianças ao participarem desses momentos na biblioteca. Há relatos também de que quando o aluno não gosta da história, ele expressa seus motivos, o que ajuda seus colegas e a equipe de

narração a refletir e desenvolver seu imaginário. Também houve relato de as crianças desejarem retirar o livro que foi contado para leitura domiciliar.

Terceira Perspectiva

O terceiro trabalho investigado é o estudo de Natani Franco Gonçalves e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, intitulado “A contação de histórias na formação do leitor”, desenvolvido acerca da contação de histórias com crianças de 6 a 10 anos em situação de risco, da EMEIF Nísia Mercadante, situada no município de Assis.

Durante a realização desta atividade, foram lidos diversos textos literários, assegurando, assim, a bibliodiversidade que tange a diversidade cultural dos livros, a presença de diferentes objetos, eventos culturais, formas de leitura e materiais editoriais que possibilitam a amplitude e a diversidade de imaginários, conforme descrevem Mihal, Spielberg e Ribeiro (2020).

Ao término de cada uma dessas leituras, foram desenvolvidas atividades diversas e a preparação de uma literatura dinâmica, com aspectos que remontam ao convívio social dos alunos e à sua relação com o próximo.

As autoras iniciaram com textos curtos até chegarem ao conto de fadas Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm. Antes da contação, perguntaram se as crianças já conheciam a história, em que local a conheceram, e solicitaram que a recontassem. Fizeram a contação com a utilização de marionetes e pediram que as crianças comparassem à versão que conheciam.

Na semana seguinte, contaram Chapeuzinho Amarelo, de Chico B. de Holanda e pediram que as crianças apontassem elementos de proximidade e distanciamento do conto de fadas dos Irmãos Grimm.

Durante as atividades, as autoras constataram um envolvimento das crianças, mediante ao posicionamento crítico apresentado por elas e também à capacidade de relacionar as situações dos contos com seu cotidiano e suas vivências. As autoras verificaram que a literatura tem grande importância na formação do sujeito, pois o humaniza em sentido profundo, permitindo que, nas contações e em seus posteriores debates, as crianças manifestem suas percepções e apreciações das leituras.

Quarta Perspectiva

Gildenir Carolino Santos e Márcia Aparecida Pillon D'Alóia apresentam um estudo que será realizado com estudantes das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental da Escola Estadual “Prof. Físico Sérgio Pereira Porto”, criada a partir de um convênio entre a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Secretaria Estadual de Educação.

O estudo consiste no desenvolvimento de uma metodologia, baseada na realização da hora do conto via Internet. Para essa atividade, serão utilizados livros clássicos de literatura infantil, como Chapeuzinho Vermelho, Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel e o Patinho Feio. Essas histórias serão, então, disponibilizadas numa página da internet. Após a hora do conto, as crianças farão uma produção da história que mais gostaram.

Este estudo ainda não possui resultados, visto que está em fase de realização. No entanto, os autores citam Martinez (1996), que traz uma reflexão a respeito de diversos estudos realizados, os quais demonstram que alunos apoiados pela educação mediada pelas tecnologias necessitam de um terço menos de tempo do que os estudantes que utilizaram métodos tradicionais para superar etapas de ensino.

Sendo assim, é importante considerar a utilização das ferramentas tecnológicas para a hora do conto e demais formatos de mediação da leitura, a fim de garantir melhores possibilidades de aprendizagem e de interesse pelas atividades por parte dos estudantes, visto que estes estão inseridos no meio tecnológico, nas mais diversas áreas de atuação social.

Considerações Finais

Conforme visto, este estudo investigou de que forma a mediação de leitura em bibliotecas escolares pode contribuir para a formação de leitores na atualidade. Para tanto, promoveu-se o debate a respeito de práticas de leitura em bibliotecas escolares voltadas à promoção do letramento e à formação de novos leitores, com base em autores como Soares (2009), Moro e Estabel (2011), Nunes e Santos (2020), Silva, Azevedo e Ogécime (2021), dentre outros.

A metodologia utilizada foi a investigação bibliográfica de caráter qualitativa, a qual permitiu a reflexão a respeito da hora do conto a partir da análise de quatro diferentes estudos, que se desenvolvem por meio dessa atividade, buscando compreendê-la a partir de quatro perspectivas distintas.

O primeiro estudo investigado consiste no trabalho de Vicente Rodrigues da Silva, que buscou apresentar as experiências desenvolvidas a partir da realização da Hora do Conto na Biblioteca Carlos Drummond de Andrade, localizada na Escola Municipal Estudante Leonardo Sadra - Contagem – MG.

O segundo estudo analisado foi o de Bárbara Rocha Bittencourt Sallaberry e Helen Rose Flores de Flores, que buscou investigar a atividade de mediação por meio da Hora do Conto nas bibliotecas de cinco instituições de ensino privado da cidade de Porto Alegre/RS.

O terceiro trabalho investigado é o estudo de Natani Franco Gonçalves e Eliane Aparecida Galvão Ribeiro Ferreira, desenvolvido acerca da contação de histórias com crianças de 6 a 10 anos em situação de risco, da EMEIF Nísia Mercadante, situada no município de Assis.

O quarto e último estudo analisado é de Gildenir Carolino Santos e Márcia Aparecida Pillon D’Alóia, o qual se encontra em fase de implementação, com estudantes das 3ª e 4ª séries do ensino fundamental, da Escola Estadual “Prof. Físico Sérgio Pereira Porto”, e consiste no desenvolvimento de uma metodologia baseada na realização da Hora do Conto via Internet, demonstrando a necessidade de implementação de práticas de leitura mediadas pelas tecnologias digitais.

A análise dos estudos realizados revelou resultados satisfatórios em cada um deles, reforçando o quanto a mediação da leitura por meio da Hora do Conto pode contribuir significativamente para a formação de leitores críticos e emancipados na contemporaneidade.

Com a análise, a investigação demonstrou a importância de se promover o hábito da leitura para a construção do letramento dos sujeitos, bem como de dar visibilidade às ações de incentivo à leitura, uma vez que esta revela-se como indispensável para a formação do sujeito crítico, emancipado e que saiba interpretar as mais diversas situações do cotidiano. Nesse sentido, a biblioteca escolar, em muitos casos, é o local onde a criança inicia seu contato com os livros, o que

evidencia a importância desse ambiente e dos profissionais que lá estão para que essa criança possa adquirir habilidades de leitura e letramento.

Referências

- FERREIRA, Cristiane Diniz. **Uma proposta de mediação da leitura literária na biblioteca escolar**. Universidade Federal de Minas Gerais. 2012. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/VRNS-9NVPMW/1/cristina_diniz_ferreira.pdf. Acesso em 29 mar. 2023.
- GONÇALVES, Natani Franco; FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. **A contação de histórias na formação do leitor**. 8º Congresso de extensão universitária da UNESP, p. 1-3, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/142240>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- INTERNATIONAL FEDERATION OF LIBRARY ASSOCIATION (IFLA). **Diretrizes da IFLA para biblioteca escolar**. 2015. Disponível em: <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-pt.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2023.
- KRUG, Flavia Susana. A importância da leitura na formação do leitor. **Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU**. v. 10, n. 22 jul a dez 2015. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/d4ec50fa8dff16815b9bf525976d2b5c277_1.pdf Acesso em 03 ago 2022.
- MIHAL, Ivana; SZPILBARG, Daniela; RIBEIRO, Ana Elisa. Livros para infâncias diversas: onze casos de editoras independentes da Argentina e do Brasil. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S. l.], n. 62, p. 1–16, 2021. DOI: 10.1590/2316-4018625. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/37423>. Acesso em: 25 mai. 2023.
- MORO, Eliane Lourdes da Silva; ESTABEL, Lizandra Brasil. A mediação da leitura na família, na escola e na biblioteca através das tecnologias de informação e de comunicação e a inclusão social das pessoas com necessidades especiais. **Inc. Soc., Brasília**, DF, v. 4 n. 2, p.67-81, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1657>. Acesso em 14 de mar 2023
- NEVES, Bárbara Coelho; SAMPAIO, Denise Braga; RODRIGUES, Quézia. Bibliotecas escolares e tecnologias digitais: uma análise bibliográfica. **P2P E INOVAÇÃO**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 146–165, 2020. DOI: 10.21721/p2p.2020.v7n1.p146-165. Disponível em: <https://revista.ibict.br/p2p/article/view/5278>. Acesso em: 18 jul. 2023.

NUNES, Martha Suzana Cabral; SANTOS, Flaviana de Oliveira. Mediação da leitura na biblioteca escolar: práticas e fazeres na formação de leitores. **Perspect. ciênc. inf.** 25 (02)Apr-Jun 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pci/a/d8qjjXtVvK3FzRTXJfRg7Pd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de ago de 2022.

PIRES, Erik André de Nazaré. O bibliotecário como agente transformador social: sua importância para o desenvolvimento da sociedade informacional através da disseminação da informação. **Múltiplos Olhares em Ciência da Informação**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/moci/article/view/17437>. Acesso em: 28 mar. 2023.

RODRIGUES, Paulo Cezar; CARDOSO Rosimeiri Darc; GONZAGA, Sílvia Regina Emiliano. Práticas de leitura no livro didático: a falta do prazer da leitura na formação do leitor. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, vol. 42, núm. 2, e52754, 2020 Universidade Estadual de Maringá, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307466046018>. Acesso em 01 ago. 2022

ROSING, Tania M. K.; LEITE, Eliana Rodrigues; NICKHORN, Mateus Mattiello. **Quem conta encanta: educação infantil**. Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2010. Disponível em: <http://jornadasliterarias.upf.br/upload/files/0502cade9073678c3299a16d86b27a0b.pdf>. Acesso em 24 mai. 2023.

SALLABERRY, Bárbara Rocha Bittencourt; FLORES, Helen Rose Flores de. Hora do conto na biblioteca escolar. **Atlante** : Cuadernos de Educación y Desarrollo. San Luis Potosí : Universidad Autónoma de San Luis Potosí. (nov. 2015), p. [1-19]. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/132606>. Acesso em 21 abr. 2023

SANTOS, Gildenir Carolino; D'ALÓIA; Márcia Aparecida Pillon. **A hora do conto via internet: proposta para implantação de um projeto socio-educacional nas escolas com o apoio da Universidade.**” Repositório - FEBAB. Disponível em: <http://repositorio.febab.org.br/items/show/4985>. Acesso em 21 set. 2023.

SILVA, Eline Teresinha da; FONTOURA, Lisandra Manzoni. **Os Benefícios da Leitura na Biblioteca Escolar**. O Manancial - Repositório Digital da UFSM. Santa Maria. 2014. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18804>. Acesso em 28 mar. 2023.

SILVA, Vicente Rodrigues da. A hora do conto na biblioteca escolar: uma proposta de incentivo à leitura. In: VIANNA, Márcia Milton; CAMPELLO, Bernadete; MOURA, Victor Hugo Vieira. **Biblioteca escolar: espaço de ação pedagógica**. Belo Horizonte: EB/UFMG, 1999. p. 175-177. Seminário promovido pela Escola de Biblioteconomia da Universidade Federal de Minas Gerais e Associação dos Bibliotecários de Minas Gerais, 1998, Belo Horizonte.

SILVA, Eduardo Valadares; AZEVEDO, Kelly Rita de; OGÉCIME, Mardochée. Interlocuções Entre Narrativas Oraís e Formação do Leitor. In: DUMONT, Lígia Maria Moreira; MENDONÇA, Ismael Lopes (Org.). **Leitor, leitura e seus contextos**: livro de estudos. Florianópolis, SC: Rocha Gráfica e Editora; PPGCI/UFMG, 2021. 24 p. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/51728>. Acesso em 19 abr. 2023.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros** - 3. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. 128p.

SOUZA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES; Laís Hilário. A Pesquisa Bibliográfica: Princípios e Fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, 2021. v.20, n.43, p.64-83. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em 20 abr. 2023.

A VARIEDADE LINGUÍSTICA DO SERTÃO PROFUNDO: UM ESTUDO DO LÉXICO

Darcilia Simões (UERJ)¹

Claudio Artur O. Rei (UERJ)²

Introito

Partindo de uma afirmação de Maurizio Gnerre “Uma Língua ou variedade de língua vale o que valem seus falantes” (1985, p. 4), pode-se deduzir que uma língua ou dialeto não estudados resulta num “apagamento” do grupo humano que pratica a fala ignorada. Disto se pode inferir o desvalor da cultura daquele grupo em relação aos demais, cujas falas são objeto de estudo e pesquisa. Por isso é transcrito a seguir um trecho de uma publicação de um dos autores, que pode servir de convite a novos exploradores do objeto deste artigo.

Por que estudar a variedade linguística do sertão profundo?

Na intenção de redescobrir o Brasil a partir de sua variação linguística, ampliando assim o universo léxico-semântico do falante, vimos buscando, sob a inspiração inicial dos sertões linguísticos de Guimarães Rosa, penetrar mais detidamente na variedade sertaneja de nossa língua. (Simões, 2006, p. 91)

Primeiramente, impõe-se explicitar o que significa *sertão profundo*.

A dissertação de mestrado de Schouten (2005, p. 29): “Elomar, mesmo trazendo as marcas do sertão real, geográfico, é também um sertão imaginário, atemporal, onde tempos distintos se fundem na criação do sertão profundo”, explicita o que se pretende caracterizar com a expressão em destaque.

¹ Professora titular (aposentada) de Língua Portuguesa (UERJ), atuando no Programa de Pós-graduação em Letras; Professora colaboradora do Programa Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI-UEG). Pós-doutora em Comunicação e Semiótica (PUCSP) e Linguística (UFC). Contato: darciliasimoes@gmail.com

² Professor doutor e mestre em Língua Portuguesa (UERJ). Professor da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. Contato: arturrei@uol.com.br

Como se trata de obra artística, Elomar tem claro para si a sua criação entre o real e o ficcional, espaço este que ele designa como sertão profundo. Todavia, trazendo a expressão para o espaço da ciência, o sintagma sertão profundo é, então, definido como sendo o designativo do sertão de raiz, onde vivem os camponeses, afastados da sociedade midiática; portanto, em sua maioria, analfabetos e autores de uma fala distinta, cuja grafia Elomar busca representar em suas canções, distanciando-se, assim, do que hoje se conhece no âmbito da música como sertaneja.

Consultando a Wikipedia³ (a despeito de algumas restrições ao uso dessa fonte), encontra-se:

O Sertanejo Universitário é um estilo musical brasileiro, vertente da música sertaneja. Suas origens encontram-se na capital do estado de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, com a dupla Os Filhos de Campo Grande, que passaram a cantar suas canções num compasso mais rápido e com uma maior valorização dos sons acústicos. Essa variação de estilo passou a ter mais aceitação com o aumento da popularidade da dupla sertaneja João Haroldo & Betinho e também João Bosco e Vinícius. O Universitário é considerado a terceira modalidade do gênero sertanejo, após a música caipira propriamente dita, o "sertanejo raiz" e o sertanejo romântico, muito popular entre as décadas de 1980 e 1990. Neste estilo predominam canções consideradas mais simples, e por conta dos cantores do gênero serem em sua maioria jovens é considerado "universitário". Em vez dos tradicionais acordeões e violões, sintetizadores e guitarras elétricas¹ começaram a ser usadas com mais frequência nesse estilo de música. Esta variação se diferencia do sertanejo por ter mais elementos do pop, e linguagem informal. O estilo nasceu em Mato Grosso do Sul e hoje está presente em todos os estados do Brasil.

Como se pode observar, a designação música sertaneja, se subdivide em três tipos: (1) caipira ou sertanejo raiz; (2) sertanejo romântico; (3) sertanejo universitário. Dessas três designações, foi então eleito o estilo caipira — correspondente ao sertão profundo, na ótica dos autores deste estudo —, para tentar descrever a variedade linguística praticada por falantes que vivem nos rincões mais longínquos, quando a referência são os centros urbanos.

³ In https://pt.wikipedia.org/wiki/Sertanejo_universit%C3%A1rio Consulta em 17.Junho.2020.

Focaliza-se neste estudo a genuína música caipira, que teve início na década de 1920 e se caracteriza por melodias e letras saudosistas. Em geral, são canções que contam as histórias do homem do campo, que vive da agricultura de subsistência ou da criação de gado. Essa gente rude representa o Brasil do interior, um território do qual só se ouve falar de seca, fome, desgraças, deixando de fora a riqueza cultural que o campesino inspira. Deve-se a Cornélio Pires⁴ o início do movimento da música caipira. Ele começou com as gravações de “causos” e fragmentos de cantos tradicionais do interior de várias partes do Brasil. Nesse mesmo ano, surge a obra intitulada *Dialeto Caipira* que será abordada adiante.

Gustavo Barroso, em seu livro intitulado *Ao som da viola* (1950), composto de quatro capítulos, registra, em quinhentas e noventa e três páginas, um perfil do folclore nacional, de que se destaca “O ciclo dos Vaqueiros” e os “Desafios”, recorte este que pode abarcar as canções estudadas no projeto “Vocabulário da fala do sertão profundo na voz de Elomar”, cujo produto será um glossário para dar a conhecer aos interessados os significados e os fenômenos vernaculares naquele contidos, além de mostrar a instabilidade de grafia, típica de quem mal sabe escrever.

Supõe-se, dessa forma, poder auxiliar o leitor/ouvinte a compreender as estórias contidas nas canções elomarianas (como estímulo para a leitura de outras páginas da arte musical caipira), a partir do que seja despertado o interesse pelo estudo da variedade linguística do *sertão profundo*, o que estimulará uma viagem Brasil adentro com vista a conhecer melhor parcela do povo brasileiro que, salvo exceções, aparece em programas artísticos como “Viola, Minha Viola”. Sobre esse fato:

O programa Viola Minha Viola, da TV Cultura, completa em 2014 a marca de 34 anos [em 2020 completou 40 anos] de transmissão ininterrupta. É o mais antigo programa musical da TV brasileira. No contexto audiovisual, é também a principal fonte de registro da música caipira e sua evolução recente. Comandado por Inezita Barroso, o “Viola” se tornou um templo de resistência e de audiência.

⁴ Cornélio Pires (Tietê, São Paulo, 1884 - São Paulo, São Paulo, 1958). Compositor, folclorista, jornalista e produtor musical. (...) Ali se apresenta pela primeira vez como caipira em 1911 e segue publicando seus poemas. (...) A obra de Cornélio Pires tem papel central no processo de urbanização da música caipira e na formação do que se convencionou chamar de sertaneja. In <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas560836/cornelio-pires> Consulta em 17.Junho.2020.

(...) A história do programa se confunde com a história do próprio gênero nas últimas décadas. As gravações são capazes de registrar a enormidade de grupos folclóricos existentes no país: folias de reis, reisados, batuques, catiras, cururus e repentes e tantos outros. O sucesso do programa “Viola, Minha Viola”, da TV Cultura, está ligado à cultura do homem do campo. A formação do povo brasileiro resulta da mistura do branco, do negro e do índio, que, de norte a sul, resultaram em manifestações distintas na música, na religião, na culinária e tantas outras faces da cultura. A viola foi introduzida no Brasil, no período da colonização, pelos jesuítas e colonos portugueses. Em contato com a cultura indígena adquiriu características próprias. Chegou aos interiores e misturou a musicalidade já presente em suas cordas com os sons existentes na nova terra. Aos poucos, a viola foi se tornando a principal porta-voz do homem do campo no Brasil. (Wikipedia⁵)

Acredita-se que, se houvesse maior divulgação da cultura caipira, seria possível construir-se um universo de maior atenção e respeito pela vida no sertão, assim separada do cenário de desgraças (frequentes no noticiário) e colorida pela beleza dos causos, das cantorias, das danças, dos mitos, enfim, da paisagem humana retratada numa arte ingênua e bela por isso. Na prosa, tem-se, na obra de João Guimarães Rosa, registro análogo ao que Elomar Figueira documenta, em suas letras de música.

Encerra-se esta seção, com palavras da crônica “O Brasil não conhece o Brasil” (Simões, 2017⁶), na qual é apontada a necessidade de voltar os olhos para as gentes e a cultura do sertão, em especial para a sua fala (no sentido saussuriano), passando, em seguida, ao aporte teórico deste estudo.

*(...) o conhecimento da cultura do sertão profundo (denominação dada pelo compositor baiano Elomar Figueira de Mello) é domínio de uns poucos, em especial no que tange à língua falada naquelas paragens.
(...) As questões atuais sobre variação linguística articulada com inclusão deixam de fora a observação de variedades que iluminariam o olhar pelo interior do país, trazendo-se, por exemplo, os textos dos cantadores para as práticas pedagógicas.*

⁵ In https://pt.wikipedia.org/wiki/Viola,_Minha_Viola Acesso em 17.junho.2020.

⁶ In <https://galoa.com.br/blog/o-brasil-nao-conhece-o-brasil> Acesso em 17.junho.2020.

Fundamentos teórico-metodológicos Sobre o universo e a fala caipira

Traz à baila a conversa, inicialmente, da saudosa estudiosa Jerusa Pires Ferreira⁷, que em *Armadilhas da memória e outros ensaios* focalizou o tema “O reino do vai não torna”. Diz a autora:

“O Reino do Vai não Torna” é um motivo que comparece no conto e na literatura popular em geral, ligando-se ao “Irás y no volverás” e à própria noção de Inferno, de onde não se retorna. Na tradição oral nordestina, tanto está comprometido com esta acepção como associado ao sentido que tem no universo arturiano: um desafio a enfrentar. (Ferreira, 2003, p. 129)

Essa temática é constante nas cantorias do sertão, uma vez que a busca incessante pela abundância, diante da vida de escassez com que luta o sertanejo, é, por um lado, uma visão poética de um mundo pródigo, e, por outro, uma quase certeza de um final trágico, da morte. O *vai-não-torna* tem um quê de mistério e misticismo, porque o homem do sertão projeta dias melhores em um futuro distante e incerto, mas imaginado e almejado. Nas fantasias de seu sonho (seja no sono, seja em vigília) concebe um verdadeiro Shangri-la⁸, onde a fartura e o conforto estão a sua espera.

Essa visão de mundo se materializa na fala apurada nos contos, nas tradições, nas cantigas etc. Trata-se de, a um só tempo, uma fala simplória e clássica — simples, sóbria, sem excesso de ornamentação. Isto porque se misturam formas caipiras a arcaísmos, formas estas preservadas, naquele ambiente, pela falta de contato com a cultura urbana e com os meios de comunicação de massa, os quais contribuem/interferem na linguagem do povo, agregando-lhe novas formas e deixando outras em desuso.

⁷ Jerusa de Carvalho Pires Ferreira foi uma ensaísta e professora de literatura e comunicação social brasileira. Jerusa Pires Ferreira começou sua carreira na Bahia, onde se graduou em Letras e se tornou mestre em História Social pela UFBA. Nascimento: 1º de fevereiro de 1938 (idade 82 anos), Feira de Santana, Bahia. Morte: 21 de abril de 2019 (81 anos); Salvador, Bahia, Brasil. In <https://www.google.com/search?q=Jerusa+Pires+Ferreira&oeq=Jerusa+Pires+Ferreira&aqs=chrome..69j57.1054j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8> Acesso em 25 junho.2020

⁸ Shangri-la, da criação literária do inglês James Hilton, *Lost Horizon* (Horizonte Perdido) de 1933, é descrito como um lugar paradisíaco situado nas montanhas dos Himalaias, sede de panoramas maravilhosos e onde o tempo parece deter-se em ambiente de felicidade e saúde, com a convivência harmoniosa entre pessoas das mais diversas procedências. [Houaiss, s.u.].

A perspectiva do projeto que deu origem a este artigo

Vendo a língua como “óculos” através do qual observa-se e exprime-se o mundo circundante, impõe-se, inelutavelmente, desfraldar a cultura caipira, em especial sua fala, para que se torne possível captar a beleza dessa porção de Brasil que ainda carece de ser desbravada, uma vez que a língua recolhe e traduz as coisas do mundo. Sobre isso, Kurt Baldinger afirma que:

A língua divide o mundo e faz da infinita multiplicidade da realidade um calhamaço abarcável e divisível. A língua ordena e articula a infinitude do concreto, mas também a realidade espiritual. Nós vemos o mundo através deste calhamaço formado pela linguagem. (Baldinger, 1977, p. 105)

Ademais dessa potencialidade de representação dos mundos material e espiritual, o domínio da língua também demarca a capacidade humana de se realizar como ser de linguagem. Sobre isso, Bertil Malmberg, em uma de suas obras, fala da capacidade de descoberta propiciada pela aprendizagem da linguagem verbal. Veja-se o excerto:

Tem sido contado muitas vezes (até pela própria protagonista) como Helen Keller — a famosa surda-muda e cega norte-americana — estabeleceu contato, aos sete anos, pela primeira vez, com a língua, um a língua de sinais que soletrava na palma da mão. Helen considerava esse dia como o de um autêntico renascimento. (...) Graças à língua, adquiriu rapidamente o acesso a um mundo rico e passou a dispor da capacidade de recordar, sonhar, fantasiar. E adquiriu também, pela primeira vez, a capacidade de pensar e de organizar ideias (Malmberg, 1976, p. 82-3).

Conclui-se até aqui que a aquisição da linguagem verbal promove uma epifania, qual seja a descoberta de um mundo novo, até então desconhecido, e cujo ingresso nele só se faz a partir do domínio dessa linguagem que se corporifica na língua. Percebe-se, assim, a importância de um domínio cada vez mais amplo da realidade linguística de um povo, a partir do que se torna possível penetrar no espaço material e espiritual que caracteriza esses falantes.

Reconhecida a variação inerente a toda língua, impõe-se, a quem deseja se comunicar com muitas pessoas, o domínio de uma norma linguística consensual, dita não marcada, uma norma padrão (v. *prescritivismo*. In Trask, 2008, p 235), conhecida e usada por uma maioria de falantes escolarizados. No entanto, esses falantes, a despeito da escolaridade, em geral têm muita dificuldade, quando diante de textos caipiras.

A fala caipira

Sobre a fala caipira, tem-se Amadeu Amaral que, em seu *Dialeto Caipira* (1920), ensina que “O falar do Norte do país não é o mesmo que o do Centro ou o do Sul. O de S. Paulo não é igual ao de Minas. No próprio interior deste Estado se podem distinguir sem grande esforço zonas de diferente matiz dialetal (...)”. Segundo essa obra,

O dialeto caipira (...) língua portuguesa falado no interior do estado de São Paulo, leste e sul do Mato Grosso do Sul, sul de Minas Gerais,[1] sul de Goiás[2] e norte do Paraná e zonas rurais do sul do Rio de Janeiro,[1] no Brasil. Sua delimitação e caracterização datam de 1920, com a obra de Amadeu Amaral, (Bagno, 2011, p. 245).

As subvariedades caipiras apuráveis no interior das regiões ou estados brasileiros integram a riqueza da língua do Brasil.

Destarte, descrever a variedade caipira do Nordeste, lócus referencial dos cantadores⁹, dos repentistas, dos cordelistas etc. cuja variação dialetal vem sendo objeto de pesquisa de Simões desde 2002. Nesse percurso, foi possível constatar a existência de uma fala típica, com grafia assemelhada à variedade popular, mas, em alguns casos, apresentando formas peculiares à vida do sertanejo ao lado de umas tantas formas arcaicas preservadas, em função do distanciamento da vida urbana e da tradição cultural passada de pai para filho por via oral.

A cultura do nordeste brasileiro, região formada pelos estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia, desenvolveu hábitos próprios com relação às demais regiões e às manifestações culturais, transmitidos de geração

⁹ “Que é o cantador? É o descendente do Aedo da Grécia, do rapsodo ambulante dos Helenos (...) dos menestréis, trovadores, mestres-cantadores, da Idade Média.” (Câmara Cascudo. *Vaqueiros e cantadores*. 2005, p. 128)

em geração. Apresenta características próprias herdadas da influência da cultura dos colonizadores, em especial, dos portugueses, dos negros e dos indígenas.

Vejam-se, então, algumas palavras sobre o estudo da variação linguística.

A sociolinguística e a variação

Deve-se a William Labov (anos 1960) o início de uma série de investigações sobre a *variação linguística*. Investigações que revolucionaram a compreensão de como os falantes utilizam sua língua, gerando, assim, uma nova perspectiva para a descrição linguística, a *Sociolinguística*. Aragão explicita a relevância da perspectiva laboviana:

Para se entender uma língua, é necessário se conhecer o povo que a fala: seus costumes, crenças, tradições, suas histórias de vida enfim. Um estudo de língua feito sem apoio nessa realidade não poderá atingir seus objetivos, por ser artificial, imposto e conseqüentemente, ineficaz. (Aragão, 1989, p. 19)

Consideradas as particularidades do cosmos social, esse ramo dos estudos linguísticos pode ser dividido nas seguintes vertentes: variacionista, educacional e interacional. No presente estudo, o foco é a *sociolinguística variacionista*.

A Sociolinguística Variacionista, também conhecida como *Teoria da Variação e Mudança*, é uma abordagem proposta por William Labov, para explicar a covariação sistemática entre língua e sociedade. Isto é, analisar a influência do contexto social na prática languageira.

Os pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista (Labov, 1973) desencadearam propostas de ensino voltadas para: i) a correlação entre língua e sociedade; ii) a análise linguística de regras variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e iii) a minimização de preconceitos vigentes na sociedade.

A Sociolinguística Variacionista constitui área de estudos cuja proposta é explicar a variação simultânea e sistemática da língua na sociedade. "Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social e o único elemento variável ao qual se pode recorrer

para dar conta da variação linguística é a mudança social”. (Meillet, 1921, *apud* Calvet, 2002, p.16).

Essa mudança se dá em perspectiva diacrônica (através do tempo) ou sincrônica (pela distribuição social dos falantes coetâneos). O recorte desse estudo é o plano sincrônico, pois o dialeto caipira inscrito no *cópus* é contemporâneo, apesar de se distinguir da fala urbana hodierna.

É patente que a variação da língua é responsável por sua evolução, por sua transformação. Os falantes, distribuídos no tempo, no espaço físico, no espaço social, nas profissões e ofícios, enfim, divididos em grupos distintos, realizam o sistema linguístico de modo peculiar, por meio dos respectivos dialetos ou falares. De suas particularidades de atualização vão resultando formas que se mostram estranhas, extravagantes, difíceis de entender, para falantes alheios àqueles usos. É patente que, entre os fatores de alteração fonética, destacam-se a “imperfeição” das imagens auditivas e a insuficiência ou dificuldade fisiológica para reproduzir o som ouvido, *a acomodação da pronúncia, sob a ação das leis fonéticas, atua determinantemente na configuração do léxico* (Simões, 2002, manuscrito). Um falante da variedade caipira diante da fala urbana sente dificuldade semelhante à do aprendiz de uma língua estrangeira no início do processo. Essa é uma das variáveis que interfere na articulação de formas da linguagem do sertão profundo.

Na ótica sociolinguística, podem-se dividir os usos linguísticos em formais e informais. Os usos formais (falado e escrito) são pautados na língua padrão— aquela preconizada pela escolarização (ou culta, se consideradas as fontes da literatura clássica como modelo); enquanto os informais são permeáveis à produção do falante que, mesmo desconhecendo as formas dicionarizadas, usa formas correlatas/supletivas (tanto na fala quanto na escrita), criando, assim, um ambiente de estranhamento para os falantes de outras camadas sociais ou regiões. Por exemplo, numa visita a uma Casa de Farinha¹⁰ (em Areal, sertão da Paraíba), conversando com um trabalhador local,

¹⁰ *A casa de farinha* é o local onde se transforma a mandioca em farinha, ingrediente usado na fabricação de vários alimentos, entre os quais o beiju, conhecido pelos índios como *mbyú*, muito apreciado na região Nordeste do Brasil. Em 1551, o padre jesuíta Manoel da Nóbrega, quando escreveu sobre sua visita a Pernambuco, já fala sobre o beiju e as farinhas fabricados pelos indígenas. (Assinado por Lúcia Gaspar, Bibliotecária da Fundação Joaquim Nabuco) In http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=531 Acesso em 25.junho.2020

usei (entra aqui a primeira pessoa, porque fiz essa incursão sozinha) a forma *perfeito* para qualificar o trabalho ali realizado, aquela forma foi compreendida e repetida como *prefeito* (palavra conhecida pelo falante; designativo do governante local), e o significado mudou totalmente. Para esse interlocutor, o que *perfeito* significa para a entrevistadora corresponde ao que ele representa por *celto* (= certo). Logo, houve um erro de seleção por desconhecer a realidade do interlocutor.

Pensando nesse estranhamento de formas como um possível impeditivo de se trazer textos caipiras para as aulas de língua portuguesa, decidi-se estudar páginas fulcradas na linguagem do sertão profundo, para familiarização e assim poder apresentá-lo aos estudantes e mesmo aos professores que tiverem interesse pelo tema, ou desejem ampliar sua prática didática da língua portuguesa, para além da língua padrão, que assim é definida por Alkmim (2003, p. 40):

(...) variedade padrão é o resultado de uma atitude social ante a língua, que se traduz, de um lado, pela seleção de um dos modos de falar entre os vários existentes na comunidade e, de outro, pelo estabelecimento de um conjunto de normas que definem o modo 'correto' de falar.

O correto merece estar entre aspas porque o advento da Sociolinguística modificou o olhar profissional sobre a língua e seus usos, passando a entender a *correção linguística* no âmbito da *adequação*. Logo, não se pode esperar do sertanejo raiz uma fala diferente da que então é trazida à discussão na academia.

Um fato digno de nota é o contato do sertanejo com a religião e suas práticas. Na maioria dos casos, a única forma de aquisição do uso formal (no caso, o uso culto) da língua é a prática religiosa, uma vez que o homem caipira dificilmente tem acesso à escola. Da participação nas missas ou cultos, adquire palavras e expressões da liturgia, e passa a utilizá-las no seu cotidiano. Por isso, as formas mais distanciadas da fala da cidade são aquelas que representam a fala da Igreja, característica das missas e cultos e por essas práticas distribuídas. Essa variável faz com que apareçam formas arcaicas mescladas com as formas caipiras e outras, presentes na fala urbana popular, espontânea, distensa (cf. Preti, 1997, p.17).

Destaca-se o tipo de trabalho realizado com a parceria de Desirré Santos da Silva, bolsista PIBIC-UERJ (2018-2019 — hoje graduada em

Letras). Trata-se de um estudo acurado das formas presentes nas letras das canções que compõem o cópús, uma vez que há umas formas que não constam de qualquer dicionário (formal ou informal), outras cuja grafia é estranha mesmo ao uso popular, sendo então marcas da fala local que exigem um contato sistemático com o compositor, para esclarecer essas formas enigmáticas. A pesquisa também se mostrou muito rica quanto à presença de topônimos, desenhando assim o cenário onde se imaginou desenvolverem-se as histórias contadas pelas canções.

A busca das formas antigas ou não, mas cuja decifração depende da volta aos textos, chama à pesquisa outra ciência que é a Filologia¹¹.

Embora se trate de um estudo voltado para letras de canções, impôs-se um tratamento filológico aplicado ao cópús, que, dentre outros fatos linguísticos, apresenta problemas oriundos de uma variação ortográfica que dificulta a identificação da forma quanto ao seu significado e à grafia dicionarizada. Assim sendo, foi feito um levantamento do vocabulário presente no cópús, centrando a atenção nas palavras e expressões que provocariam o estranhamento do leitor não só pela forma, mas também pelo conteúdo.

Para concluir essa seção, transcreve-se aqui trecho relevante da coletânea *Língua e estilo de Elomar* (Simões et alii, 2006, p. 12):

Retomando Bakhtin, veja-se que ciência e arte são duas faces da vida: na ciência exercita-se o raciocínio, na lógica, avança-se intelectualmente; na arte, exercita-se a sensibilidade, apura-se o senso estético, refina-se o espírito. Portanto, o trabalho escolar em torno da língua precisa ter tons de ciência e de arte, observando o objeto língua como instrumento da expressão humana por meio do qual se constroem a ciência e a arte, resguardadas as diferenças dos sujeitos que ali operam. Assim, a língua precisa ser descrita cientificamente, observando-se as nuances relativas à sua distribuição entre os seus falantes, da mesma forma que deve ser apreciada como objeto artístico que manifesta, representa visões diferenciadas de mundo, coloridas com as referências emergentes de cada contexto de produção.

Então, chegou o momento de demonstrar a análise do vocabulário coletado nas letras das canções elomarianas que demonstram a fala do sertanejo raiz, aquela do sertão profundo.

¹¹ Filologia é o estudo científico do desenvolvimento de uma língua ou de famílias de línguas, em especial a pesquisa de sua história morfológica e fonológica baseada em documentos escritos e na crítica dos textos redigidos nessas línguas (...) [Houaiss, s.u.].

Apresentação e descrição do córpus

Abre-se a seção com uma fala de Maria da Conceição Paiva bem relevante para este estudo:

As variantes linguísticas estigmatizadas pela comunidade de fala possuem, muitas vezes, uma função de garantir a identidade do indivíduo com um determinado grupo social, um sistema de valores definido. Isso é, são formas partilhadas no interior de um grupo e assinaladoras de sua individualidade com relação a outros grupos sociais. (Paiva, 2004, p.40)

Elegeram-se para córpus deste artigo uma letra que traz muitas palavras e expressões que aqui classificadas como *marcadas*, por representarem a fala do sertão profundo.

O VIOLEIRO¹²¹³¹⁴ (Grifos nossos)

1.	Vô ² cantá ¹ no cantori primêro	2.	As coisa lá da minha mudernage
3.	Qui ¹ me fizero errante e violêro	4.	Eu falo sero e num ² é vadiage
5.	E pra você qui ¹ agora está me ovino	6.	Juro intê pelo Santo Minino
7.	Virge Maria qui ¹ ôve o qui ² eu digo	8.	Se fô mintira me manda o castigo
9.	Apois pra o cantadô e violêro	10.	Só há treis coisa neste mundo vão
11.	Amô, furria, viola, nunca dinhêro	12.	Viola, furria, amô, dinhêro não
13.	Cantadô de trovas e martelo	14.	De gabinete, ligêra e moirão
15.	Ai cantadô já curri o mundo intêro	16.	Já intê cantei nas porta de um castelo
17.	De um rei qui ¹ se chamava de João	18.	Pode acreditar meu companhêro
19.	Dispois de tê ² cantado o diaintêro	20.	O rei me disse fica eu disse não
21.	Sí eu tivesse di ¹ vivê obrigado	22.	Um dia iantes desse dia eu morro
23.	Deus fez os homi e os bicho tudo fôrro	24.	Já vi iscrito no Livro Sagrado

¹² De “Beleza Pura”, os versos “Não me amarra dinheiro não! / Mas formosura / Dinheiro não! / A pele escura / dinheiro não! / A carne dura / Dinheiro não!” Em relação à criação dessa letra, Caetano Veloso, em depoimento a Márcia Cezimbra, no *Jornal do Brasil*, 16/05/91, fez a seguinte declaração: Tem “Beleza Pura”, inspirada num refrão de Elomar — “viola, alforria, amor, dinheiro não” (Fonseca, 1995: 63). (Rei, 2013, p. 344)

In <https://blogdegiorlandolima.com/2011/10/24/de-elomar-e-caetano-um-artigo-que-chamo-de-ensaio-por-ser-um-ensaio-mesmo-para-ser-contestado/> Acesso em 29/junho.2020

¹³ Para ouvir a canção “O violeiro”. <https://www.ouvimusica.com.br/album/elomar/das-barrancas-do-rio-gavião-1973/> Essa canção foi gravada como Faixa 1 do LP, *Das barrancas do Rio Gavião*. Phillips. 1972. In <http://dicionariompb.com.br/elomar/discografia> Acesso 29/junho.2020.

¹⁴ A seção 3.6 “O violeiro” e seus intérpretes (p. 54-59), da dissertação de mestrado *O Cancioneiro de Elomar: uma identidade sonora do sertão e suas performances*, de autoria de Lucas Oliveira de Moura Arruda, defendida em 2015, na UFPB, registra que a canção em foco teve gravações por Raimundo Fagner (1978), Elba Ramalho (1980), Xangai (1984) e Dércio Marques (s/d.).

25.	Qui ⁱ a vida nessa terra é <i>u'a passage</i>	26.	E cada um leva um fardo pesado
27.	É um insinamento qui ⁱ derna a mudernage	28.	Eu trago bem dent' do coração guardado
29.	Tive muita dô de não tê ⁱ nada	30.	<i>Pensano qui² esse mundo é tudo têⁱ</i>
31.	Mais só dispois de pená pela istrada	32.	Beleza na pobreza é qui ⁱ vim vê
33.	Vim vê na procissão o lôvado seja	34.	O <i>malassombro</i> das casa abandonada
35.	Coro de cego nas porta das igreja	36.	E o ermo da solidão das <i>istrada</i>
37.	<i>Pispiano</i> tudo do começo	38.	Eu vô ² mostrá como faz um <i>pachola</i>
39.	Qui ⁱ <i>inforca</i> o pesçoço da viola	40.	Rivira toda a moda pelo avesso
41.	E sem <i>arrepará</i> se é noite ou dia	42.	Vai longe <i>cantáⁱ</i> o bem da <i>furria</i>
43.	Sem um <i>tustão</i> na cuia o <i>cantadô</i>	44.	Canta <i>inté</i> <i>morrê</i> o bem do <i>amôⁱ</i>

Observação: Versos de 9 a 12 – refrão

Embora o texto musical de Elomar Figueira não aborde a questão racial (“Beleza Pura”, de Caetano Veloso, está mais voltada para essa temática), por outro lado, ele também trata de outra questão social, quando relata, em seu texto musical, as dificuldades por que passam aqueles que optam por viver da música, como se vê nos versos 29 a 36. Ei-los:

29. Tive muita dô de não têⁱ nada 30. Pensano qui² esse mundo é tudo têⁱ
 31. Mais só dispois de pená pela istrada 32. Beleza na pobreza é quiⁱ vim vê
 33. Vim vê na procissão o lôvado seja 34. O *malassombro* das casa abandonada
 35. Coro de cego nas porta das igreja 36. E o ermo da solidão das *istrada*

Nesse contexto, o compositor vai construindo a denúncia desse social, mostrando que, apesar de suas dificuldades, ela ainda tem a viola como um “cajado” no qual ele se apoia na luta contra as adversidades da vida. Entretanto, não fosse a declaração do próprio Caetano Veloso, não seria perceptível a *intertextualidade* entre

“Violeiro” e “Beleza Pura”, uma vez que só a ideia contida no refrão é que aparece em “Beleza Pura”: versos 9 a 12 (refrão de “O Violeiro”).

Curioso, no entanto, é o recurso que Elomar utiliza na última estrofe do texto musical, ao explicar, de forma diluída, a natureza das quatro coisas existentes nesse mundo vão que têm salutar relevância para o cantador e violeiro: *viola, furria, amô, dinhêro não*: versos 42 a 44.

Para finalizar a relação entre essas duas letras, observe-se a fala de Rei:

É interessante notar que não é só na temática social que essas duas letras de música estabelecem relações de intertextualidade: é no pensamento, na visão do mundo e, principalmente, na linguagem. Se de um lado temos Elomar retratando uma variedade linguística referente ao espaço — diatópica — em cujas raízes se fortalecem e se concretizam suas aspirações e ambições musicais, pois seus interesses, ocupações, credences e atividades socioeconômicas determinam a criação de hábitos comuns e particularidades idiomáticas, ou seja, sua fala passa, com o correr do tempo, a apresentar marcas peculiares na fonética, na gramática e no vocabulário; do outro lado temos Caetano Veloso retratando uma variedade linguística referente a níveis socioculturais — diastrática — cujo uso vai possibilitar a identificação da influência da cultura nagô na Língua Portuguesa. Temos, então, dois artistas da palavra — cada um a seu modo — explorando as potencialidades do código linguístico. (2013, p. 345-6)

Retomando “O violeiro”, constata-se que esta canção permite uma discussão de seus dados nos variados planos de análise da língua. A escolha da presente análise contempla o plano fônico — os metaplasmos que ocorrem nas palavras e expressões da língua, quando faladas pelos sertanejos. Sua articulação promove alterações fônicas que se projetam na grafia, dos que conseguem aprender a escrever.

Outro fato importante são os valores semânticos. São apuráveis, no texto, formas típicas do *sertão profundo*, portanto, desconhecidas do falante urbano. Ao lado destas, encontram-se formas arcaicas preservadas e formas da fala popular urbana.

Constituição dos verbetes

Assim sendo, os verbetes se constituem da descrição das mudanças fonológicas (metaplasmos) das palavras e expressões, sem,

contudo, aplicar a transcrição com o Alfabeto Fonético Internacional (IPA). Isto se deveu ao desejo de ampliar o potencial de leitores deste artigo, uma vez que os símbolos do IPA são de domínio restrito aos estudiosos, em especial da Fonologia e da Fonética.

Em seguida, tem-se a indicação da classe gramatical de cada palavra e de sua carga semântica, seu significado. As significações trazem dados novos não só para a maioria dos estudantes, como também para pesquisadores que não se ocupam da cultura do sertão. O perfil semântico de cada entrada funciona como um passaporte para o ingresso no cosmos do sertão profundo. Embora algumas formas venham classificadas como populares, os significados são referentes ao mundo do sertanejo.

Doravante são apresentadas as formas marcadas como *entradas*, indicando os metaplasmos praticados pela fala local, e sua representação pseudo-ortográfica (que não corresponde à ortografia oficial e resulta de uma tentativa de grafia pautada no sotaque dos falantes e mais que isso, na forma como captam os sons das palavras e expressões e tentam traduzi-las graficamente).

Por fim, são apresentados os significados, o componente semântico dos verbetes.

- Eis as abreviaturas utilizadas: (Pop.) Forma popular; (Reg.) Forma regional; (Arc.) Forma arcaica; (s.u.) Na voz de...; (v.) Verso, Versos.

Estudo Parcial do Vocabulário

Apois – forma com prótese de /a/ inicial de *pois* (v. 9). (Reg.) Conjunção subordinativa causal.

Arrepará – prótese de /a/, apócope de /r/ em *reparar* (v.41), como forma de manter o valor velar do [r]. (Reg.). Verbo transitivo direto. 1. fixar ou dirigir a vista ou a atenção; notar, observar [Houaiss, s.u.].

Cantadô – forma com apócope de /R/ em *cantador* (v. 9, 13, 15, 43). (Reg.). Substantivo masculino. 1. *Regionalismo*: Nordeste do Brasil. diz-se de ou poeta popular que, em versos cantados de improviso e ger. acompanhados de viola ou rabeca, relata acontecimentos diversos, freq. em desafios com outros cantadores. [Houaiss, s.u.].

Cantori – forma apocopada de *cantoria* (v.1). (Reg.). Substantivo feminino. 1. ação ou efeito de cantar; canção, canto [Houaiss, s.u.].

Curri – forma com metafonia de /o/ para /u/ em *corri* (v. 15). (Reg.). [Pretérito perfeito do indicativo de *correr*]. [1ª. pessoa do singular]. Verbo intransitivo. 1. imprimir grande velocidade ao deslocamento do

corpo, pelo contato rápido dos pés ou das patas com o solo [Houaiss, s.u.].

Dent' – apócope de /ro/ em *dentro* (v. 28). (Reg.). Advérbio de lugar.

Derna – cruzamento sintático de *desde que* + *na*. Rotacismo de /s/ para /r/. Apagamento do *que* (v. 27). (Reg.). Conjunção + preposição. Noção de tempo.

Di – forma com metafonia de /e/ para /i/ em *de* (v. 21). (Reg.). Preposição.

Dispois – epêntese de /s/ e metafonia de /e/ para /i/ de *depois* (v.19, 31), gerando uma assimilação vocálica total. (Reg.). Advérbio. Noção de tempo.

Dô – forma com apócope do /R/ em *dor* (v. 29). (Pop.). Substantivo feminino. 1. sensação penosa, desagradável, produzida pela excitação de terminações nervosas sensíveis a esses estímulos, e classificada de acordo com o seu lugar, tipo, intensidade, periodicidade, difusão e caráter [Houaiss, s.u.].

Fô – forma com apócope do /R/ *for* (v.8). (Pop.). [futuro do subjuntivo de *ser*]. [3ª. pessoa do singular]. Verbo Predicativo. 1. apresentar-se (em determinada condição física, emocional, material); passar, estar [Houaiss, s.u.].

Furria – forma com aférese de /al/ e metafonia de /o/ para /u/ em *alforria*. (v. 11, 12, 42). (Reg.). substantivo feminino. 1. liberdade que se concede ao escravo; manumissão. p.ext. qualquer libertação, emancipação. [Houaiss digital, s.u.].

Homi – desnasalação e metafonia de /e/ para /i/ em *homens* (v. 23). (Reg.). Substantivo masculino. [Plural de *homem*]. 3. o ser humano considerado em seu aspecto morfológico, ou como tipo representativo de determinada região geográfica ou época; 4. indivíduo do sexo masculino. [Houaiss digital, s.u.].

Iantes – forma com prótese de /i/ em *antes* (v. 22). (Reg.). Advérbio. 1. em tempo ou lugar anterior [Houaiss, s.u.].

Inforca – forma metafônica de *enforca* (v. 39). (Reg.). [Presente do indicativo de *enforçar*]. [3ª. pessoa do singular]. Verbo transitivo direto. 1. provocar asfixia, apertando o pescoço; estrangular [Houaiss, s.u.]. Uso metafórico que significa apertar com garra o braço da viola.

Ligêra – forma com monotongação de /ei/ para /e/ em *ligeira* (v. 14). (Reg.). Substantivo feminino. “*lijêra* (ligêra) gênero de cantoria antiga, já em desuso no nordeste (*Na Quadrada das Águas Perdidas*, 1978). Gênero de cantoria comum no nordeste (*Auto da Catingueira*, 1984).” (Schouten, 2005, p. 89)

Malassombro – aglutinação de *mal-assombro*. (v. 34). (Reg.). substantivo masculino Bras. manifestação sobrenatural de um ser; alma do outro mundo; aparição, fantasma, mal-assombrado, mal-assombramento. [Houaiss, s.u.].

Moirão – (v. 14). (Reg.). 1. m.q *Mourão*. 2. desafio dos cantadores populares cuja antiga estrofe de seis versos foi freq. substituída pela estrofe de cinco versos com sete sílabas; trocado [Na estrofe de cinco

versos, um dos contedores faz todos os versos menos o segundo, e troca de posição com seu adversário nas estrofes seguintes; o desafio continua com o revezamento dos contedores.] [Houaiss, s.u.].

Mudernage – metafonia de /o/ para /u/ e desnasalação com a apócope de /m/ em *modernagem* (v. 2). (Reg.). Substantivo feminino. [Cf. *Modernice*] **1.** Qualidade do que é moderno [Houaiss, s.u.].

Pachola – (v. 38) substantivo de dois gêneros. Indivíduo gracejador, brincalhão, gozador; gozador, mulherengo (...) (Reg.) [Houaiss, s.u.].

Pispiano — síncope da vibrante e desfazimento do grupo consonantal –pr-; desnasalação com o desaparecimento do travador /n/; redução da sílaba –ci- à condição de travador sibilante por analogia fonética; e monotongação do /ou/ em /ô/, por simplificação fônica em *princiou* (v. 37). (Reg.). [Pretérito perfeito do indicativo de *princiar*]. [3ª. pessoa do singular]. Verbo transitivo direto. **1.** dar início a; começar, iniciar, abrir [Houaiss, s.u.].

Rívira – assimilação vocálica total de /e/ para /i/ em *revira* (v. 40). (Reg.). [Presente do indicativo de *revirar*]. [3ª. pessoa do singular]. **1.** virar pelo avesso [Houaiss, s.u.].

Sero – monotongação /io/ para /o/ em *sério* (v. 4). (Reg.). Adjetivo **1.** que merece consideração especial; cujas consequências podem ser grandes e/ou perigosas; importantes, graves. [Houaiss, s.u.].

Tustão – forma metafônica de /o/ para /u/ em *tostão* (v. 43). (Reg.). Substantivo masculino. **1.** moeda de níquel (no Brasil) ou de prata (em Portugal) equivalente a 100 réis [Houaiss, s.u.].

U'a – forma sincopada de *uma*. (v. 25). (Arc.). Artigo. **1.** No medieval: unha; séc. XIII, FLOR, 936; [...] *sobre demanda que faze don fuan dante mj juiz de tal logar de unha casa ou de hũa terra [...]*. [cf. *Vocabulário Histórico-Cronológico do Português Medieval*, versão 1.0, 2002].

Violêro – forma com monotongação de /ei/ para /e/ em *violeiro* (v. 3, 9). (Reg.). Substantivo masculino. Que ou quem toca viola (brasileira ou portuguesa). [Houaiss digital, s.u.].

Concluindo com uma Justificativa Importante

Todo este preâmbulo tem por meta principal levantar a questão do ensino da língua como uma das formas de integrar as práticas escolares às práticas vivenciais comuns. A língua nacional precisa ser conhecida pelo indivíduo, para que ele atinja o estatuto de cidadão e possa exercer suas funções político-participativas. É também por meio do conhecimento consistente de sua língua (incluindo as variedades não-padrão) que será possível, ao sujeito, conhecer com mais abrangência a cultura de seu povo, o perfil de sua gente, de sua nação.

Para tanto, a escola precisa conscientizar-se da necessidade de maior atenção técnico-didática para com a língua nacional, com vista a não só concretizar o ensino do uso padrão — oral e escrito (responsabilidade exclusiva da escola), como também propiciar o contato com as demais variedades da língua que caracterizam sua evolução histórica (Simões *et alii*, 2006, p. 12).

Como já mencionado, o foco deste artigo, na variedade do Português do *sertão profundo*, decorre de uma pesquisa iniciada em 2002, tendo por *cópus* textos sertânicos. Nas andanças físico-geográficas e virtuais (por meio dos textos) cada vez mais a realidade do sertão nacional se mostra importante para o estudo da língua do Brasil. O modo de vida, os usos e costumes que se materializam na fala do sertanejo raiz descortinam um mundo de riqueza linguístico-cultural não imaginada por muitos brasileiros, mesmo pesquisadores. Isto se deve a um movimento histórico-político que enquadrou este sertão como sendo *lócus* da miséria, da privação, da aridez da terra e das gentes.

Entretanto, adentrando por esse mundo com o olhar despido dos pré-conceitos e ávidos de descobertas, vêm-se arrebanhando imagens, cenários, personagens, usos e costumes que fazem os pobres cidadãos cosmopolitas (em que se incluem os autores deste artigo) sentirem, uma vez que, apesar de tudo o que lá já foi possível obter/aprender/apreender, cada nova expedição ao mundo do *sertão profundo*, é surpreendente, pois vêm à mente tanto sua beleza quanto a riqueza que residem na simplicidade daquelas paragens.

Consequentemente, as descobertas na fala desse povo ficam uma pequena parcela então registrada neste artigo, para acender a curiosidade dos futuros leitores.

É um convite. Vamos pro sertão?

Referências

ALBIN, Ricardo Cravo. **Dicionário Cravo Albin da Música popular Brasileira**

<<http://dicionariompb.com.br/apresentacao>>. 29 de junho de 2020.

ALKMIM, Tânia. “Sociolinguística.” MUSSALIM, F. e A. C. (Org.). **ENES. Introdução à lingüística; domínios e fronteiras**. São Paulo : Cortez, 2003. 21-47.

ARAGÃO, Maria do Socorro S. **A Linguagem Regional Popular na Obra de José Lins do Rego**. João Pessoa/PB: FUNESC, 1990.

- ARRUDA, Lucas Oliveira de Moura. **O Cancioneiro de Elomar: uma identidade sonora do sertão e suas performances**. João Pessoa: UFPB, 2015.
- BAGNO, Marcos. **Gramática Pedagógica do Português Brasileiro**. São Paulo: Parábola, 2011.
- BALDINGER, Kurt. **Teoría semántica. Hacia una semántica moderna**. segunda edición corregida y aumentada. Madrid: Ediciones Alcalá, 1977.
- BARROSO, Gustavo. **Ao som da viola (Folclore)**. Rio de Janeiro: Departamento da Imprensa Nacional, 1950.
- CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo/SP: Parábola, 2002.
- CÂMARA CASCUDO, Luís da. "O Cantador." In CÂMARA CASCUDO. Luís da. **Vaqueiros e cantadores**. São Paulo: Global, 2005. 128-141.
- FERREIRA, Jerusa Pires. **Armadilhas da memória e outros ensaios**. Cotia/SP: Ateliê Editorial, 2003.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- LABOV, William. **Sociolinguistics Paterns**. Pennsylvania /EUA: University of Pennsylvania Press, 1973.
- MALMBERG, Bertil. **A Língua e o Homem**. Introdução aos Problemas Gerais da Lingüística. Rio de Janeiro: Nórdica, 1976.
- PAIVA, Maria da Conceição. "A variável gênero/sexo." MOLLICA, Maria Cecília e Maria Luíza (orgs). BRAGA. **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2004. 33-42.
- PRETI, Dino. "A propósito do conceito de discurso urbano oral culto: a língua e as transformações sociais. ." PRETI, Dino. **O discurso oral culto**. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1997. 17-27.
- REI, Claudio Artur de Oliveira. "Polifonia e Intertualidade: vozes que se cruzam. Caetano e Guimarães: as vozes que se cruzam na terceira margem do rio. Caetano e Elomar: as vozes que cruzam na beleza pura da língua". In SIMÕES, Darcilia (org.). **Semiótica, Linguística e tecnologias da linguagem: homenagem a Umberto Eco**. Rio de Janeiro: DIALOGARTS, 2013.
- SCHOUTEN, André-Kees de Moraes. **Peregrinos do sertão profundo: uma etnografia da música de Elomar Figueira Mello** (Dissertação de Mestrado). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.
- SIMÕES, Darcilia. **Considerações sobre a fala e a escrita**. Fonologia em nova chave. São Paulo: Parábola, 2006.
- SIMÕES, Darcilia. **Fonologia em nova chave**. Texto-base para a Especialização em Língua Portuguesa do Instituto de Letras . UERJ. Rio de Janeiro, (manuscrito) 2002.
- TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2008.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O TRABALHO COM O GÊNERO AUTOBIOGRÁFICO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Elma Karine Costa Cardoso (PPGen/UESB)¹

Maria Aparecida Pacheco Gusmão (UESB)²

Introdução

Sabemos que o domínio da leitura e da escrita é fundamental no processo educativo, pois favorece ao estudante a aquisição de outros conhecimentos, elaborados ao longo da história da humanidade. Porém, para que este aprendizado aconteça, é necessário que o discente esteja em um contexto pedagógico que lhe apresente situações planejadas com esse intuito.

As reflexões teóricas sobre a noção de gênero têm assumido especial importância para a metodologia do ensino e da aprendizagem de línguas, ideia esta que Marcuschi (2002, p. 32) reitera com a afirmação de que “[...] um maior conhecimento do funcionamento do gênero é importante tanto para a produção como para a compreensão”.

Em sua maioria, as turmas de EJA são compostas por alunos e alunas com traços de vida, origens, idades, vivências profissionais, históricos escolares, ritmos de aprendizagem e estruturas de pensamento completamente diferenciados. Eles vivem no mundo adulto do trabalho, com responsabilidades sociais e familiares, com valores éticos e morais formados a partir da experiência, do ambiente e da realidade cultural em que estão inseridos (Brasil, 2006). Assim, tomamos o gênero autobiográfico como atividade a ser desenvolvida com esses alunos na certeza de que essa prática se apresenta como possibilidade de desvelamento dos saberes dos estudantes, de sua visão de escola e seu pertencimento a esse contexto.

A opção pela autobiografia também foi feita pelo entendimento que temos de que o trabalho com esse gênero possibilita aos

¹ Graduação em Letras, Mestre em Ensino (PPGen/UESB), Doutoranda em Ensino (PPGen/UESB), Universidade Estadual da Bahia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Professora do Colégio Estadual de Tempo Integral em Ibicoara-Bahia. E-mail: elma_karine@yahoo.com.br

² Graduação em Letras, Doutorado em Educação (UFRN), 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

estudantes manterem uma relação dialógica com seus textos, por esses retratarem suas histórias de vida e também pela oportunidade de ampliar a relação de diálogo entre educando e educador, no momento em serão conhecidas as trajetórias, aspirações e especificidades dos estudantes por meio de suas produções.

Leitura e Escrita na Educação de Jovens e Adultos

A EJA é uma modalidade pertencente à Educação Básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou não puderam continuar os estudos na idade regular. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/96, devem ser asseguradas, gratuitamente, a esses jovens e aos adultos oportunidades educacionais apropriadas, com características que considerem as necessidades e disponibilidades dos sujeitos articulados com a sociedade na qual estão inseridos.

Estudos de Freire (2004, 2005) e Paula e Oliveira (2011) afirmam que os sujeitos das classes de EJA são, em sua maioria, pessoas das classes baixas, que, em algum momento, tiveram que escolher entre o trabalho e a escola. Muitos deles trabalham desde cedo e a maioria está em empregos que não demandam conhecimento pedagógico: são domésticas, pedreiros, vendedores, ambulantes etc.

Segundo Dias *et al.* (2005, p. 50), “[...] cabe destacar que os sujeitos aos quais se destinam o fazer pedagógico da EJA têm outras especificidades que ultrapassam a condição de não criança, baixa escolaridade e integrante das camadas populares”. Assim, torna-se nítido que esses alunos da EJA vivenciam uma trajetória de vida que se constitui numa questão complexa.

Dessa forma, faz-se necessário que as especificidades dos indivíduos da EJA, assim como o reconhecimento de suas necessidades como sujeitos de direito sejam o ponto de partida para que a prática pedagógica na modalidade seja conduzida no sentido de mostrar uma direção ao sujeito, para que ele se torne um ser consciente, político e crítico. O modelo educacional que exerce essa função de formar um ser social reflexivo é, segundo Freire, chamado de “Educação Libertadora”.

Para Freire (2005), é com base no diálogo entre o conhecimento de mundo e as informações propostas pelo professor que os alunos vão refletir e, a partir desta reflexão, construir o seu conhecimento

escolar. A postura adotada por esse estudioso, ao falar sobre a necessidade desse diálogo, é bastante enfática, pois, segundo sua concepção, esta é uma relação necessária para que haja uma reflexão crítica acerca da realidade e do mundo, e daí a transformação daquela. Para ele, o diálogo é o “[...] caminho para nos tornarmos seres humanos” (Freire, 2005, p. 122).

Letramento para os Sujeitos Letrados da EJA

O letramento é definido por Kleiman (1995) como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos. Para esta autora, a prática do letramento não implica, necessariamente, o envolvimento das atividades específicas de leitura e escrita, mas o uso social que se faz desses elementos.

Ao tratar sobre o mesmo tema, Soares (2000) diferencia alfabetização de letramento ao afirmar que a pessoa alfabetizada possui capacidade de decodificar a tecnologia do ler e escrever, já a pessoa letrada pode não possuir essa habilidade de decodificação, mas se demonstra interesse em ver, ouvir o que os outros leem, mesmo não sendo um sujeito alfabetizado, é um sujeito que possui letramento, pois envolve-se em práticas sociais de leitura e escrita (Soares, 2000, p. 24).

Em sua discussão sobre Letramento, Tfouni (2010) também deixa claro que não deve haver paralelo entre o conceito de letramento e os conceitos de alfabetização. Para essa autora, o letramento é um processo que, diferentemente da alfabetização, envolve questões sócio-históricas e está relacionado com o desenvolvimento das sociedades.

Podemos, então, afirmar que o letramento está intimamente relacionado às práticas de uso da leitura e da escrita. Assim, mesmo os adultos considerados analfabetos podem fazer parte de um meio letrado e, portanto, reconhecem a utilidade da leitura e da escrita no seu cotidiano. É o que Freire (2004, p. 9) definiu de forma bastante clara, ao afirmar que “[...] a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas”.

Ao remeter esses conceitos à realidade das turmas da EJA, mesmo que os sujeitos que ali estão, sejam pessoas que não

apresentem conhecimento do código escrito, os indivíduos jovens e adultos, mais que as crianças, têm uma experiência de mundo e um entendimento que serão cruciais no ingresso à escola. Para Mollica e Leal (2009), esses indivíduos fazem uso de dispositivos pessoais, a fim de construir eficientemente o letramento. Por esse motivo, a postura mediadora do professor frente a essas práticas de letramento é fundamental e deve ser tomada conscientemente para formar um cidadão ciente de seu papel social, levando-o a reconhecer quais identidades o formam. Essas ações que precisam ter em vista a valorização dos conhecimentos que os alunos já possuem; devem objetivar, como afirmam essas autoras, a construção de um fio condutor que interligue as vivências comuns com as práticas de sala de aula.

Diante desse pressuposto, trabalhar com EJA requer do professor o conhecimento da identidade social dos sujeitos envolvidos – das modalidades oral e escrita da linguagem. A partir daí, a produção do conhecimento legitimado pela escola, da linguagem formal e de seus usos, será significativa, pois estará partindo da valorização cultural dos alunos, o que possibilitará a oportunidade de uma aplicabilidade social dos saberes construídos.

O caráter interativo no texto: relação escritor-leitor

A concepção interacionista da linguagem com base no paradigma teórico bakhtiniano considera a linguagem uma ação interativa e dialógica. Nessa concepção interacionista da linguagem, há uma contraposição às visões conservadoras que veem a língua como um objeto sem história e sem interferência do social.

Conforme Gusmão (2015), as relações dialógicas que se estabelecem entre enunciados são referenciadas pelo todo da interação verbal, não apenas pelo diálogo em si. Assim, todo enunciado se caracteriza como um diálogo. Todo diálogo está inserido em outros enunciados, e como tal em um contexto sócio-histórico mais amplo, assim cada enunciado só faz sentido dentro de um contexto.

Ao afirmar que as relações dialógicas são possíveis entre os enunciados orais ou no discurso das ideias, Souza (1994) deixa claro que em todas as ações linguísticas, orais ou escritas, há a presença de um outro. Logo há dialogia, também, entre os discursos escritos.

Assim como ocorre no discurso oral, o discurso escrito também é formado por várias vozes que dialogam entre si em concordância, ou não, umas com as outras. Elias e Koch (2009) afirmam que a existência dessas várias vozes caracteriza o fenômeno da linguagem humana como essencialmente dialógico.

Sautchuk (2003) assevera que, a dialogicidade que faz do texto um constructo compreensível perpassa pela atuação do sujeito escritor que se desdobra em autor e leitor interno, um coadjuvante, no momento da produção. Este indivíduo-escritor é o responsável por formar um texto com aspectos lexicais e morfosintáticos bem estruturados, para que o leitor-interno (bakhtiniano), coadjuvante no momento da produção, possa reconhecer os aspectos de gramaticalidade e coerência do mesmo, observando se há “boa-formação” textual e discursiva. É necessário que ambos saibam operacionalizar de forma satisfatória os campos gramaticais, a fim de que o texto seja o resultado de uma “[...] réplica produtiva que faz com que a informação transmitida progrida” (Sautchuk, 2003, p. 21).

Há, nas propostas pedagógicas contemporâneas e nos documentos oficiais para a educação, menções sobre a importância de que o trabalho com a linguagem seja feito de forma interativa. É importante que o trabalho escrito seja proposto com base em situações significativas de comunicação e que seja observada a necessidade de que o texto dialogue com o contexto sócio-histórico de sua produção. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, Brasil, 2018), ao tratar sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, afirma que o trabalho com a linguagem deve observar as práticas contemporâneas de seu uso, a diversificação dos fenômenos sociais e apontam a necessidade da interação entre os mais variados gêneros discursivos.

Em vista disso, como afirma Simões (2012), a produção de texto na sala de aula deve ser feita de forma que proporcione a interlocução e a relação de dialogia entre os interlocutores; também deve vincular os mesmos a seus propósitos sociointeracionais, “[...] procurando torná-los reconhecíveis e reconhecidos” (Simões, 2012, p. 50).

Para o trabalho com a leitura e a escrita que desenvolvemos na EJA, é importante trazer esta perspectiva dialógica para a sala de aula, não apenas pela necessidade de se trabalhar a linguagem sob um

ângulo que envolva interação entre os sujeitos e desses com o contexto, mas pela possibilidade de enriquecimento dos discursos dentro desta interação.

Os gêneros discursivos na sala de aula: O gênero autobiografia

Os estudos sobre o gênero nas escolas de educação básica brasileiras têm se destacado especialmente a partir de 1995, como afirma Rojo (2005). Segundo essa autora, tal fenômeno se deu devido ao fato de os PCN de Língua Portuguesa e estrangeira (Brasil, 2018) terem feito indicação explícita da necessidade de se pautar o ensino de leitura e escrita nos estudos dos gêneros textuais.

Assim, podemos afirmar que as práticas desenvolvidas no ensino da língua portuguesa devem considerar as práticas de linguagem como uma ação orientada com vistas a um propósito comunicativo específico. Tal teoria parte da concepção de que “[...] todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (Brasil, 2018, p. 21).

De acordo com Martins (2018), a autobiografia é a descrição da vida de um indivíduo feita por ele mesmo. Assim, o gênero autobiográfico narra histórias pessoais de eventos considerados relevantes pelos sujeitos, ao falarem de suas vidas.

Escrever um texto autobiográfico, na perspectiva de Martins (2018), é “[...] construir uma subjetividade, construir imagens do “eu” e, desse modo, partindo do “eu”, fazer tentativas de “chegar a si mesmo”, mas, sempre em relação com o “outro” (Martins, 2018, p. 51). Dessa forma, estamos assumindo a autobiografia como um gênero do discurso e como uma esfera da atividade humana, construído numa relação dialógica entre o eu e o outro (interior), para um outro (exterior) (Bakhtin, 2004).

A importância do gênero autobiografia neste trabalho justifica-se por possibilitar relatos de experiências vividas pelos educandos da EJA. Ao partir dessa ideia, a escolha do gênero em questão se mostrou uma rica contribuição, no contexto da modalidade, especificamente pela possibilidade de um trabalho de produção textual enriquecido devido ao contexto e aos indivíduos que fizeram parte das produções. Ao basear o trabalho nas trajetórias de vida dos alunos, o processo de

ensino-aprendizagem se fez de forma mais agradável e participativa, contribuindo para a reconstrução de suas histórias de vida e o fortalecimento de suas atitudes cidadãs.

Método de produção dos dados

A escolha pela abordagem qualitativa, neste trabalho, se justifica por seu caráter descritivo, relativo a pessoas, locais e conversas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16). Diante disso, os dados obtidos foram recolhidos em ambiente natural, numa sala de aula, sem uso de mensuração ou de análise de variáveis, na busca pela apreensão das diversas perspectivas dos sujeitos em sua complexidade.

A pesquisa foi feita em um ambiente naturalístico, tendo como enfoque a produção e análise de dados, de forma indutiva e descritiva.

Nossa pesquisa foi do tipo interventiva. O trabalho com a metodologia interventiva na educação exige uma relação de proximidade entre pesquisador, envolvidos na pesquisa e o trabalho desenvolvido. Tudo isso de uma maneira interativa e em conjunto com as circunstâncias em que o processo é realizado.

Assim, a pesquisa foi organizada em etapas que foram planejadas, avaliadas e documentadas. Tivemos a preocupação de observar todos os elementos que pudessem favorecer a compreensão e a elucidação do que estava sendo investigado, por isso consideramos também as particularidades de todos os sujeitos envolvidos: pesquisadora e pesquisados.

Esta pesquisa foi realizada em uma sala de aula de uma Instituição de Ensino Pública, onde os alunos participantes são matriculados. Os sujeitos foram alunos do do 3º eixo formativo da área de ciências humanas. Para a constituição/construção do *corpus* de análise, fizemos uso de três instrumentos usuais em investigações educacionais: questionário aberto, observação com videogravação e análise documental (os textos dos alunos) e fizemos a aplicação de uma Sequência Didática (SD).

Construção dos dados

Para a realização deste trabalho, buscamos desenvolver atividades que direcionassem a reflexão do aluno, no sentido de que

este se percebesse como sujeito ativo e reflexivo de seu aprendizado. Com a finalidade de alcançar essa percepção, nos pautamos no modelo de Sequência Didática para o ensino de Língua Portuguesa, elaborado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Em uma situação concreta de ensino, dentro de uma esfera prática, a sequência didática pode vir a ser uma forma bastante eficiente de ensino para o gênero autobiografia. Esse gênero traz a oportunidade de conhecimento das origens, histórias de vida, conhecimento de mundo e formação dos alunos. As particularidades e especificidades de cada um enriqueceram os textos, e os aspectos culturais de cada indivíduo foram evidenciados de forma diferenciada.

O primeiro momento da SD é a apresentação da situação. Nesta fase, descrevemos, de forma detalhada, a atividade que seria realizada, expondo minuciosamente os passos a serem seguidos no projeto. Em seguida, os alunos realizaram a primeira produção, correspondente ao gênero a ser trabalhado. Esta primeira produção tratou-se de uma amostra das capacidades dissertativas da turma e permitiu ao professor avaliar as dificuldades de cada aluno e também observar quais conhecimentos eles traziam sobre o gênero trabalhado. Em seguida, o professor propôs atividades e exercícios que tinham como objetivo a correção dos problemas detectados na primeira produção.

As particularidades textuais observadas nessa primeira produção foram trabalhadas por meio de atividades diversificadas nas oficinas, conforme afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011).

Oficina 01: Elementos estruturais: nessa etapa, os alunos deveriam reconhecer características básicas da autobiografia e quais elementos a diferenciam da biografia.

Oficina 02: Forma composicional, conteúdo temático e estilo: nessa etapa, os alunos autores deveriam perceber que, ao escreverem autobiografias, devem se atentar para: a) o uso correto dos tempos verbais e dos indicadores de espaço, de modo que o leitor possa se situar adequadamente; b) o uso adequado de recursos da linguagem, conferindo ao texto o caráter autobiográfico; c) o texto deve atender às convenções da escrita e quando há rompimento dessas convenções, isso deve ocorrer a serviço do sentido do texto.

Oficina 03: Leitura de textos autobiográficos de pessoas anônimas.

Assim, o que os autores propõem é o trabalho com cada um dos problemas identificados dentro de uma SD, para que o aluno desenvolva as habilidades necessárias ao domínio do gênero em estudo.

A produção final, último passo da sequência, foi o momento em que o aluno deveria demonstrar todo o conhecimento adquirido durante as oficinas e, junto com o professor, avaliar seus ganhos. Ainda segundo os autores, também é possível fazer uma avaliação somativa partindo da produção final, esta refletiria sobre os aspectos abordados pelo professor durante a sequência.

A análise dos aspectos discursivos e linguístico-culturais apresentados pelos alunos durante as atividades de intervenção pedagógica e registrados nas produções inicial e final, se deu a partir das cinco categorias elencadas por nós: elementos do gênero, tipos de interlocutores, construção de sentido, peculiaridades linguístico-culturais e a educação como agente de transformação social.

Aqui, apresentaremos a análise da categoria “Construção de sentido”. A análise das demais categorias podem ser vista em Cardoso e Gusmão (2020) e Cardoso e Gusmão (2021).

Análise da Categoria Construção de Sentido

Conforme Sautchuk (2003), quando conferimos ao texto caráter de construção interativa entre interlocutores, este deixa de ser um material escrito acabado e se torna uma atividade com a qual o escritor está em constante interação e diálogo. Aqui, analisamos a interação entre escritor, leitor interno e leitor externo e os sentidos construídos nos textos no processo de escrita da produção inicial (PI) e da Produção Final (PF).

A dialogicidade que faz do texto um constructo compreensível se faz pela ação do sujeito escritor, ao se desdobrar em autor e leitor interno, um coadjuvante no momento da produção. Conforme Sautchuk (2003), este indivíduo-escritor é o responsável por formar um texto bem estruturado, para que o leitor-interno³, coadjuvante no

³ O que Sautchuck (2003) chama de “leitor-interno”, é o que Bakhtin (2003) chama de “outro”. Ao falar desse “outro, ele não está falando, necessariamente de um “outro” externo, pois além das relações possíveis que o sujeito estabelece com os outros, com o mundo, o sujeito estabelece uma relação consigo mesmo na posição de receptor do discurso, “O homem frente ao espelho, o não-eu em mim, algo que é maior do que eu em mim, o ser em mim (Bakhtin, 1997, p. 369).

momento da produção, possa reconhecer os aspectos de gramaticalidade e coerência do mesmo. Assim, nesta categoria, analisamos a operacionalização desses dois agentes na construção da PI e sua reestruturação em PF.

As produções investigadas fazem parte tanto dos textos escritos na etapa de PI quanto na etapa de PF. Será feito o uso de nomes fictícios para identificar os autores.

Ressaltamos que na transcrição dos textos produzidos, optamos por apresentá-los da forma como os alunos os consideraram “prontos”, para que melhor pudéssemos analisá-los, conforme a categorização que elaboramos.

Abaixo, apresentamos a transcrição da PI e da PF da aluna Raquel.

PI Raquel	PF Raquel
<p><i>Meu nome é “Raquel” nasci no dia 24-10-1985 na cidade de São Paulo atualmente moro na cidade de Vitória da Conquista. Sou casada sou dona de casa tenho uma filha de 12 anos.</i></p> <p>Parei de estudar quando me caseiparei de estudar no 1º ano por conta da distância onde fui morar já tenho 13 anos fora do colégio. Eu desistir voltar este ano para concluir não escolher fazer 1º 2º e 3º ano porque pra mim é mais difícil por conta de cuidar da minha casa e pela idade já avançada imagina eu com 32 anos no meio de jovens seria muito engraçado risos.</p> <p>E como o EJA é mais rápido para concluir por ser 2 anos apenas preferi.</p> <p>A minha principal conquista é concluir os estudos.</p>	<p><i>Meu nome é “Raquel” nascir no dia 24 de outubro de 1985 na cidade de São Paulo atualmente, moro na cidade de Vitória da Conquista. Sou casada sou dona de casa tenho uma filha de 12 anos.</i></p> <p>Parei de estudar quando me casei porque logo engravidei, e também pela distância.</p> <p>Fiquei 13 anos em estudar por querer e conseguir um trabalho fazer um curso profissional para eu conseguir um trabalho todos os trabalhos estão exigindo ensino médio completo desistir voltar.</p> <p>Agora que estou gostando de estudar vou te que parar porque o colégio que fica melhor pra mim estudar vai ser do município.</p> <p>Todo esforço que eu fiz de está aqui vai por água abaixo, o colégio que vai ter o ensino fica longe pra mim ir.</p>

Fonte: Dados da pesquisa. 2019.

Na PI e PF da aluna Raquel, percebemos, já no primeiro parágrafo, uma troca, quando ela opta por escrever a data usando o nome do mês em vez dos dados numéricos escritos na PI, o que deu ao parágrafo um aspecto mais formal.

No segundo parágrafo da PI, a aluna escreveu:

Fragmento PI Raquel

Parei de estudar quando me casei parei de estudar no 1º ano por conta da distância onde fui morar já tenho 13 anos fora do colégio. Eu desidir voltar este ano a para concluir não escolher fazer 1º 2º e 3º ano porque pra mim é mais difícil por conta de cuida da minha casa e pela idade já avançada imagina eu com 32 anos no meio de jovens seria muito

Na reestruturação de seu texto, ela optou por desdobrar as informações contidas no segundo parágrafo em dois parágrafos, o que deu maior clareza a este período. Contudo, percebemos falta de sentido no parágrafo seguinte. Vejamos:

Fragmento PF Raquel

Parei de estudar quando me casei porque logo engravidei, e também pela distância.

Fiquei 13 anos *sem estudar por querer* e conseguir um trabalho fazer um curso profissional para eu conseguir um trabalho todos os trabalhos estão exigindo ensino médio completo desidir voltar.

A falta do sujeito do verbo “querer” em “Fiquei 13 anos sem estudar por querer e conseguir [...]” tornou a afirmação incompreensível, o que nos mostra que a comunicação entre autor e leitor interno, nesse ponto, não foi efetiva.

Adiante, ao apontar os motivos pelos quais optou pela modalidade da EJA, a autora faz mudanças de elementos que dão mais formalidade ao texto. A retirada da frase “[...] imagina eu com 32 anos no meio de jovens seria muito engraçado risos.” para “[...] conseguir um trabalho fazer um curso profissional para eu conseguir um trabalho todos os trabalhos estão exigindo ensino médio completo desidir voltar.” demonstra que a autora buscou acrescentar informações que considerava mais relevantes ao seu texto.

Conclusão PI Raquel

E como o EJA é mais rápido para concluir por ser 2 anos apenas preferi.

A minha principal conquista é concluir os estudos.

Conclusão PF Raquel

Agora que estou gostando de estudar vou te que parar porque o colégio que fica melhor pra mim estudar vai ser do município.

Todo esforço que eu fiz de está aqui vai por água abaixo, o colégio que vai ter o ensino eja fica longe pra mim ir.

Nos fragmentos acima, observamos que a aluna modificou completamente o final de seu texto, isso se deu porque na época em que estávamos aplicando essas atividades, foi noticiado que a escola onde estávamos fazendo a pesquisa seria fechada e em seu lugar abriria uma escola municipal de ensino fundamental. Houve uma grande preocupação por parte dos alunos sobre qual escola os acolheria ou se haveria a modalidade da EJA em outra instituição nas proximidades. Assim, podemos observar que as partes destacadas em PI e PF e que retratam a mudança feita no texto mostram a preocupação da aluna em correr o risco de ficar sem estudar. Na sua PI ela narra qual seria sua maior conquista após a conclusão do ensino médio, na PF ela transformou essa narrativa em um desabafo gerado pelo receio de não mais conseguir alcançar seu desejo. O sonho mencionado pela estudante na PI foi desconstruído com a eminência do fechamento da instituição escolar.

Conclusão

Neste artigo trouxemos a análise de uma das categorias apresentadas nos textos produzidos pelos alunos da EJA durante as atividades de intervenção pedagógica e registrados nas produções inicial e final.

A proposta de produção baseada em situação real de comunicação revelou textos coerentes, adequados ao gênero em estudo que dialogavam entre si e, muitos deles, evoluíram para uma PF melhor elaborada. As situações comunicativas registradas nas filmagens demonstram que os alunos apresentam consciência de si como sujeitos de direito e buscam, por meio da escola, alcançar uma melhor colocação em seu emprego, ou ainda a possibilidade de especialização no mesmo.

Consideramos, portanto, que os resultados desta pesquisa apontam para a possibilidade de trabalho exitoso com a escrita textual na turma de 1º ano do Ensino Médio da EJA. Em relação às cinco categorias analisadas: elementos do gênero, várias vozes, produção de sentido, peculiaridades linguístico-culturais e a educação como agente de transformação social, os textos mostram progresso e consciência rumo à aquisição de uma competência discursiva e de aspirações pessoais.

Referências

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em 10 jun. 2024.
- CARDOSO, Elma Karine Costa. **Escrita Autobiográfica de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos: a presença do outro e aspirações de liberdade**. 2018. 142 f. Dissertação (Ensino). – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2018. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/wp-content/uploads/2019/07/Defesa-Vers%C3%A3o-final-Elma-Karine-Costa-Cardoso.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- DIAS, F. V. et al. Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do pública da educação de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 49-82.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. (Tradução e organização: Roxane Rojo; Glaís SalesCordeiro).
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GUSMÃO, M. A. P. **A (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria.Vitória da Conquista: Edições UESB**, 2015.
- KLEIMAN, A. B. **OS significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a práticasocial da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, Acir Mário; GAYDEZCZKA, Beatriz; BRITO, Karin Siebeneicher. **Gêneros Textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaugangue, 2002.
- MARTINS, R. Notas sobre (auto)biografia, narrativas, imagens digitais e artes. In: MIGNOT, A. C.; MORAES, D. Z.; MARTINS, R. **Atos de Biografar: narrativas digitais**,

história, literatura e artes. Editora CRV. Curitiba, 2018.

ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros, Teorias, Métodos, Debates**. São Paulo, Parábola, 2005. p. 184-207.

SAUTCHUK, I. **A Produção Dialógica do Texto Escrito**: um diálogo entre leitor e escritor interno. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

SIMÕES, L. J. **Leitura e Autoria**: planejamento em língua portuguesa e literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SOUZA, S. J. e. **Infância e linguagem**. Campinas: Papyrus, 1994.

TFOUNI, L. V. **Letramento e Alfabetização**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 103 p.

SILENTIUM! AULA DE LEITURA!

Carlos Alberto Casalinho (UEMG)¹

Introdução

A partir dos anos 70, mais especificamente do seu final, ler passou a ser assunto de discussão em muitos livros, revistas, seminários e, assim, vários congressos sobre leitura foram criados. Tudo isso porque a questão da leitura no Brasil passou a ser identificada pelo significante “crise”, algo que trazia para o espaço pedagógico a realidade de um grande número de alunos com dificuldades na oralidade e na escrita. Dificuldade essa, acompanhada com uma pouca familiaridade com a leitura e baixo desempenho linguístico.

Conforme Maia (2007, p.18) a formação de um leitor foi e ainda é abordada sob alguns aspectos como um hábito, entendido como determinada ação que deva ser cultivada desde cedo na criança (Bamberger, 1995); gosto, pensado como uma formação que ocorre no contexto escolar (Magnani, 1989); estratégia, entendida como um trabalho de habilidades linguísticas (Kleiman, 1993) e prática social como uma construção que se dá na interação entre os indivíduos (Gerald, 1984) ou como atividade inter e intrapsicológica, transformadora (Smolka, 1989).

Na pós-modernidade vemos a leitura e a interpretação com um único ato, ao ler, estamos nós também interpretando e, sendo assim, a leitura só atinge sua função de ultrapassar o texto, qualquer que seja ele, através do processo discursivo. Processo que, nas tramas da escola, busca, através das “aulas de leitura”, a constituição de sujeitos-leitores.

Caminhos e (des)caminhos da leitura

Falar do ato de ler e de como alguém se torna um leitor levamos a retomar, embora brevemente, a história da leitura.

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

Durante um longo período, a oralidade foi a principal fonte de transmissão de conhecimentos e fator essencial de embricamento entre língua e cultura. No início da humanidade, o homem lia os sinais deixados nas cavernas: desenhos, avisos sobre meios da sobrevivência (Shapiro, [1956] 1966).

O surgimento da escrita determina a passagem da pré-história para a história. Tendo a escrita surgido na Suméria, aproximadamente, quatro milênios antes de Cristo (Lajolo, 2009), Fischer (2006, p.13) afirma que ela era inicialmente destinada a fins contábeis, a atender interesses econômicos. Essa prática prevaleceu durante o império babilônico. Mas, de acordo com os registros mais antigos, foram os sumérios que associaram som a letras. Nasce, então, o sistema de símbolos para a linguagem: fonografia, pictogramas, escrita silábica, alfabética.

Manguel ([1996] 2004) ao falar sobre a história da leitura evoca Aristóteles e sua afirmação de que a leitura começa pelos olhos. E para ele, Aristóteles (apud Manguel [1996] 2004), o olho humano era

como um camaleão, assumindo a forma e a cor do objeto visto e passando essa observação, via humores do olho, para as todopoderosas entranhas, um conglomerado de órgãos que incluía coração, fígado, bexiga e vasos sanguíneos e controlava os movimentos e os sentidos (Manguel, 2004 p. 18)

Pela afirmação de Aristóteles podemos dizer que, já e em princípio, no seu pensamento, a leitura, ao entrar pelo olho passava pelo corpo, fazia-se corpo no corpo do leitor; embora, para ele, segundo Manguel, a memória fosse apenas uma das funções que se beneficiava dessa atividade corpórea da leitura. Assim, na Antiguidade Clássica, através dos olhos, a leitura passava pelo corpo, mas era determinada pelas obras dos autores escolhidos pelos preceptores que orientavam seus pupilos prediletos. Ainda bem restrita, a escrita deixava espaço para a oralidade, que se fazia presente nas falas do rei, nas histórias contadas, nos contos e lendas passados pelos mais velhos aos mais novos (Fischer, 2006, p. 19).

Escrevia-se em tábuas de argila, depois em pergaminhos e, em seguida, cria-se o códice - uma espécie de pergaminho cujas páginas poderiam ser escritas de ambos os lados e virada - facilitando a leitura, uma vez que o papiro não permitia que fossem feitas relações entre

fragmentos do texto durante a leitura. Com o códice, eram usados símbolos para marcar os parágrafos e as primeiras letras eram maiores. Surgia uma nova personagem, a figura do escriba a quem os textos eram ditados.

Devido à estreita relação da escrita com a oralidade, a leitura esteve durante toda a Antiguidade clássica atrelada à oratória persuasiva. No ano de 383, chega a Roma, vindo do norte da África, Agostinho, trazendo para seus alunos, suas dissertações sobre Aristóteles e Cícero. Chegando a Milão, Agostinho visita Ambrósio, essa visita causou-lhe estranheza, uma vez que Ambrósio lia em silêncio, o que divergia da forma usual de ler da época. Somente no século X, esse modo de ler, silencioso, se tornou usual no Ocidente, o que leva Manguel ([1996] 2004) a afirmar que

a leitura em voz alta com outra pessoa na sala implicava compartilhar a leitura deliberadamente ou não. A leitura de Ambrósio era um ato solitário. Talvez se estivesse lendo em voz alta, determinado trecho poderia suscitar uma indagação na mente de um ouvinte atento, ele teria então de discutir sobre o significado de algumas passagens ou de alguns pontos do texto. Mas com a leitura silenciosa, o leitor podia, ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisariam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções dela, permitindo comparações de memória com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. (Manguel, [1996] 2004 p. 30-31)

O jogo entre silêncio e não-silêncio aponta para a manutenção da força de lei do discurso religioso. O princípio da não-contradição – “constitutivo entre sujeito e saber na ordem religiosa, através de uma subordinação completa do sujeito ao texto e ao dogma” (Haroche, 1992, p. 57) justifica o modo como o ato de ler era realizado nos mosteiros e nas igrejas. Cabendo aos clérigos o ato de ler, falar e escrever, tornam-se portadores de uma leitura própria. Aos outros, cabem apenas gestos repetidos, ritualísticos, uma leitura que provoca o tamponamento do sujeito, uma vez que cabe a ele interpretar.

Em meados do século XV, na Alemanha, a “era do Pergaminho se curva à era do Papel (Fischer, 2006, p. 187); o alemão Joannes Gutenberg inventa a prensa de parafuso. Esse fato provoca

transformações, não somente nas práticas de escrita e leitura, mas de toda a sociedade da época, inaugurando uma nova ordem intelectual e social, uma vez que a arte de imprimir populariza a cultura e a propagação do conhecimento.

A propagação do conhecimento significa um abalo na autoridade da Igreja, que defendia suas ideias como verdades absolutas e que, para manutenção de seu poder, mantinha os manuscritos encerrados nos mosteiros e nos conventos longe do povo.

Nos mosteiros, para garantir a manutenção das normas, na hora das refeições, frente à mesa e em um ambão, uma espécie de púlpito, o que permitia ao leitor a visão de todos - lembremo-nos do panóptico de Bentham – eram lidos livros escolhidos pelas autoridades da comunidade, enquanto os frades comiam em silêncio. O silêncio à mesa, a cabeça baixa e voltada para o prato, reforça a ideia do panóptico de Bentham, a falta de resposta da audiência era necessária não só para garantir a concentração, mas também para impedir qualquer vestígio de comentário particular sobre os livros sagrados.

Reunir-se para ouvir alguém ler tornou-se também uma prática comum no mundo laico na Idade Média. Até a invenção da imprensa, a alfabetização era rara e os livros, propriedade dos ricos, privilégio de um pequeno grupo de leitores (Manguel, 2004, p. 68). Mas, nem sempre a leitura foi vista de forma positiva.

Ao longo da história diversos movimentos foram realizados para afastar as pessoas da leitura, vista como grande perigo (ABREU, 1999, p. 10). A ideia de que os livros eram portadores de um “veneno lento que corre nas veias” esteve subjacente a movimentos de interdição da leitura. Alguns diziam que o esforço continuado de leitura prejudicaria os olhos, o cérebro, os nervos e o estômago. Outros, que a leitura causaria a “privação de todos os sentidos” e que a solução era ler pouco e fazer exercícios (Abreu, 1999, p. 11)

Maior problema eram as leituras que apresentavam perigo para a alma, aquelas que colocavam em risco a moral, estimulavam a imaginação e atentavam contra o pudor e a honestidade, colocando os leitores em contato com situações reprováveis, “subvertendo o sistema de valores no qual a sociedade deveria ancorar-se” (Abreu, 1999, p.11).

Assim, gerava-se uma difícil relação entre as instituições e a leitura, sobretudo para Igreja Católica. Tal relação levou a censurar, controlar e proibir certas publicações de livros considerados inconvenientes. Tal controle manifestava também a desigualdade social: os pobres deveriam permanecer pobres, seria melhor que não “se alimentassem de ideias que os fizessem alterar seu estado” (Abreu,1999, p.11).

A instituição escolar, embora discuta novas questões sobre a leitura, na realidade, acaba endossando na sua prática sentidos hegemonicamente institucionalizados até mesmo porque no discurso pedagógico são produzidas e reproduzidas as concepções de leitura que o legitimam. Mesmo as escolas que incluem em seu currículo a aula de leitura, perdem-se no vai e vem de diferentes propostas de leitura, e os alunos, sentados, após várias aulas, o que normalmente ocorre no quadro de horário da maioria das escolas que “privilegiam” essa aula especial, ouvem o grito sufocado de “Silêncio!”.

Tecendo o Leitor nas Tramas da Escola e da Leitura

Volvendo nosso olhar para o ato de ler, recorreremos a Coracini (2005), onde encontramos as concepções clássicas da leitura. No estruturalismo, a leitura é vista como decodificação, como descoberta do sentido através da transformação de grafemas, morfemas e semantemas em palavras com significado, talvez somente dicionarizado. Já, na concepção cognitivista, a leitura é concebida como interação na busca da compreensão do sentido.

Com o advento da Linguística Textual e da Pragmática e dos estudos ligados à cognição surgiu esta visão interacionista de leitura trazendo à baila a tríade autor-leitor-texto, na busca da construção do sentido do texto. A teoria interacionista de leitura postula um leitor ideal que persiga as pistas deixadas pelo autor do texto. Eco ([1992] 2005) postula a necessidade de um leitor a quem caberia buscar no texto a intencionalidade do autor. Portanto, tanto no estruturalismo quanto no cognitivismo o centro é o texto, “tudo está no texto” e os sentidos são por ele autorizados.

O professor passa a ser o detentor do saber, cabendo-lhe a transmissão e a manutenção de um saber garantido pela instituição escolar. A essa instituição escolar cabe o mesmo poder do discurso

jurídico, uma vez que a escola avalia, recompensa, pune, diz quem é o bom e o mau aluno (Foucault, [1973] 1999). As atividades de controle, poder e da não-contradição, que são características do discurso jurídico também se fazem presentes no discurso da escola. O quadro de horários, a organização das salas de aula e os manuais de atividades assemelham-se a normas e leis que devem ser seguidos sem alteração para o bom andamento da instituição e para que o ano escolar chegue ao seu término com um bom resultado, portanto, em tudo a escola assemelha-se ao discurso jurídico.

No que se refere à interpretação, Ricoeur ([1983] 1990) busca formular uma teoria da interpretação do e pelo ser. Para tanto, propõe o método fenomenológico, definindo a linguagem como uma construção simbólica, sujeita à interpretação, concluindo que se instaura nesse processo uma nova maneira de ser e relacionar-se com o mundo (Ricoeur, [1983] 1990, p.18) e, no intuito de deixar mais evidente o seu conceito de interpretação, o autor associa compreensão e interpretação, mantendo entre elas uma relação, com base no que chama de “hermenêutica romântica”.

Eco (2001, p.165) ao trabalhar a interpretação centra-a no leitor, recusando a informação de que um texto possa ter qualquer sentido. Postula um “leitor-modelo” (Eco, 2001 p. 75) um leitor-ideal, pois considera o ato de ler uma transação difícil entre o leitor e o texto. Para ele, a leitura de um texto exige uma grande competência do leitor e somente um leitor ideal, um ser capacitado a determinar precisamente o que o autor quis transmitir com sua escrita.

Não concebemos interpretação como uma atitude esperada, plenamente estabelecida diante de um texto a ser lido. Logo, interpretar não é chegar a um sentido pronto; adotamos, assim a postura contrária à teoria que existe um “leitor-ideal”.

No arcabouço da Análise do Discurso, a linguagem é porosa, fluida, incompleta, aberta a múltiplas interpretações, não transparente, lugar do equívoco, da não-coincidência entre aquilo que é dito e o sentido; o ato de ler e interpretar, conforme Coracini (2010) traz em sua essência uma pluralidade de sentidos que entrarão em contato com a formação discursiva do ouvinte e do leitor, levando-os à (ins)criação de si. Mas,

embora a formação discursiva oriente a interpretação e evidentemente a escrita, haverá sempre fragmentos da história pessoal que farão a

diferença, singularizando cada interpretação, cada produção de sentido, quer nos gestos de leitura, quer nos gestos de escrita. Mas é preciso considerar que só há acontecimento se houver algo de surpreendente e inesperado para aquele que ouve ou lê, como aponta Derrida ([2001] 2004) (Coracini, 2010 p.24)

Pensar a leitura sob o olhar discursivo, é compreender que o texto não é um receptáculo de sentidos; não é o texto que determina a leitura, mas o leitor pois só ele será capaz de dar sentido ao texto. Assim, levando em conta as condições de produção e os dizeres presentes no texto não se pode pensar em literalidade textual (Mascia, 2005), portanto, não concebemos interpretação como uma atitude esperada, plenamente estabelecida, diante de um texto a ser lido. Adotamos o conceito de Coracini (2005) que ler é, em primeira e última instância, interpretar, pois

não se trata mais de perseguir a unidade ilusória do texto, mas de amarrotá-lo, recortá-lo, pulverizá-lo, distribuí-lo segundo critérios que escapam ao nosso consciente, critérios construídos por nossa subjetividade, que produz incessantemente a si mesma. Atravessados, então, pelo inconsciente, os sujeitos autor e leitor, ambos produtores de sentido e, portanto de textos – textos que resultam desse trabalho de escuta, de leitura, de olhar, onde fragmentos de textos normatizam dentro de nós, reavivando relíquias, fetiches, oráculos, enfim, o mundo de significações que somos – não têm mais o controle da origem de seu dizer (esquecimento ou ilusão n.1, segundo Pêcheux e Fuchs 1975) nem o controle dos efeitos de sentido que seu dizer ou seu fazer-ver são capazes de produzir (esquecimento ou ilusão n.2, Pêcheux e Fuchs 1975) (Coracini 2005, p. 25)

A escola discute leitura, mas acaba elaborando certa “miscelânea” de conceitos das ciências da linguagem e, em nenhum momento, privilegia os efeitos de sentido nas leituras realizadas pelos alunos, o que ocorre também nos cursos de formação de professores. Como resultado disso a escola continua a reproduzir situações já postas não permitindo que os alunos possam inferir efeitos de sentido a partir dos textos trabalhados. O discurso pedagógico postula que a escola deve ser democrática, deve partir do aluno, mas não se dá aos alunos a oportunidade de exporem suas ideias.

As atividades desenvolvidas continuam sendo mecânicas e repetitivas; não colaborando para que os alunos possam tornar-se

críticos e fazer com que seus pares com eles desenvolvam atividades que colaborem para o crescimento de toda turma.

O discurso pedagógico postula que toda atividade deve partir da experiência do aluno, mas prossegue adotando livros didáticos escolhidos em uma lista da FAE e bem distantes da realidade dos alunos e da própria escola. Esquecem-se de que um livro deve imitar o mundo, como a arte deve imitar a natureza, não como mimetismo, mas em um processo reflexivo. Os alunos, senão todos, pelo menos um grupo deles deveria participar da escolha dos livros. Os livros têm a capacidade de se constituírem também como territórios.

A escolha, tal como é feita, não permite ao aluno territorializar-se e a instituição escolar continua a fazer parte da sociedade disciplinar: de acordo com Foucault (1986, p.165), nela se definem, regularizam, homogeneízam e normatizam formas de agir e de dizer, ler e escrever. A reprovação na instituição escolar é parte da vigilância e controle dos corpos e tem como resultado final a visibilidade e exclusão das diferenças.

Compreendendo a leitura como bem social, os estudiosos do ato de ler têm se voltado para as questões que estão envolvidas nesse olhar para o fato. O próprio significado do termo “leitor” sofreu modificações. O leitor atual deve ser um sujeito que pensa a leitura e a escrita como parte do processo de instauração do(s) sentido(s) e que, enquanto sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história. Um leitor, cuja noção de sentido e sujeito é determinada histórica e ideologicamente, consciente de que há múltiplos e variados modos de leitura.

Tal determinação histórica do sentido, como observa Orlandi (1996, p.33). refere-se não à história como evolução e cronologia, mas “aos modos como os sentidos são produzidos e circulam”. Porém essa previsibilidade não é absoluta, visto que o mesmo fator que sedimenta sentidos e estabelece leituras possíveis, também é capaz de produzir a imprevisibilidade, de inscrever a pluralidade de leituras, como nos explica Pêcheux (1990, p. 53) “Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição p da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente”.

Pelo comumente exposto, a leitura é vista como um espaço de discussão em que, para sua “crise” são apontadas tanto razões político-sociais, quanto procedimentos didático-pedagógicos. Às razões político-sociais – não inclusão efetiva do aluno, a exclusão, as condições materiais da escola e a formação do professor – aos procedimentos didático-pedagógicos – artificialidade no ensino da língua e a tentativa inócua de transformar a leitura em puro hábito (atitude na qual não acreditamos; para nós a leitura deve ser elemento de prazer e defenderemos sempre essa ideia: trabalhar em nossos alunos o prazer na leitura). Silva (2005). Ao mesmo tempo em que defende a leitura como prática social, denuncia os resumos via *internet*, bem como o vício das apostilas que, na maioria das vezes faz com que alunos terminem sua vida escolar sem nunca ter lido um livro sequer. E assim a escola segue formando “letores” em vez de leitores (Silva, 2005 p.11).

Os professores emprestam sua voz ao livro didático e aos textos que apresenta aos alunos como material de leitura; os alunos, por sua vez, sentem-se aprisionados dentro de um texto visto como acabado, pronto, definitivo. Assim, a escola exclui qualquer relação do texto e do leitor com o contexto sócio-histórico, cultural e ideológico, impedindo possibilidades de instaurar-se o sujeito-leitor nas aulas de leitura, na medida em que não se dá ao aluno o direito de criar significados para o texto, de ler o mesmo texto de formas diferentes, eliminando também, sua capacidade dinâmica, obrigando-o a reproduzir um modelo de leitura idealizada.

Orlandi (1996) postula que “todo texto pode significar tudo, há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam “lidos” e outros “não”. Portanto, os sentidos de um texto são um *continuum*, não são fechados; em cada texto encontramos espaços para significar língua e discurso como como trabalhos de um sujeito-leitor.

“A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (Orlandi, 1999 p.9) Esta historicidade presentifica-se nos deslocamentos que se instalam nos (des)caminhos das diferentes formações discursivas. E, nesse deslocamento, “próprio da ordem do simbólico, é o lugar a interpretação, da ideologia, da historicidade (Orlandi, 1999 p.81).

Portanto, os sentidos que podem estar na leitura de um texto não estão, necessariamente, ali, tornando a leitura um processo que envolve muito mais do que habilidades que se constituem simplesmente na ação de ler. Ler é buscar compreender o que um texto diz e o que ele não diz, mas o constitui como objeto de significação.

A leitura da escola silencia (*SILENTIUM!* Aula de leitura!) outros significados pois a modalidade de leitura, na escola, muitas vezes, mas com raras exceções, é fruto de uma ação pedagógica que se concretiza sob o controle do professor, negando ao aluno a participação efetiva no processo. Daniel Pennac (1993, p. 80) salienta que o professor, ao invés de exigir leitura, deveria trabalhar no prazer de ler, na própria felicidade de ler, na vivência de leitura.

Se a relação do professor com a leitura não for significativa, se não houver interação entre ambos, a sua atuação como mediador de leitura fica comprometida; além de não conseguir atingir o aluno talvez ainda ajude a referenciar a tradicional aversão dos alunos pela leitura da escola e da vida.

Referência Bibliográfica

- ABREU, Marcia. **Percursos da Leitura** In ABREU, Marcia (org) **Leitura, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- CORACINI, Maria José Faria Rodrigues. **Vozes (des)ordenadas e (in)fames**. In MILANEZ, Nilton. **A (des)ordem no discurso**. São Paulo: Contexto, 2010.
- _____. (org.) **O jogo discursivo na sala de aula. Língua Materna e Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1995.
- _____. **Concepções de leitura na pós-modernidade**. In LIMA, Regina Célia de Carvalho **Leitura Múltiplos Olhares**(org.) Campinas: Mercado de Letras / São João da Boa Vista: UNIFEQB, 2005.
- ECO, Humberto. **Interpretação e Superinterpretação**. Trad. Mônica Sthael. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2005.
- FISCHER, Steven Roger. **História da Leitura**. São Paulo: UNESP. 2006.
- FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Trad. Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Machado. 2ed. Rio de Janeiro: Nau Editorial, [1973] 1999.
- HAROCHE, Claudine. **Fazer Dizer, Querer Dizer**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, [1984] 1992.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da Leitura para a Leitura do Mundo**. 5ed. São Paulo: Ática, [1983] 2009.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, [1996] 2004.

MÁSCIA, Marcia Aparecida Amador. **Rio- a cidade maravilhosa e o lixão de Camacho: discursos de exclusão e resistência na voz de Estamira**. In CORACINI, Maria José Faria Rodrigues (org.) **Identidades Silenciadas e (In)visíveis: entre a inclusão e a exclusão/ Identidade, Mídia, Pobreza, Situação de Rua, Mudança Social, Formação de Professores**. São Paulo: Pontes, 2011b

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi, 3ed. Campinas: Ed. UNICAMP, 1999.

RICOEUR, Paul. **Interpretação e Ideologia**. Trad. Hilton Japiassu. 4ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, [1983] 1990.

SHAPIRO, Harry. **Homem, Cultura e Sociedade**. Trad. Robert Coracy. Portugal: Fundo de Cultura, [1956] 1966.

A PALAVRA E A IMAGEM NA LITERATURA INFANTIL: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Maria Leuziedna Dantas Alves (IFPB/Campus Sousa) ¹

Risonelha de Sousa Lins (IFPB/Campus Sousa) ²

Introdução

Tendo em vista a necessidade atual de uma educação antirracista, conforme determina a lei 11.645/08 e a lei Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história da África e da cultura afro-brasileira nas escolas do Brasil, é fundamental que os docentes produzam conhecimentos e ações afirmativas sobre a identidade negra e a pluralidade étnico-racial.

Sabemos da importância dessa lei, porém reconhecemos que ainda não é, devidamente, aplicada na sala de aula porque prevalece no currículo escolar uma cultura eurocêntrica. Sobre isso, Piletti e Praxedes (2010, p. 134) afirmam que o currículo tradicional é um dos responsáveis pela propagação de uma "ideologia racista", por meio de práticas discriminatórias na escola, perpetuadas em manifestações de aversão e afastamento das negras e dos negros. Em outras palavras, a visão eurocêntrica de currículo se caracteriza pela disseminação de conteúdos, valores que remetem à falsa ideia de que o único conhecimento válido se insere na enunciação discursiva do sujeito europeu, tido como civilizado e universal. Consequentemente, nega-se a diversidade de experiências e conhecimentos produzidos por outros sujeitos e espaços, numa relação de saber e poder associados aos processos de colonização.

Para romper com esse tipo de currículo, acreditamos que o ensino de Literatura na educação infantil precisa ser pautado em leituras que contribuam para o enfrentamento ao racismo. A seleção

¹ Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus-Sousa/PB. E-mail: leuziednadantas@gmail.com

² Doutora em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), campus-Sousa/PB. E-mail: risonelha@gmail.com.

dessas narrativas literárias deve, portanto, privilegiar a representatividade negra, através da qual se pode ressignificar conceitos negativos, muitas vezes, naturalizados pela sociedade para inferiorizar negras e negros, assim como valorizar as culturas Africanas e Afrobrasileiras. Diante disso, iniciamos o estudo da obra “Com Qual Penteado Eu Vou”? de Kiusam de Oliveira no intuito de analisar os modos de representação racial com base na linguagem verbo-visual, constituída pelas ilustrações de Rodrigo Andrade. Os questionamentos que motivaram a pesquisa foram: Que representações identitárias são construídas na narrativa? Qual a relação entre o verbal e o visual das ilustrações na construção de sentidos da obra?

Djamila Ribeiro (2019), pesquisadora e estudiosa das relações étnico-raciais, defende a importância de ler obras com personagens e autores negros que desconstruam estereótipos negativos desde a infância, enfatizando que a mudança de perspectiva do discurso possibilita ao leitor o contato com experiências e sensações diversas. A autora confirma:

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. (Ribeiro, 2019, p. 16).

Assim, este leitor infantil se beneficia com a proposta de educação antirracista, tornando-o crítico e empático às experiências negras representadas no objeto estético. Neste sentido, a escritora paulistana Kiussam de Oliveira é militante antirracista, professora da Universidade Federal no Espírito Santo e autora de várias obras infantis, tais como: Omo-Oba Histórias de Princesas, O Mundo no Black Power de Tayó. Dentre essas obras destacamos a obra “Com qual penteado eu vou?”, cujo enredo aborda a história da personagem Monifa, uma criança negra que se prepara para o aniversário de 100 anos do bisavô, o Seu Benedito. O local da festa é no quintal de casa, com decorações bem caprichadas, música e a confirmação da presença de toda a família. Desse modo, a garotinha conversa com os primos sobre os possíveis penteados para irem à festa. Nesta

trajetória, o cabelo aparece como um dos ícones de valorização da cultura afro.

Quanto à metodologia, trata-se de pesquisa qualitativa por fazer uso da investigação de base interpretativista, ao recorrer à compreensão subjetiva de fenômenos e significados diante da realidade a ser investigada (Minayo, 2001). Além disso, esse estudo se caracteriza por ser uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de desenvolver uma leitura e análise da linguagem verbo-visual da obra de Kiussan de Oliveira (2021), com base no dialogismo de Bakhtin (2015), e nas ideias da educação antirracista.

Alinhamo-nos, a seguir, com os fundamentos teóricos norteadores que buscam contribuir com a formação docente, através da disseminação de conhecimentos que favoreçam o incentivo à leitura de textos da literatura afro-brasileira, destacando os fatores que potencializam as práticas de leitura que desafiam e instigam saberes interpretativos, explorando campos da linguagem verbal e visual.

Bases Teóricas

A leitura literária, parte da formação escolar, constitui um recurso propício à discussão sobre variados temas, tais como: racismo, diversidade e gênero. Essa atividade devidamente mediada pode causar impacto no estudante ao provocar a percepção do texto como reflexo de seus sentimentos; manifestação ativa da cultura de uma sociedade e veículo que transmite um ser/estar no mundo (Chartier, 1998).

Dentro desse universo, a literatura infantil aparece como fundamental no processo de aprendizagem das crianças e adolescentes, tanto no que se refere à leitura e à escrita como para o debate de certos assuntos, visto que amplia os repertórios culturais e despertam motivações no leitor para uma reflexão sobre si em dialética com os outros no seu meio social. A respeito disso, Lajolo (2008, p.106) afirma que a literatura "[...] como linguagem e como instituição, que se confiam a diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente seus impasses, seus desejos, suas utopias". Logo, percebe-se que a literatura constitui-se

na ferramenta mais apropriada ao desenvolvimento cognitivo através da ação interacionista da linguagem.

Nessa perspectiva, a instituição escolar, por meio da literatura, pode ser uma forte aliada no enfrentamento a questões que afetam menores, comprometendo o crescimento saudável, que é direito desses indivíduos. Desse modo, mediante a leitura de textos literários, é possível abordar os denominados temas fraturantes, que, segundo Ramos (2012), abordam conteúdos como: guerra, morte, racismo, prostituição, abandono, bullying, e que precisam ser trabalhados em sala de aula com fins de conscientização e, quem sabe, evitar essas práticas.

Segundo Zilberman (2005) no final do século XIX, o surgimento dos primeiros livros infantis atendeu às solicitações de um grupo social emergente, uma classe média urbana em ascensão. Nasce então, neste momento, um novo mercado reivindicando escritores para atendê-lo. Entretanto, a ausência de uma produção literária infantil os faz mobilizar, como alternativa, a tradução de obras estrangeiras voltadas aos adultos e que foram adaptadas às crianças.

Caracterizando de modo mais específico a literatura infantil afro-brasileira na contemporaneidade, entendemos que ela se constitui como um tipo de escrita que potencializa e empodera as novas gerações de crianças negras por meio da criação estética discursiva que aborda questões raciais através da linguagem lúdica.

Sobre isso, vejamos:

Pensar a infância sem deixar de incluir a infância negra passando, portanto, a usar o termo no plural – infâncias -, pois múltiplas torna-se estratégia fundamental, pois só assim conseguiremos avançar nos campos socio-educativos. Lembrem-se de que estamos falando de negros e negras como maioria quantitativa deste país, portanto, o currículo deve abrigar as questões que os fazem, apesar disso, serem tratados como inferiores, violentos quando vistos, e, quando interessa, serem invisibilizados pela branquitude. O currículo escolar precisa se tornar plural. (Oliveira, p.09, 2020)

Desta forma, a literatura é um instrumento para informar, encorajar, inspirar e promover mudanças na vida das pessoas. Em se tratando do universo de crianças e dos adolescentes, os textos literários tornam-se um mecanismo de combate ao racismo, a exemplo da obra “Com qual penteado eu vou?” de Kiusam de Oliveira (2021) que

representa situações a serem debatidas em sala de aula, como: relações raciais, africanidade ou afrobrasilidade, diversidade.

Além de tudo isso, é importante fundamentar este estudo de acordo com as contribuições de Bakhtin (2015), no tocante aos procedimentos de análise e interpretação das formas de produção de sentidos representados em textos com linguagens verbo-visuais que se articulam expressiva e discursivamente, homologando um todo significativo.

A linguagem é por natureza dialógica, conforme diz Bakhtin (2015, p.88), “O discurso nasce no diálogo como sua réplica viva, forma-se na mútua-orientação dialógica do discurso de outrem no interior do objeto”. Isso significa dizer que, por meio da interação da linguagem, os dizeres exploram sentidos estabelecidos a partir da relação com os interlocutores. Ou seja, na constituição desse dizer, há presença do discurso de outrem com os quais o sujeito concorda ou discorda, apresentando suas escolhas ideológicas de signos linguísticos que melhor definem a sua posição no mundo.

Para Brait (2013, p. 44), “[...] tanto a linguagem verbal quanto a visual desempenham papel construtivo na produção de sentidos”, e que, uma materialidade não pode ser preterida em relação à outra, a ponto de abranger o sentido como um todo. Com isso, a linguagem verbo-visual constitui um enunciado concreto, articulando a imagem, as cores, ao projeto de diagramação à palavra, produzindo sentidos no interlocutor.

O conceito de Semiótica abordado por Pietroforte (2004) colabora com os estudos no sentido de elucidar o trabalho interpretativo com enunciados situados e interligados. A semiótica estuda a significação, que é defendida no conceito de texto. Destarte, o texto pode ser defendido como uma relação entre um plano de expressão e um plano de conteúdo. O plano de conteúdo refere-se ao significado do texto, enquanto o plano de expressão compreende as formas como esse conteúdo é materializado ao leitor por meio dos signos verbais, não verbais ou sincréticos.

Neste trabalho, consideramos as relações dialógicas constitutivas da linguagem literária na obra em destaque, para analisar as formas de construção da personagem Monifa como representante da raça negra.

Entendemos que a forma de construção do enredo da obra em estudo contribui para uma educação antirracista, capaz de produzir impactos holísticos na formação dos leitores, desenvolvendo-os criticamente. Uma pedagogia progressiva e engajada opõe-se a práticas discriminatórias e enfatiza a [...] “criação, dentro das salas de aula, de comunidade de aprendizado onde a voz de cada um possa ser ouvida, a presença de cada um possa ser reconhecida e valorizada” (Hooks, 2013, p.28). Logo, uma educação contra a opressão sistêmica de grupos é construída através de diálogo coletivo nos espaços escolares.

De modo geral, a construção da identidade da criança é feita através dos referentes expostos por meio de brinquedos, histórias infantis e oralidade. Como em muitos livros, as personagens são de origem europeia, brancas e loiras, as crianças afrodescendentes não são representadas, por isso se sentem inferiores ou inadequadas (Erikson, 1972).

Inferimos que a literatura infantil pode influenciar permanentemente o processo de construção da identidade das crianças, estabelecendo um padrão positivo ou negativo da negritude. Conforme Abramovich (1989), para que o ser humano possa formar a sua própria identidade, ele precisa recriar a realidade e imaginá-la. E nisto a leitura de contos infantis possui colaboração essencial.

Dessa maneira, não há dúvidas de que a representatividade negra nas narrativas infantis é um passo importante na luta contra o racismo e na construção da identidade das crianças, pois a autoimagem positiva favorece o acesso a situações que lhes permitam ganhar confiança em suas potencialidades.

Essas narrativas inserem-se nas perspectivas pós-coloniais, cujos discursos propõem uma ruptura com a normalidade hegemônica e formulam a crítica em torno de questões de diferença cultural (Bhabha, 2014). Portanto, combatem as ideologias que ignoram as diferenças nas questões de gênero, raça e classe.

Para fortalecer a constituição da identidade e da consciência racial das crianças negras, faz-se necessário que os educadores respeitem as diversidades e as relações étnico-raciais, a fim de apresentar outros padrões de beleza e (re) significar valores e práticas sociais.

A relação dialógica entre linguagens na construção da identidade negra em *Com Qual Penteadou Eu Vou*, de Kiusam de Oliveira

Evidenciamos o estudo da obra "Com Qual Penteadou Eu Vou", de Kiusam de Oliveira como possibilidade de uma educação infantil antirracista, uma vez apresenta a subjetividade da criança negra através ações afirmativas sobre cabelos, costumes e linguagem. As ilustrações da obra permitem ao leitor conhecer histórias com personagens que dão positividade à figura do negro, seus cabelos e sua cor da pele, valorizando os traços raciais.

Na obra em questão, a narrativa começa com a personagem central Monifa, uma criança negra que está animada para festa do centenário do avô e com a ajuda da sua mãe, prepara-lhe um penteado que possa realçar a sua beleza negra. Vejamos a figura a seguir:

Figura 01



(FONTE: OLIVEIRA, Kiusam de. *Com qual penteado eu vou?* Ilustrações de Rodrigo Andrade. Melhoramentos, 2021, p. 13).

Nesta ilustração, verifica-se o realce dos cabelos afros e uma relação harmônica entre mãe e filha. Além disso, notamos que a boneca a qual Monifa segura em suas mãos também é da cor preta, indicando autoaceitação da raça e sua continuidade em gerações

posteriores. Sabemos que meninos e meninas negras foram ensinados, por muito tempo, através da mídia, a desrespeitarem seus cabelos crespos e cacheados, distanciando-se da sua cultura.

A utilização de tons marrons escuros e a cor preta da linguagem verbo-visual presente na ilustração reforçam um plano de expressão que acentua a ênfase na positividade da cena, inspirando possíveis leitores a se empoderarem de seus cachos e a valorizar beleza natural da negritude.

No discurso verbal utilizado pela personagem Monifa e ilustrado por meio da figura 01, observamos as expressões “*lindo, incrível e quanta beleza*”, que indicam admiração pela própria aparência, como se nota no trecho a seguir: “Que penteado lindo mamãe fez! E assim prontos, fomos ao porão receber minhas primas e meus primos. Meu coração disparou quando comecei a reparar nos encantos e quanta beleza! E os nossos penteados? Um mais incrível que o outro!” (Oliveira, 2021, p.14). Nesse enunciado, há relações dialógicas afirmativas que se filiam ao fortalecimento da identidade negra, caracterizando-se como um tipo de literatura que instiga a soluções de problemas associados aos corpos negros. Outrossim, estimula leitores de diferentes etnias a se conscientizarem para o reconhecimento da diversidade e quebra de preconceitos raciais.

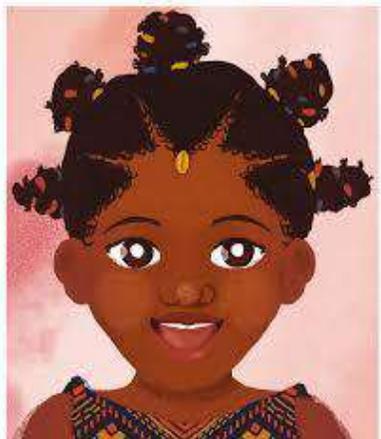
A narrativa segue com a apresentação das personagens que vieram para a festa de comemoração do centenário do avô, evidenciando uma importante aproximação entre as crianças e seus ancestrais para a perpetuação dos valores culturais. É válido dizer que os primos e as primas não trouxeram presentes de valores materiais, mas virtudes como por exemplo generosidade, proteção, determinação, entre outras. A autora Kiusam de Oliveira propõe, a valorização da ancestralidade e das virtudes da sua família, sobretudo da cultura afro-brasileira fundamentada na África. Vejamos o trecho a seguir:

[...] fomos ao portão receber minhas primas e primos. Meu coração disparou quando comecei a reparar nos encantos: quanta beleza! E os nossos penteados? Um mais incrível que o outro! Vou lhes mostrar. Como somos crianças, não temos dinheiro para comprar presentes ao biso, assim, combinamos que cada um ofertaria a ele uma virtude: a mais poderosa que cada uma e cada um de nós tem (Oliveira, p. 13-14, 2021)

A obra explora a diáspora africana, levando em consideração os aspectos culturais e identitários do povo negro através do resgate de nomes próprios de origem africana. A personagem principal Monifa cujo nome significa “Eu tenho sorte” pertence ao lorubá, grupo étnico-linguístico de origem nigeriana. Em seguida a narrativa se desencadeia através das apresentações dos primos e primas de Monifa tais como: Kwame, representa a sensibilidade, palavra da região de Gana; Ayana que significa linda flor em Amárica de origem Etiópia. Adofo de origem Gana, Zuri denota linda em Suaíli da África Oriental; Olamilekan, a minha riqueza aumentará em lorubá: Nigéria.

Ao analisar os significados dos nomes das personagens, observamos uma positividade que ressignifica o lugar do sujeito negro na literatura infantil contemporânea numa forma que se opõe aos estereótipos inferiorizantes. Esses enunciados, em sua réplica viva (Bakhtin, 2015) se opõem às narrativas em que a negritude aparece vinculada à escravidão e incorporada a personagens subalternos, conforme figura a seguir:

Figura 02: penteado de Zuri



(FONTE: OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** Ilustrações de Rodrigo Andrade. Melhoramentos ,p.29, 2021)

Relacionada à figura 02, a narrativa verbal apresenta Zuri e destaca o potencial de seu nome que “significa linda, bonita em Suaíli na África oriental” (Oliveira, p. 30,2021). Logo, a obra se caracteriza por um coeso plano de expressão verbal e não-verbal em unidade significativa

que propõe o estímulo à ancestralidade, valoriza os cabelos das crianças afrodescendentes e, nesse entendimento, desconstrói ações pejorativas ao cabelo crespo.

Ademais, nas ilustrações da família, notamos traços não só de crianças negras, mas também com deficiências, o que nos permite questionar a falta de sensibilidade da sociedade para com a diferença e a necessidade de inclusão. Percebemos na ilustração a seguir, o personagem Adofo, com albinismo, Abidemi com vitiligo e Olujimi com síndrome de down. Todos caracterizando, intuitivamente, a diversidade que também é destacada no significado dos seus nomes. Vejamos:

Figura 03



(FONTE: OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** Ilustrações de Rodrigo Andrade. Melhoramentos, 2021, p. 13, p.45).

Por meio dessa ilustração, percebemos que a obra não só aborda diferentes penteados característicos para cabelo afros como forma de valorizar a criança negra não estereotipada, mas também resgata o respeito à diversidade. Esse sentimento de reconhecimento de identidade afro, também se fortalece no discurso da narradora-personagem quando afirma: “Quando todas as minhas primas e meus primos entraram, nos juntamos e olhamos uma para as outras, uns para os outros e a emoção transbordou de nossos olhos por estarmos,

mais uma vez juntos”.(Oliveira, p. 39, 2021). Na imagem que segue, percebemos o sentimento de união e solidariedade que unem os membros da família de Monifa, numa perspectiva de luta antirracista, comprometida com a valorização da identidade negra e da diversidade.

Figura 04



(FONTE: OLIVEIRA, Kiusam de. Com qual penteado eu vou? Ilustrações de Rodrigo Andrade. Melhoramentos, p. 41, 2021).

Para Ribeiro (2019), o preconceito marginaliza e exclui o negro, deixando marcas que podem mudar a sua trajetória desde a infância, logo são necessárias políticas afirmativas que possam mudar tal condição. Acreditamos, portanto, que o estudo da obra foi de extrema relevância para apontar novos caminhos para análise e valorização da cultura afro-brasileira na educação infantil.

Conclusão

Através da análise aqui realizada percebemos que a narrativa apresenta uma nova conceituação do negro e uma desconstrução de práticas discriminatórias que conduzem a sociedade para uma cultura racista já durante a infância. Na construção da narrativa, observam-se ilustrações que reforçam positivamente a identidade negra numa unidade significativa.

Vale ressaltar que a obra *Com qual Penteado eu vou*, de Kiusam de Oliveira oferece às crianças modos de autoaceitação da cultura negra, por meio de ilustrações alegres com predominância de tons escuros e uma linguagem permeada de expressões que reconhecem as especificidades do jeito de ser negro.

A obra analisada contribui, assertivamente, para uma educação antirracista que objetiva o respeito às diferenças étnicas, além de colaborar para um conhecimento pautado na diversidade. Outrossim, as instituições de ensino no nosso país, enquanto espaço de formação, precisam trabalhar obras literárias que abordam essa temática sob a perspectiva do próprio negro.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- BHABHA, Homi K.. **O local da cultura**. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2ª Ed., 2014.
- BRAIT, B. Olhar e ler: verbo-visualidade em perspectiva dialógica. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 43-65, 2013.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 10.639 de 03 de setembro de 2003**. Dispõe sobre o ensino da cultura negra. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 31 mai. 2024.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.645/2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso: 18 jan. 2024.
- CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Trad. Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1998.
- ERIKSON, Erick. H. **Identidade, Juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2008.
- OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?** Ilustrações de Rodrigo Andrade. Melhoramentos, 2021.
- OLIVEIRA, Kiusam de. Literatura Negro-brasileira do Encantamento Infantil e Juvenil. ABATIRÁ - **REVISTA DE CIÊNCIAS HUMANAS E LINGUAGENS**. Universidade do Estado da Bahia - UNEB - Campus XVIII V1:: n.1 Jan : Jun :: 2020. p. 1- 460
- PIETROFORTE, A. V. O semi-simbolismo na fotografia. In: PIETROFORTE, A. V. **Semiótica visual: os percursos do olhar**. São Paulo: Contexto, 2004, p.24-56.
- PILETTI, Nelson; PRAXEDES, Walter. **Sociologia da educação: Do positivismo aos estudos culturais**. São Paulo: Ática, 2010.
- RAMOS, Ana Margarida. **Tendências contemporâneas da literatura portuguesa para a infância e juventude**. Porto: Tropelias & Companhia, 2012.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ZILBERMAN, Regina. **Como e por que literatura infantil na escola**. Rio de Janeiro: objetiva, 2005.

OFICINA EDUCATIVA E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: DISCURSOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DE ESTUDANTES NA ESCOLA

Annielly De Brito (UERN)¹

Ady Canário De Souza Estevão (UFERSA)²

Introdução

Após 20 anos da promulgação da Lei nº 10.639/2003, que estabelece o estudo das contribuições dos povos do continente africano e afrodescendente para a história, arte e cultura brasileiras, percebemos ainda uma grande lacuna na reflexão sobre as relações étnico-raciais no cotidiano das salas de aula, impedindo a promoção das relações respeitáveis e justificáveis entre os sujeitos escolares.

Durante o processo escolar de ensino, a leitura antirracista apresenta-se como um importante apoio na busca de uma formação educacional antirracista. Pois, experimentamos diversas formas de ler e se posicionar no mundo, pela compreensão particular e coletiva de cada sujeito. Dessa maneira, pensar em formação de professor de Língua materna que contemple as questões étnico-raciais numa perspectiva discursiva representa descolonizar os currículos para que os sujeitos possam reconhecer e assumir posições discursivas e protagonizar ações que combatam práticas de racismo, preconceito e discriminação.

É importante considerar que estamos vivendo diversas práticas de racismo no nosso cotidiano por meio da linguagem, sendo comum vermos casos de preconceito que ganham destaque na grande mídia. Percebemos também que a escola ainda toca nesse assunto de forma bastante discreta, ou apenas em datas alusivas do calendário escolar. Assim, o assunto torna-se um tabu dentro das instituições brasileiras, daí surgindo a necessidade de explorar essa temática na perspectiva da linguagem como prática, adentrando na realidade social de sujeitos negros por meio de oficinas educativas no ensino.

¹ Mestra. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PROFLETRAS) aniellybrito11@gmail.com

² Doutora. Universidade Federal Rural do Semi-Árido (PROFLETRAS) adycanario@ufersa.edu.br

Assim, trabalhar as questões de diversidade étnico-raciais, na escola e nas condições de produção de discursos, é uma prática que se faz pertinente mediante a urgência de combater o racismo e a afirmação de um discurso antirracista. Cavalleiro (2006, p. 82) salienta que a atuação docente ainda reflete uma perpetuação de “agentes reprodutores da discriminação e do racismo no espaço escolar, desde aqueles que atuam em educação infantil, até mesmo aqueles que atuam em níveis escolares mais elevados”.

Nessa perspectiva, percebemos a necessidade de trabalhar a leitura antirracista através de materialidades linguísticas advindas da mídia digital. A atividade trata-se de um recorte temático de uma dissertação, foi trabalhada numa escola estadual pública da Paraíba, numa turma de oitavo ano, mediante uma pesquisa de Mestrado Profissional em Letras, como proposta para a construção de um produto pedagógico.

Portanto, em um universo de quatro oficinas aplicadas, fazemos uma análise neste trabalho da primeira oficina, que se intitula “A identidade racial brasileira”, um momento, no qual possibilitou aos discentes, diversas discussões dos problemas sociais, econômicos, culturais e históricos que circundam às minorias no Brasil, em especial a população negra.

Esta atividade buscou aproximar os alunos dos elementos que formam a identidade e a consciência negra. Como objetivos para esta oficina elencamos dois: Discutir a autoidentidade dos alunos a partir de debates suscitados com a leitura de *posts* do *Instagram* e com uma palestra proferida por uma professora e militante do Movimento Negro e promover discussões e reflexões sobre a identidade racial do povo brasileiro, como também dialogar sobre a mestiçagem na família dos alunos e alavancar uma pauta de respeito e diálogo com todas as etnias.

Discussões Teóricas Sobre a Leitura Antirracista numa Perspectiva Discursiva

As nuances que envolvem as práticas antirracistas na escola envolvem fatos históricos enraizados na nossa sociedade, que sinalizam para as lutas sociais ao longo do tempo pelo reconhecimento da cultura e identidade da população negra. A Lei nº 10.639/2003, sancionada em janeiro de 2003, alterou a Lei de Diretrizes e Bases e

instituiu a obrigatoriedade no Ensino Fundamental e Médio do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

É inegável que não existem leis capazes de garantir a erradicação do racismo e do preconceito existentes nas pessoas. Entretanto, acreditamos que a educação é capaz de oferecer às pessoas a possibilidade de questionar, desconstruir e combater os mitos de superioridade entre grupos humanos. A referida lei foi fruto de muitas lutas sociais, pois historicamente o ensino nas escolas brasileiras perpetuou, e ainda perpetua, uma educação que valoriza o eurocentrismo, deixando à margem a importância do negro e da negritude na construção das raízes brasileiras. Conforme Nascimento (1978, p. 75),

O sistema educacional [brasileiro] é usado como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. Em todos os níveis do ensino brasileiro – elementar, secundário, universitário – o elenco das matérias ensinadas constitui um ritual da formalidade e da ostentação da Europa, e, mais recentemente, dos Estados Unidos. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características, do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (Nascimento, 1978, p. 75).

Ao longo das décadas de 1970 e 1980, diversos pesquisadores alertaram para a pouca quantidade de alunos negros nas escolas, em razão, entre outros fatores, da produção e da reprodução da discriminação racial contra os negros nos estabelecimentos de ensino do Brasil, além da negligência dos conteúdos africanos e afro-brasileiros no currículo nacional. A promulgação da Constituição de 1988 é um marco na luta antirracista, pois nela se estabeleceu a igualdade entre todos os cidadãos brasileiros, na busca efetiva do fim da discriminação racial e na valorização de todas as etnias. Outros documentos nacionais também são precursores da Lei 10.639/2003, a citar a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), pois nortearam a educação brasileira para um caminho de valorização das pluralidades culturais, raciais e históricas.

A garantia da Lei foi um avanço no campo da democratização do ensino, assim como na luta antirracista. Entretanto, as dificuldades para a implantação de políticas públicas sociais no Brasil são imensas, fato que se atribui aos processos educativos dotados de preconceitos e estereótipos. Entre as muitas dificuldades encontradas para o cumprimento da referida lei estão a formação dos professores e a falta de materiais pedagógicos do Movimento Negro. Concordamos com Munanga (2005, p. 16) na seguinte postulação:

Não precisamos ser profetas para compreender que o preconceito inculcado na cabeça dos professores e sua incapacidade em lidar profissionalmente com a diversidade, somando-se ao conteúdo preconceituoso dos livros e materiais didáticos e às relações preconceituosas entre alunos de diferentes ascendências étnico-raciais, sociais e outros, desestimulam o aluno negro e prejudica seu aprendizado, o que explica o coeficiente de repetência e evasão escolar altamente elevado do aluno negro, comparativamente ao do alunado branco.

Nesse contexto, é essencial que a escola se responsabilize em ser um espaço atraente e inclusivo, percebendo as diferenças raciais, culturais e étnicas. Segundo o Estatuto da Igualdade Racial, observamos em seu Art. 39 que o poder público tem como obrigação assegurar a igualdade de oportunidades entre todas as raças. Espera-se, a partir disso, um prisma de melhores participações do negro em toda a sociedade. Partindo desse viés, optamos por trabalharmos a leitura antirracista numa perspectiva discursiva.

O desafio de desenvolver a leitura crítica dos alunos e o entendimento de que existe apenas um modelo interpretativo correto, deixando de lado a multiplicidade de sentidos e discursos que tal habilidade linguística pode revelar. É notório que as aulas de língua portuguesa privilegiam as normas gramaticais em detrimento das funções sociais da leitura, mostrando atividades descontextualizadas das palavras e não utilizando termos efetivamente em uso.

A leitura é vista mediante todas as características e especificidades do seu leitor, tendo que se considerar como uma parte do seu mundo. Freire (1989, p. 9) considera que a “leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele”. Assim, faz-se necessário considerar o mundo em que os estudantes estão

envolvidos, quais fatores influenciaram sua leitura e como se relacionam diante da temática étnico-racial.

É necessário salientar que, aplicado ao contexto da escola pública, no qual esta pesquisa está inserida, o padrão de leitura exigido ainda traz uma abordagem que historicamente se ampara nas regras gramaticais e muitas vezes não faz reflexões pertinentes da língua na sua vasta dimensão social, cultural e ideológica. Inevitavelmente, a leitura eurocêntrica se estabeleceu na sociedade brasileira criando um padrão social, político e ideológico, refletindo, inclusive, no ensino de língua materna. O Brasil é um país considerado preconceituoso, e esse é um tema muito difícil de ser abordado, inclusive no conteúdo escolar. Entretanto, é uma necessidade ser discutido para que mais pessoas não venham a sofrer tal prática.

O racismo é uma prática do cotidiano bastante difundida. Quando refletimos sobre como ele ocorre na escola, certamente, temos várias práticas discriminatórias para falar, as quais envolvem professores, alunos, pais/responsáveis e até mesmo materiais didáticos.

Por isso, a ausência da educação étnico-racial nos currículos escolares e a falta da leitura antirracista dentro das aulas de Língua Portuguesa contribuem com o racismo social presente no nosso cotidiano. O silêncio que envolve esse tema é percebido nas diversas instituições sociais do Brasil, fato que favorece a desigualdade social e a discriminação.

Metodologia da Oficina: A Identidade Racial Brasileira

A escola necessita colocar os alunos em contato com a leitura antirracista. Assim, esta proposta busca aproximar os alunos dos elementos que formam a identidade e a consciência negra. Esta oficina justifica-se, pois, é necessário colocar os alunos em contato com a leitura antirracista. Assim, esta proposta busca aproximar os alunos dos elementos que formam a identidade e a consciência negra.

Como objetivos para esta oficina, elencamos dois: (1) discutir a autoidentidade dos alunos a partir de debates suscitados com a leitura de *posts* do *Instagram* e com uma palestra proferida por uma professora e militante do Movimento Negro; (2) promover discussões e reflexões sobre a identidade racial do povo brasileiro, como também

dialogar sobre a mestiçagem na família dos alunos e alavancar uma pauta de respeito e diálogo com todas as etnias.

A sequência da oficina, dá-se mediante a leitura do nome Consciência Negra no quadro, e a leitura e a discussão coletiva daquele termo para os alunos. Em seguida, acontece a leitura de posts do Instagram que tratam da identidade negra. É sugerido também que um palestrante fale sobre a identidade negra com a síntese da formação das raças e etnias no Brasil. É um momento de apresentação de posts, músicas e notícias. Ao final, é solicitado que os alunos construam cartazes com o que foi estudado durante aquele momento.

Compreendemos que, ser negro no Brasil não é só sobre cor da pele, a identidade racial é uma construção coletiva impactada por diversos setores, e esta noção pode ser apresentada como modo de fomentar discussões em sala de aula. Com a iminência de se compreender como os alunos se comportam mediante as relações étnico-raciais e suas pautas, assumindo seus papéis sociais de sujeitos de uma sociedade, analisamos os sentidos produzidos pelos enunciados à luz dos Estudos Discursivos.

Análise e Discussões Sobre a Oficina Identidade Racial Brasileira

A Lei 10.639 (Brasil, 2003) torna o ensino da História e da Cultura Negra obrigatório em todas as instituições, sejam públicas ou privadas, e para todas as raças, sejam brancos, pardos, indígenas ou pretos. A Lei atesta:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 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 (Brasil, 2003).

Observando o perfil dos sujeitos, como também as experiências relatadas, constatamos na fala dos alunos, inclusive aqueles que já estudaram em escola particular, que a lacuna no conteúdo étnico-racial também é sentida na escola privada. O que observamos também, ao longo das oficinas foi a falta de conhecimento expressada

nos discursos e nas atitudes sobre as conquistas e as lutas negras, uma vez que muitos alunos desconhecem aspectos básicos da cultura negra.

Todavia, muitos desses sujeitos, mesmo que tenham estudado pouco a educação étnico-racial, acreditam que é na escola que podem discutir e aprender sobre o assunto, como uma forma de driblar e combater o preconceito e o estereótipo. Eles criam expectativas e lembram de conhecimentos que foram apresentados e consolidados na escola. Percebe-se, nas descrições dos enunciados analisados, que os discentes acreditam muito na função social e transformadora da escola. Ao apontarem que é o lugar onde se pode aprender mais, eles revelam a sua crença em uma escola transformadora, não apenas em um lugar para se aprender a escrever e a ler, mas o lugar que pode proporcionar uma mudança na sociedade.

Tal constatação de o ambiente escolar ser esse espaço de propagação do conhecimento se reflete no interdiscurso dos estudiosos sobre o papel transformador da escola perante as questões sociais. Vejamos o postulado de Munanga (2005, p. 75):

[...] a escola, enquanto instituição socializadora, tem também o dever de propiciar uma ampliação de seu horizonte de experiência, com base em valores hoje inquestionáveis como o respeito aos direitos humanos e aos ideais republicanos e democráticos, que orientam – ou devem orientar – o desenvolvimento da sociedade brasileira. E a escola tem ainda a função a partir dos valores especificamente pedagógicos que orientam sua prática, de ampliar e aprofundar no aluno o seu processo de aquisição de conhecimentos, como espaço de escolarização que é (Munanga, 2005, p.75).

A escola ainda é vista pelos alunos como esse espaço transformador, entretanto faz-se necessário debater com os alunos, já que que o ambiente escolar sozinho não faz a transformação completa da sociedade. Uma educação crítica e libertadora é um dos meios mais eficazes para a formação de seres humanos com consciência de classe e, para tanto, é necessário um novo fazer educacional, que supere uma educação que reproduz e reforça estereótipos e a exclusão social. Os discentes criam expectativas quando são chamados para estudar temas de cunho social. Eles acreditam que o racismo e o preconceito podem ser combatidos dentro das instituições escolares, pois ali é um espaço plural, democrático.

É preciso adotar um discurso e uma prática pedagógica comprometidos com o social, mesmo diante de estruturas preconceituosas e arcaicas. O apoio familiar também é uma parte que a escola precisa ao evocar seu papel social, e tal constatação faz-se presente nos enunciados analisados. É nítido também que a escola precisa se adequar à realidade social que a cerca, e não deve sonegar os direitos e os deveres da sociedade. Orlandi (2001) assegura que qualquer discurso se ampara em outros que já foram ditos, que estão na nossa memória, que foram estabelecidos como verdades absolutas em diferentes contextos. O interdiscurso é o já dito, aquele que tem uma relação com outra formação discursiva. Assim, os discentes acreditam que a Lei 10.639 (Brasil, 2003) ainda não é totalmente acatada, pela crença do preconceito e da negligência com as leis brasileiras.

Ao longo do tempo, os negros foram silenciados e a falta de um conteúdo curricular que desse voz às suas histórias, suas religiões e suas culturas abriu uma lacuna imensa no currículo nacional brasileiro e na formação dos professores, silenciando ainda mais aqueles que sempre foram marginalizados pela sociedade brasileira. Munanga (2005, p. 15) defende que:

Alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral (Munanga, 2005, p.15).

Orlandi (2001) afirma que é através do discurso que o homem se constitui. Assim, a partir das análises discursivas, feitas por meio das observações, notamos que a maioria dos alunos pesquisados atribui à escola a função social e transformadora para disseminar uma educação racial, que supere o preconceito e o racismo. Por outro lado, eles conseguem enxergar a falta da abordagem do assunto ao longo da sua vida estudantil; é nítido que os alunos negros se sentem

silenciados, reféns de uma cultura eurocêntrica que valoriza o branqueamento da sociedade.

O discurso de que ainda se estuda pouco a educação étnico-racial nas escolas é unânime entre os discentes pesquisados; alguns não se lembraram de terem estudado, outros tinham memórias vagas sobre o estudo das relações étnico-raciais. Entretanto, os sentidos discursivos que surgiram entre os enunciados proferidos nos levam a enxergar que os alunos acreditam no papel transformador da escola e na sua função de mediar os conflitos e os problemas que surgem na sociedade. Desta maneira, a concepção de escola como mediadora e transformadora da sociedade, bem como o espaço ideal para aprender sobre as relações étnico-raciais, é uma prática discursiva disseminada ao longo do tempo. Isso ratifica o que Orlandi (2001) teoriza quando afirma que todo dizer já foi dito ou sustentado por outro em algum momento da História.

Percebe-se que a educação é uma ferramenta poderosa no combate ao racismo e ao preconceito, e no estudo da Cultura e da História dos negros, mas não a educação tradicional que ainda insiste em negligenciar tais conteúdos, deixando a desejar em muitas instâncias a partir das materialidades linguísticas coletadas da proposta interventiva.

Considerações Finais

A estratégia didática citada contribui para formação do indivíduo como uma prática pedagógica antirracista de ensino. Portanto, trabalhar a educação antirracista exige da escola empenho nas práticas educacionais, buscando combater séculos de desigualdade social aos povos étnico-raciais, nesse caso, à população negra. Este trabalho se justifica pela necessidade da inserção da temática étnico-racial dentro de atividades de leitura na sala de aula, ou seja, traçar um percurso metodológico que contribua para a formação do professor de Língua Portuguesa e áreas afins na condução dessa pauta no seio escolar.

A importância de abordar a educação étnico-racial na escola é crucial, pois, muitas vezes, os docentes não sabem como desenvolver e abordar as discussões referentes à pauta no contexto escolar. É evidente que os cursos de licenciatura ainda deixam lacunas na

formação do professor diante dessas questões étnico-raciais, assim como o livro didático também não oferece tal conteúdo de forma ampla. Diante disso, como já mencionado, todos os envolvidos no processo educacional precisam assumir uma postura combativa voltada ao respeito e à aceitação das diferenças, podendo usar do mecanismo da leitura antirracista e dos seus benefícios para o ensino, tendo em vista que a educação também tem por finalidade oferecer aos indivíduos uma formação integral, pautada em princípios e discursos democráticos.

Julgamos também importante o fato de fazer com que alunos de diferentes raças/etnias conseguissem refletir sobre suas próprias identidades, inseridos neste mundo de culturas tão distintas que ora se aceitam, ora se atacam. Sendo assim, buscar estratégias de uma educação antirracista que trabalhe a pluralidade da sociedade brasileira deve fazer parte do papel do professor brasileiro que seja comprometido com a democracia social. Para tanto, faz-se necessário o trabalho com o protagonismo do povo negro, a identidade, as relações étnico-raciais e tantas outras questões que compõem a Cultura negra no Brasil.

Referências

- BRASIL. Presidência da República. **Lei N. 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 9.394/1996, 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 da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 13 mar. 2022.
- CAVALLEIRO, Eliane. dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, SECAD. 2. ed. revisada, 2005.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes ed. 2001.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

BALÃO-FALA, SILÊNCIO E RELAÇÕES POSSÍVEIS: UM ESTUDO DE “DESCONSTRUINDO UNA”

Angélica Regina Gonçalves Bertolazzi (UEL / CAPES)¹

Maria Isabel Borges (UEL)²

Introdução

A história em quadrinhos autobiográfica *Desconstruindo Una* (2018), assim traduzida para o português da edição inglesa *Becoming Unbecoming* (2015), apresenta um panorama de várias formas de violência de gênero contra a mulher. Sob a ótica da narradora-personagem, tem-se acesso aos traumas vividos por Una, uma vítima de três abusos sexuais cometidos por homens diferentes, respectivamente aos 10, 12 e 16 anos. Os relatos memorialísticos, sucedidos entre as décadas de 1970 e 1980, são pautados sob dois pilares narrativos que orientam o desenvolvimento dos acontecimentos. Inicialmente, acompanha-se a vida da narradora e protagonista Una da infância à idade adulta, a qual foi marcada por episódios angustiantes e dolorosos procedentes de várias agressões físicas, psicológicas e emocionais. Em uma época conservadora e sem acesso a uma educação sexual, Una silenciou-se após o primeiro abuso sexual aos 10 anos de idade, devido à incompreensão de que se tratava de um crime. Desassistida pela família e sociedade, ela fica vulnerável a outras violências como *bullying*, humilhação, isolamento e outros abusos sexuais, respectivamente aos 12 e 16 anos. Os efeitos traumáticos e incapacitantes de tais violências são acompanhados no

¹ Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (PPGEL-UEL), Londrina, Paraná. Bolsista CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Colaboradora do projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas”. Membro do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM). Contato: angelica.bertolazzi@gmail.com.

² Doutora em Linguística. Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (PPGEL) e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora do projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas”. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM). Contato: mariaborges@uel.br.

curso da história, como a baixa autoestima, a angústia, a ansiedade, o pânico, a depressão, a culpa e o medo.

Em paralelo às elucidações de Una, é mencionado o caso do Estripador de Yorkshire, um assassino de mulheres no condado britânico. Por muitos anos, Peter Sutcliffe não foi visto como um suspeito pela polícia local, por acreditarem que seu perfil não correspondia ao de um assassino em série, em razão de ser casado e ter uma profissão. Houve muitas falhas nas investigações e as vítimas foram culpabilizadas pela violência sofrida. Por efeito de um discurso machista e moralista, as mulheres assassinadas foram julgadas sob a premissa de uma reputação questionável, resultando na proteção do criminoso e na invalidação dos direitos de vítima.

Em meio à tessitura memorialística, são apresentados fragmentos jornalísticos sobre a infrutífera investigação de uma série de atos brutais contra as mulheres de um condado britânico entre as décadas de 1970 e 1980. As experiências e as percepções relativas à sociedade ressignificam as notícias e estabelecem uma aproximação com o realismo, revelando o drama vivido por mulheres subjugadas e culpabilizadas pelas famílias, sociedade e sistema judiciário. Essa proposição corrobora a necessidade dos estudos feministas concernentes à condição da mulher na contemporaneidade, quando se manifesta a omissão de vozes femininas em decorrência de violências físicas, emocionais e psicológicas.

Por exemplo, em junho de 2024, no Brasil, voltou-se à pauta do Congresso Nacional a discussão sobre o aborto legal³ — ou “criminalização” — atualmente permitido por lei para a mulher vítima de estupro. A proposta do Projeto de Lei 1904/24 (Câmara dos Deputados, 2024) iguala o aborto após 22 semanas de gestação (cinco meses e meio aproximadamente) ao crime de homicídio simples, incluindo os casos de mulheres grávidas (maiores ou menores de idade) em decorrência de estupro. A pena poderia ser de seis a vinte anos. Diante disso, entende-se o quanto a sociedade brasileira e outras insistem em culpabilizar a vítima de estupro, como trazido na história

³ Atualmente, sendo gravidez resultada de estupro, se a gestação indicar risco à vida da mãe ou em caso de anencefalia fetal, o aborto é permitido em qualquer tempo (Ferreira, 2024).

em quadrinhos em discussão neste capítulo, instituindo uma sequência de violências contra as mulheres. Não basta elas serem estupradas, violentadas sexualmente, é preciso que elas sejam julgadas como “mães assassinas” de “bebês indefesos”. Por isso, supostamente caberia ao Estado machista-patriarcal garantir os direitos desse feto⁴ (termo médico, até 22 semanas) e, mais uma vez, exercendo poder sobre os corpos e as vontades das mulheres.

A linguagem quadrinística reflete os processos discursivos e socioculturais ligados às relações de gênero e expõe como as formas de poder e opressão são, muitas vezes, exercidas por um repertório linguístico concebido ao longo dos anos, com o propósito de culpabilizar, silenciar e humilhar a figura feminina, conforme declara Una em uma das cenas: "Eu aprendi cedo a baixar a cabeça" (2018, p. 14). Em vista disso, o objetivo principal é apontar de que modo o silenciamento da voz da protagonista é materializado pelo balão-fala na história em quadrinhos citada. Os objetivos específicos concentram-se em: (1) observar a linguagem metafórica do balão-fala e (2) mostrar a potencialidade expressiva e semântica de tal recurso quadrinístico.

Sob o direcionamento metodológico dos teóricos Gil (2002), Prodanov e Freitas (2013), realizou-se uma pesquisa explicativa quanto ao objetivo proposto e bibliográfica em relação à linguagem dos quadrinhos (Ramos, 2010; Cagnin, 2014), aos estudos do gênero (Aua, 2003; Butler, 2019) e à memória e identidade (Woodward, 2014; Candau, 2012; Pollak, 2021). Ademais, a descrição e a interpretação foram recobradas, pois se observou que a representação e a ressignificação do balão-fala constroem e ampliam a sua função usual de interação entre personagens, devido à representação específica. A análise, de cunho interpretativista, foi feita por amostragem (três fragmentos), em função da relação observada entre o balão-fala e o silenciamento feminino na narrativa. Salienta-se o uso do termo “fragmento” ao invés de figura, por compreender que os recursos quadrinísticos e as estratégias compõem uma linguagem híbrida,

⁴ Até 22 semanas, na visão médica, tem-se um feto, que biologicamente não deixa de estar vivo. No entanto, não há consenso a partir de qual momento há um ser humano com direitos

particular, autossuficiente para a construção dos sentidos, sem depender de outras linguagens, como a literatura. Por fim, as considerações obtidas por meio da pesquisa são apresentadas.

Um Balão-Fala para o Silêncio

O balão, indicador de fala, é um elemento de fácil identificação pelo leitor por ser característico das histórias em quadrinhos. Segundo Ramos (2010, p. 34), "os balões talvez sejam o recurso que mais identifica os quadrinhos como linguagem", já que "ler quadrinhos é ler sua linguagem" (p. 14). Além de diferentes tipos de balões com funções diversas, vários são os recursos e as estratégias ligadas à linguagem quadrinística, tais como: vinheta, quadro ou quadrinho (menor unidade narrativa) e enquadramentos; formas de desenhar personagens e expressar suas emoções e movimentos; legendas (presença do narrador); maneiras de retratar o tempo e o espaço por meio de planos e ângulos de visão; onomatopéias; metáforas visuais; linhas cinéticas etc. (Cagnin, 2014; Ramos, 2010).

Com a função de representar o discurso direto, os balões também sugestionam o pensamento e outras possibilidades expressivas como a voz, o som, o estado da personagem e o tempo. Para Ramos (2010), o balão-fala é o modelo mais usual e de caráter expressivamente neutro, por servir de referência para outros tipos.

O avanço tecnológico associado à cultura, ao social e à inovação imaginativa permite novos contornos e formatos nas diversas produções quadrinísticas. À vista disso, os recursos tradicionais podem ser inovados em virtude da criatividade e intenção de oportunizar a reflexão de determinada tese. "O balão continua indicando a fala ou o pensamento do personagem, mas ganha outra conotação e expressividade. O efeito é obtido por meio de variações no contorno, que formam um código de sentido próprio na linguagem dos quadrinhos" (Ramos, 2010, p. 36).

Como expõe Ramos (2010), o balão não perde sua função, e sim pode anunciar conotação e expressividade diferentes em determinado cenário situacional. Em *Desconstruindo Una* (2018), nota-se a ampliação da finalidade do balão-fala, ao veicular carga semântica e expressiva

consoantes ao contexto narrativo. Esse recurso quadrinístico é utilizado metaforicamente para configurar as implicações da violência de gênero, como agressões físicas e psicológicas, o medo, a culpa, a ansiedade, a depressão e o isolamento. A infância da protagonista, ainda em construção identitária, seguia seu curso pueril em um ambiente livre de sofrimento, a ser acompanhada pelos relatos de gostos musicais, família, espaço escolar, aulas de balé, brinquedos e épocas favoritas.

Fragmento 1 — Memórias da infância



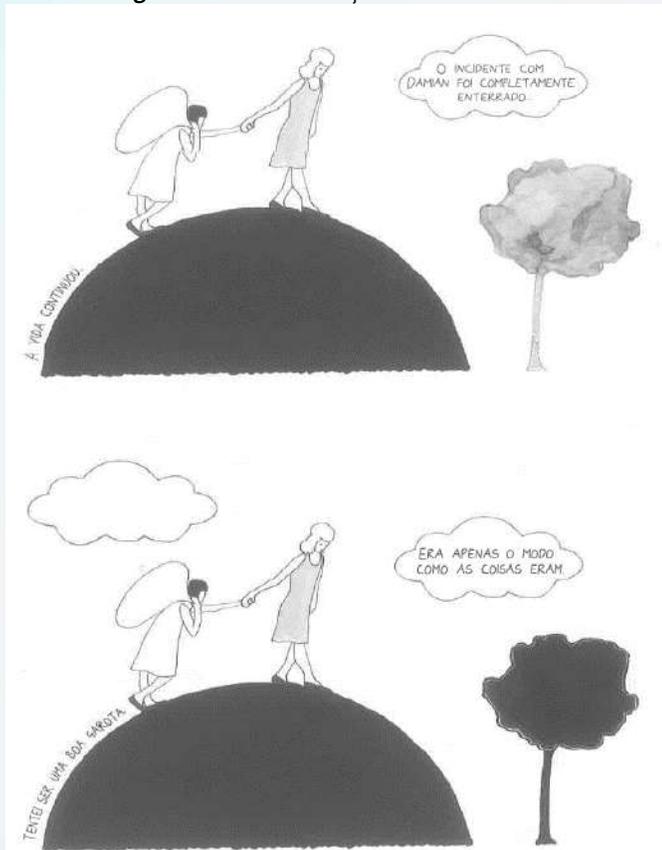
Fonte: Una (2018, p. 19)

No fragmento 1, Una menciona a predileção pelo Natal e férias de verão, pois eram as épocas quando vivia uma infância tranquila. No Natal, brincava de ser o Papai Noel e carregava sobre as costas uma fronha com presentes. No verão, passeava pela praia, imaginando ser alguma personagem de leituras que havia realizado. A infância seguia seu percurso de forma linear, cheia de imaginação e singeleza. Quanto à linguagem dos quadrinhos, a postura corporal da personagem mostra o movimento de carregar algo que metaforicamente se pode associar à felicidade, inocência e alegria, em razão dos despreziosos divertimentos infantis.

Aos 10 anos de idade, Una sofre o primeiro abuso sexual. Enquanto brincava com sua irmã mais nova, um homem aproximou-se e disse que a menina parecia ser mais velha, deixando-a lisonjeada e

estabelecendo uma relação de confiança para, em seguida, efetuar o crime. Os pais da menina estavam imersos em problemas conjugais e não viabilizavam a abertura ao diálogo. Consequentemente, por falta de vivência e experiência suficientes para assimilar as intenções e as ações do abusador, Una não entendia tal acontecimento, tendo que carregar suas "pesadas" emoções. Sem ter o apoio necessário, a personagem silenciou-se e seguiu sua vida, pois, diante de sua ingenuidade, acreditava que o acontecimento havia ficado para trás; e era o melhor a ser feito naquele momento.

Fragmento 2 — Metaforização do balão-fala



Fonte: Una (2018, p. 25)

No fragmento 2, em comparação ao fragmento 1, período anterior ao abuso sexual, observa-se a mudança na vida da menina por intermédio do elemento a ser carregado. O fragmento 1 enquadra-se na retomada das predileções da protagonista durante a infância; enquanto, no fragmento 2, ela é apresentada solitária, sendo o balão um “fardo”, um “peso” na vida de Una. Ambos os fragmentos apresentam semelhanças na postura da personagem, na posição das pernas e dos braços, porém há uma alteração na carga transportada. Segundo Ramos (2010), a expressão corporal vai além da função de narrar, em razão de reforçar o sentido pretendido.

Tão desejados pela criança em uma época simbólica de paz, união e solidariedade, os presentes foram substituídos pela incompreensão, ansiedade, depressão e silenciamento. Houve uma ruptura na inocência pueril de Una, que a deixaram vulnerável a outros abusos, respectivamente aos 12 e 16 anos, gerando uma série de transtornos a serem assimilados até a fase adulta, como a dificuldade em estabelecer vínculos e relacionamentos interpessoais, desconfiança, baixa autoestima e insegurança. A falta de vivência e experiência da menina cooperaram para a incompreensão das intenções e ações do abusador, introvertendo-se em suas difíceis e sofridas emoções. Logo, instaura-se um novo encargo para o balão-fala: a representação do silenciamento da voz feminina.

De acordo com Orlandi (2007), o silêncio tem muito a dizer. Há um processo de significação em sua materialidade, pois “o silêncio não fala. O silêncio é. Ele significa. Ou melhor: no silêncio, o sentido é” (Orlandi, 2007, p. 31). Nessa perspectiva, a privação da linguagem escrita ou imagética no balão tem muito a dizer na narrativa. O “vazio” possui um sentido próprio, marcado pela incompreensão do ato criminoso, do desamparo familiar e social, da dor e do sofrimento experienciados pela menina/mulher em uma sociedade machista-patriarcal.

Essa ausência do elemento verbal no balão-fala foi o modo encontrado pela quadrinista e autora-personagem para expressar, por meio da linguagem dos quadrinhos, o “peso” do medo, da solidão e da culpa explicitados no desenrolar da história, conforme afirma a protagonista (Una, 2018, p. 79): “as palavras me faltavam. Elas não eram um problema para os outros!”. Desse modo, é compartilhada com o leitor a difícil jornada de desconstrução da personagem até, de

fato, reconstruir-se identitariamente, recompondo-se como sujeito e ressignificando o passado e as experiências traumáticas vividas.

Com base em Cagnin (2014, p. 145) a respeito das formas de apresentação dos textos nos balões e a função linguística da imagem, a ausência de texto escrito mostra que "as virtualidades expressivas dos balões possibilitam realizações extremamente ricas, sobretudo quando desenhistas dominam os recursos da linguagem icônica e apresentam exemplos tocados de genialidade". Ainda, segundo o referido autor, a atribuição de complementaridade dos sistemas iconográfico e linguístico nem sempre acontece. A presença do texto, na maioria das vezes, assume o papel principal nos quadrinhos em um formato que deveria ser da imagem.

Na ligação do significado, palavra e imagem se acham em relação complementar, ambas fazem parte do sistema superior da narração, mas à imagem cabe a tarefa principal de contar a história. A palavra não deveria assumir esta tarefa em detrimento da imagem, como infelizmente acontece na maioria das histórias em quadrinhos publicadas hoje em dia (Cagnin, 2014, p. 139).

Por esse ângulo, o balão-fala vazio simboliza tanto o fardo a ser carregado quanto o sofrimento de uma menina e, posteriormente, adolescente, que talvez não fosse efetivo por meio das palavras. Sendo assim, o silenciamento da voz feminina é uma outra forma de violência praticada em detrimento de uma cultura machista-patriarcal, em que mulheres são silenciadas, desprezadas, culpabilizadas e julgadas, enquanto homens permanecem em uma posição favorecida por padrões sociais de comportamento.

Identidade e Representatividade Feminina

A protagonista Una vivencia um processo de desconstrução identitária devido aos abusos sexuais e às diversas formas de violência das quais foi vítima, tais como *bullying* na escola, indiferença por parte da família, escola e profissionais da área da saúde mental, humilhação, retraimento social e silenciamento. Mediante os relatos memorialísticos, é possível apreender as sensações negativas e a sua

perspectiva em relação à sociedade da época pertinentes à reconstrução identitária.

Para Woodward (2014), a identidade é marcada pela diferença e exclusão em relação ao outro e se reconstrói frequentemente. No entanto, ela depende de algo externo para se constituir e se distinguir pelo que não é. Para exemplificar, a referida estudiosa menciona a identidade nacional, em que soldados sérvios e soldados croatas distinguem suas identidades pela diferença em sua representação simbólica pós-guerra⁵. Os uniformes, as bandeiras e o adversário reforçavam que “ser um sérvio é ser um ‘não croata’” (Woodward, 2014, p. 9), em virtude de os objetos conterem sentidos e revelarem a identidade de cada povo, que, antes da guerra, não havia distinção, pois faziam parte de mesmo território e compartilhavam referências culturais e sócio-históricas. Nessa concepção, a identidade dos soldados foi instituída pela diferenciação de interesses e símbolos.

No caso de Una, a protagonista foi humilhada e culpabilizada por pessoas ao seu redor, assim como as vítimas do Estripador de Yorkshire, marginalizadas pela sociedade. Diante do processo de compreender os abusos e suas consequências traumáticas, Una se descontrói. Seu comportamento e suas escolhas estavam conectados à violência sexual, cultura machista e submissão, distanciando-se dos preceitos impostos pela sociedade alicerçada em um código implícito de moralidade, que define como meninas e mulheres devem agir, vestir e relacionar com seus próprios corpos. Nessa dolorosa caminhada, ela acompanhava os crimes e a investigação policial repleta de falhas e sem a devida atenção. As vítimas eram classificadas

⁵ Woodward (2012) está referindo-se à Guerra da Bósnia (1991-1995), que levou à fragmentação da Iugoslávia, resultando-se atualmente em: Bósnia e Herzegovina; Croácia; Macedônia do Norte; Montenegro; Sérvia; Eslovênia; Kosovo (ainda não reconhecida oficialmente pela Sérvia como país). O conflito distanciou croatas e sérvios, que compartilharam uma identidade nacional iugoslava por determinado tempo. “Entre 31 de março de 1991 e 12 de novembro de 1995, Croácia e Sérvia travaram, no território croata, uma batalha que deixou mais de 23 mil mortos, e cicatrizes em ambos os povos. Para os croatas, o episódio é chamado de “homeland war” (luta em defesa da terra e da propriedade/casa). A versão sérvia da história trata o tema como uma das guerras civis que resultaram no desmantelamento da antiga Iugoslávia. A verdade é que, pelo caminho, restaram corpos de homens, mulheres, jovens e idosos. Estima-se que até 40% das vítimas do conflito tenham sido civis. Mais de 700 mil pessoas tiveram que deixar a Croácia, se refugiando em países vizinhos – dentre estes, mais de 250 mil sérvios que viviam na Croácia voltaram ao seu país de origem ou se abrigaram na vizinha Bósnia [...]”, destaque Loch (2016).

como mulheres de reputações questionáveis e culpabilizadas pelos próprios assassinatos.

À luz dos estudos de gênero realizados por Auad (2003), entende-se que a violência contra a mulher diz respeito às hierarquias de poder e às desigualdades de gênero, em virtude de um processo sócio-histórico, que delinea um conjunto de "verdades" difundidas nos domínios sociais. À vista disso, as vítimas da violência de gênero acabam sendo vítimas tanto do criminoso quanto da sociedade. Segundo Butler (2019), o corpo, ao ser definido a partir de padrões sociais preestabelecidos, afeta a subjetividade feminina e passa a ser compreendido como objeto, eliminando outras formas de existência, tornando a mulher vítima de um jogo de forças, controlado por concepções de submissão.

Em detrimento do exposto, nota-se a subjetividade feminina afetada por concepções e formas de opressão controladas por uma sociedade machista-patriarcal que estabelece regras para o comportamento feminino nas esferas familiar, profissional e religiosa. Para Auad (2003), a desigualdade entre homens e mulheres está atrelada às relações de gênero na sociedade que determinam a participação social do indivíduo; ou seja, conjecturam-se atitudes e comportamentos tanto dos homens quanto das mulheres. Quando nasce uma menina, esperam-se atitudes como paciência, delicadeza, cuidados com a aparência, organização e limpeza, enquanto os meninos são associados à iniciativa, à agressividade, à força e à coragem.

Com relação à identidade a ser constituída em referência ao outro, retomam-se os fundamentos de Woodward (2014) para analisar a construção identitária de Una. Ao passo que o indivíduo se identifica com certas posições sociais, históricas, culturais e/ou políticas, essas posições influenciam a constituição identitária (de indivíduo para sujeito), pois estão presentes no processo de formação. Sendo assim, a identidade da protagonista⁶ é reconfigurada a partir de sua reflexão

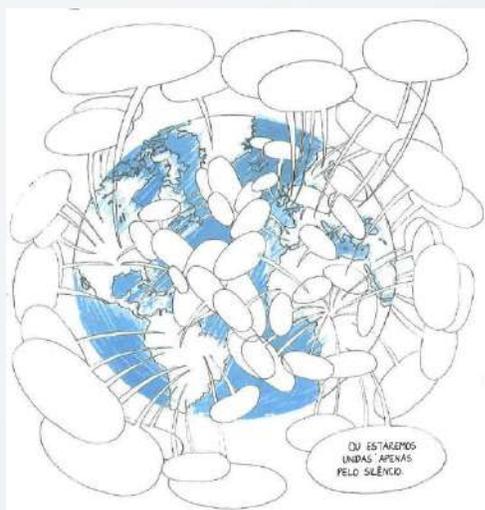
⁶ Neste capítulo, entende-se que, além de ser porta-voz e representante de mulheres vítimas de violência sexual, a protagonista fala, no mundo ficcional das histórias em quadrinhos, em nome do sujeito humano, constituído sócio-historicamente no mundo real. Há uma íntima relação entre

acerca de suas experiências, dos crimes do condado britânico, da imprensa local e do posicionamento da sociedade perante a violência contra a mulher. A identidade é o reconhecimento das diferenças e um processo de formação do qual o sujeito almeja segurança ao reconstituir-se a partir de suas escolhas em relação ao outro.

Já na fase adulta, a protagonista resolve pôr fim ao silêncio, conforme expressa na narrativa: “Decidi que se eu queria ser escutada, era melhor que eu falasse” (Una, 2018, p. 166). Essa mudança da personagem possibilita a reivindicação de uma identidade portadora de voz, conferindo a unificação e o amparo feminino, em detrimento do baixo número de denúncias de crimes sexuais contra a mulher.

Auad (2003) cita que, “embora seja importante lembrar que sofrer violência é duro e cruel, denunciar também não é algo fácil” (Auad, 2003, p. 77). Como Una, muitas vítimas de violência são silenciadas, assim metaforizadas pela linguagem dos quadrinhos no fragmento 3, em que vários balões-fala sem linguagem verbal indicam meninas e mulheres “unidas” pelo silêncio no mundo.

Fragmento 3 — Unificação de vozes femininas



Fonte: Una (2018, p. 121)

a constituição identitária do sujeito sócio-histórico Una (mundo real dos humanos) e a constituição identitária da protagonista Una na história em quadrinhos em análise.

Essa representação do silenciamento exprime a comunhão entre Una e outras mulheres, ao evocar a percepção de vozes e conferir a unificação pela coletividade. De acordo com Candau (2012), as lembranças da experiência individual são resultadas de um processo de seleção de acontecimentos e presidem a organização da memória coletiva. Portanto, são significantes para a construção de identidade à qual a pessoa se sente pertencer. “É a partir de múltiplos mundos classificados, ordenados e nomeados em sua memória, de acordo com uma lógica do mesmo e do outro subjacente a toda categorização — reunir o semelhante, separar o diferente — que um indivíduo vai construir e impor sua própria identidade” (Candau, 2012, p. 84).

O pseudônimo Una, cujo significado é “uma vida, uma de muitas” (Una, 2018, p. 10), cria o sentimento de pertencimento de mulheres a um grupo, do qual a unificação é pela voz e não mais pelo silêncio. Segundo Candau (2012, p. 84), é “um princípio de unificação, identificação e classificação”. As experiências podem ser firmadas nas relações de afinidades, refletindo a representação identitária.

Por fim, o sociólogo Pollak (1992, p. 204) identifica a memória como uma peça constituinte do sentimento de identidade individual e coletiva, por ser um fator substancial do “sentimento de continuidade e de coerência de uma pessoa ou de um grupo em sua reconstrução de si”, em razão de a identidade ser construída em referência ao outro. Sob esse ponto de vista, a identidade de Una e a de outras vítimas são formadas por oposição a um modelo sexista de conduta, determinado socialmente, e por semelhança às experiências traumáticas compartilhadas entre as mulheres.

Considerações Finais

A história em quadrinhos autobiográfica *Desconstruindo Una* (2018) promove uma reflexão de caráter universal a respeito do abuso sexual infantil, do estupro, da violência de gênero, a marginalização da mulher, o medo, o silenciamento, a dor e o isolamento social. Ao expiar as memórias traumáticas de Una, conclui-se que a resignificação do balão-fala demonstra o peso do trauma a ser carregado pela protagonista. À vista disso, a ausência da linguagem verbal é a representação do silenciamento e a ampliação da função do balão-fala,

que tradicionalmente é visto como interação. Porém, na história em questão, é exibido com outra conotação e expressividade.

O balão-fala estabelece uma relação com as memórias e a identidade, além de cumprir um papel relevante, ao manifestar imagetivamente o sofrimento de uma menina e, posteriormente adolescente, que não teria o mesmo efeito se fosse descrito por palavras. Esse silenciamento reflete as dores da violência de gênero, ao requerer a percepção de vozes e conferir amparo feminino. Nessa perspectiva, há um processo de identificação e unificação, revelando a representação identitária.

A desconstrução não é só da protagonista, mas também da misoginia, a qual muitos tabus se distanciam das possíveis soluções. A compreensão de como as consequências da violência de gênero interfere na construção identitária da personagem e de outras mulheres significa, em grande parte, a desconstrução de uma série de estereótipos construídos ao longo dos anos, ao suscitar a representatividade que se quer dar à mulher na atualidade.

O encontro entre linguagem dos quadrinhos, identidade e representação feminina, à luz das reminiscências da vida de Una, exprime a profundidade de um modo de produção com potencial por vezes inexplorado. A ideia de que quadrinhos não são complexos é um equívoco, pois a metáforização do silêncio e a representação simbólica de vozes femininas não só refletem as relações de gênero, como também amparam e conscientizam, promovendo uma identidade discursiva igualitária entre as mulheres. Portanto, desconstruir a personagem implica em interromper as relações de poder legitimadoras de discursos sexistas, preconceituosos e discriminatórios, abrindo caminho para efetivas mudanças sociais, além de encorajar o fim do silêncio a respeito da violência sexual. Desse modo, a linguagem autônoma dos quadrinhos cumpre sua função social na narrativa, pois denuncia crimes sexuais e as variadas formas de violência contra a mulher.

Referências

- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BUTLER, Judith. **Corpos que importam: os limites discursivos do “sexo”**. Tradução de Veronica Daminelli e Daniel Yago Françoli. São Paulo: n-1 edições; Crocodilo Edições, 2019.

CAGNIN, Antônio Luiz. **Os quadrinhos**: um estudo abrangente da arte sequencial, linguagem e semiótica. São Paulo: Criativo, 2014.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de lei prevê pena de homicídio simples para aborto após 22 semanas de gestação, Direitos Humanos**, 11 jun. 2024. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/1071458-projeto-de-lei-preve-pena-de-homicidio-simples-para-aborto-apos-22-semanas-de-gestacao#:~:text=O%20Projeto%20de%20Lei%201904,de%20gravidez%20resultante%20de%20estupro>. Acesso em: 20 jun. 2024.

CANAU, Joël. **Memória e identidade**. Tradução de Maria Leticia Ferreira. São Paulo: Contexto, 2012.

FERREIRA, Luiz Cláudio. **Aborto legal**: falhas na rede de apoio penalizam meninas e mulheres. Agência Brasil, Geral, Brasília, 18 jun. 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-06/aborto-legal-falhas-na-rede-de-apoio-penalizam-meninas-e-mulheres#:~:text=A%20legisla%C3%A7%C3%A3o%20em%20vigor%20no,esta%20situa%C3%A7%C3%A3o%2C%20desde%202012>). Acesso em: 20 jun. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LOCH, Salus. Relembre as guerras na antiga Iugoslávia nos anos 1990. **Super Interessante**. História, 4 nov. 2016. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/relembre-as-guerras-na-antiga-iugoslavia-nos-anos-1990>. Acesso em: 20 jun. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. **Revista Estudos Históricos**. Tradução de Monique Augras. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://www.pggedf.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf>. Acesso em: 26 out. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Cesar de Freitas. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/0163c988-1f5d-496f-b118-a6e009a7a2f9/E%20book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2023.

RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.

UNA. **Desconstruindo Una**. Tradução de Carol Christo. São Paulo: Nemo, 2018.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org. e trad.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

REVOZEAMENTO E REFORMULAÇÃO NA FALA-EM-INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E CRIANÇA COM TEA

Wânia Terezinha Ladeira (UFV)¹

Introdução

O objetivo geral desse trabalho é analisar algumas estratégias discursivo-interacionais da fala-em-interação entre professor e um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que venham a facilitar o engajamento e a aprendizagem de crianças dentro do espectro. O objetivo específico é descrever a progressão textual e a estratégia de reformulação e de revozeamento na interação em sala de aula. Trata-se de uma microanálise etnográfica de uma criança com relevantes dificuldades de interação e de comunicação, diagnosticada com Autismo Clássico aos dois anos de vida. Esse trabalho é parte de um projeto maior de autoetnografia e de etnografia da fala que visa documentar os processos educacionais construídos na vida cotidiana e escolar de uma criança com TEA. A partir de teorias e metodologia da Etnografia da Educação, da Sociolinguística Interacional, da Análise da Conversa e da Linguística Textual, a pesquisa registra a interação entre professor de reforço escolar e uma criança autista em contexto de aulas particulares. Os métodos de coleta são a gravação de várias aulas e transcrição da fala-em-interação, segundo critérios da Análise da Conversa. A progressão textual mais lenta, com muitas repetições, reformulações e revozeamento foram interpretadas como estratégias favoráveis à manutenção do foco de atenção e da participação efetiva da criança em aula.

Formulação e Reformulação: definindo os termos

Os termos formulação ou reformulação podem ser entendidos como uma forma de construir significado em interação face a face, pois se refere a uma descrição, definição ou resumo que um dos participantes resolve dar sobre o que está acontecendo e o que os participantes da interação estão fazendo conjuntamente. Garfinkel e

¹ Professora Associada do Departamento de Letras da Universidade Federal de Viçosa. Email: wania.ladeira@ufv.br

Sacks (1970, p.350) afirmam que “Um membro pode tratar uma parte da conversa como uma ocasião para descrever aquela conversa, para explicá-la, para caracterizá-la, para esclarecer, traduzir, resumir, fornecer o sentido”.

Garfinkel e Sacks (1970) relacionam o termo formulação a dois princípios da Etnometodologia: a indexicalidade e a relatabilidade. A Etnometodologia é um ramo da microssociologia americana que tenta explicar as ações humanas de acordo com crenças e comportamentos de senso comum de atores sociais em interações cotidianas que agem seguindo um raciocínio lógico e prático e constroem ordem social, segundo Coulon (1995). Dentro desse contexto, a indexicalidade diz respeito à característica da linguagem de ter expressões, vocábulos e significados inseridos em circunstâncias e ambiente específico para ter os seus sentidos firmados e compartilhados. Apesar desse termo ter se originado nos vocábulos dêiticos identificados pela Linguística, a Etnometodologia amplia o significado de indexicalidade e a compreende como propriedade da fala e da conduta dos indivíduos em sociedade que agem e explicam o que fazem. A relatabilidade, por sua vez, se refere ao fato de a realidade poder ser descrita pelos atores sociais que dela fazem parte. Para Garfinkel e Sacks (1970), a formulação seria um etnométodo que os atores sociais usam para exibir a organização das suas atividades de forma mais precisa, tentando escapar da vagueza da linguagem cotidiana. As características observadas por esses autores indicam a formulação como uma ação dentro de um curso contínuo que aponta para o que os interactantes estão fazendo juntos e que pode ser descrita por um dos membros da interação. Assim, seria uma ação reflexiva sobre parte da interação que negocia o sentido do que está sendo falado, mas, simultaneamente, é parte constitutiva da conversa.

Heritage e Watson (1979) contribuem com o conceito de formulação ao observarem que se trata de um monitoramento compartilhado a respeito do entendimento comum dos falantes em interação e que não acontece somente quando há necessidade de esclarecimento ou ‘reparo’ sobre o que está sendo dito, mas pode ocorrer em situações variadas. Os autores apontam três características para a definição: a preservação, o apagamento e a transformação. Assim, o formulador de um enunciado anterior pode conservar o sentido, preservar itens lexicais, apagar o que não

considera relevante e transformar o que foi dito em direção ao entendimento comum. As formulações podem ser feitas tanto pelo interagente que dá a informação, como uma autoformulação, quanto pelo que recebe a informação, em um caso de reformulação da fala do outro.

A Linguística Textual tem relacionado as atividades comunicativas de formular e reformular o próprio enunciado ou o enunciado do outro a questões de processamento do fluxo de informação e progressão temática. A partir de um tópico discursivo global ou um subtópico, observa-se o desenrolar do fluxo de informação de modo contínuo, portanto, mais rápido, ou descontínuo. Segundo Koch et. al. (1991), as discontinuidades provocariam uma ruptura no desenvolvimento do tema, tornando a progressão discursiva mais lenta de modo a atender funções pragmático-interacionais diversas. Os autores citam recursos de inserção temática e de reconstrução de enunciados como principais modos de fazer uma (re)formulação. Assim, formular seria uma atividade planejada com o intuito de resolver problemas comunicativos que considera o envolvimento dos interlocutores como fator essencial para reparar ou inserir informações adicionais ao perceber que a fala não está atingindo a compreensão adequada.

Dentro dessa mesma perspectiva, Hilgert (1993, p. 100) identifica a formulação como atividade ilocucional de composição do texto conversacional que envolve procedimentos linguístico-comunicativos de: “corrigir, parafrasear, repetir, enfatizar, atenuar, explicar, exemplificar, justificar, fundamentar, entre outros”. Assim, a enunciação ilocucional teria o objetivo de conseguir determinada reação do interlocutor, que poderia ser: responder a uma pergunta; realizar uma atividade ou acreditar em algo. Desse modo, o autor conclui que as atividades de formulação são estratégias adotadas pelos interlocutores com o objetivo comunicativo de facilitar a intercompreensão e conseguir a adesão do ouvinte a exibir uma reação desejada pelo falante.

Metodologia

presente artigo baseia-se na metodologia microetnográfica de análise de fala-em-interação face a face e métodos de transcrição da

Análise da Conversa. Os métodos da microanálise de interação e da Análise da Conversa são úteis à descrição das ações dos indivíduos de forma detalhada, mostrando os comportamentos e atividades da vida cotidiana com os seus significados dentro de uma ecologia cultural e social, de acordo com Erickson (2004). No caso em estudo, usamos cadernos de anotações, observação de material didático e gravação em áudio de aulas com a finalidade de descrever como o aprendiz autista e o seu professor de reforço escolar se juntam em atividades comuns em busca de construção de conhecimento.

Para esclarecer a ordem social das atividades sociais, Silverman (1998) cita sete regras metodológicas para os estudos de Análise da Conversa. Seriam elas: (i) o uso de ocorrências de fala gravadas são naturais e não produzidas por geração de dados de pesquisa; (ii) o uso de gravações que possibilitem a análise dos detalhes; (iii) a observação de comportamento e de condutas em oposição a supostas motivações para ação; (iv) o exame dos métodos dos membros em interação ao praticarem atividades relatáveis; (v) a prioridade para as categorias que os membros usam na interação; (vi) a descrição da ordem que produz eventos interacionais na construção da vida social; (vii) a construção de fenômenos para análise. A partir dessas regras metodológicas, observa-se a orientação das ações das pessoas em determinado ambiente e como as pessoas organizam as suas ações de forma sequencial, padronizada e organizada espacial e temporalmente, conforme observa Psathas (1995).

Assim como nos estudos de Cruz (2018), que registra e relata em um artigo autoetnográfico o seu convívio com crianças autistas, a experiência cotidiana de educar uma criança com TEA com sérios comprometimentos de linguagem e de interação nos mostra a possibilidade de construir conhecimento com muito compromisso e afeto.

A partir da gravação em áudio de interações entre uma criança com TEA e o seu professor de reforço escolar, descrevemos detalhadamente as atividades de formular e reformular na fala-em-interação em aula. Utilizamos nomes fictícios para professor e aluno e fizemos registro ortográfico das sequências de fala. Além disso, usamos símbolos comuns ao método clássico de transcrição de conversa (Loder, 2008), tais como: dois pontos para alongamento, colchetes para marcar fala sobreposta, pausas marcadas por décimos

de segundo colocados entre parênteses e observações de campo colocadas entre parênteses para explicar as ações que ocorrem na interação, mas que não são registradas em áudio. Optamos pela gravação em áudio e não em vídeo por ser um método de coleta de dados mais discreto e com menor chance de alterar os comportamentos dos membros em interação e sobretudo da criança.

Reformular e Revozear em Aula Com Criança Autista

Esse primeiro exemplo é retirado do início de uma aula de reforço com um aluno autista, nível dois de suporte, que tinha 9 anos em 2022 quando as aulas foram gravadas. As aulas acontecem em uma sala que imita o ambiente escolar com quadro branco e uma mesa quadrada com cadeiras em dois lados opostos, de modo que professor e aluno ficam posicionados de frente um para o outro e o quadro fica mais próximo do professor. As aulas têm como atividade inicial o preenchimento de um calendário afixado na parede e a identificação da data do dia. Essa tarefa é rotineira, o que torna as aulas previsíveis de modo a facilitar o engajamento da criança autista. O apego à rotina e à previsibilidade na vida diária, a intolerância a situações imprevisíveis e a falta de flexibilidade nas rotinas são características dos autistas, sobretudo desse em particular. Então, essa atividade cotidiana dá conforto psicológico a essa criança e contribui para a sua participação na aula, conforme veremos a seguir:

Excerto 1:

- | | | |
|----|------|---|
| 13 | José | hoje é dia 01 do nove de 2022 |
| 14 | José | então, do no:ve porque? |
| 15 | João | ã::ã::aã: |
| 16 | | (1.0) |
| 17 | João | setembro |
| 18 | José | setem::bro |
| 19 | José | então agora eu vou pintar ali o mês de Setembro, né? |
| 20 | José | vou pintar o dia 01 vou pintar de Azul ó |
| 21 | José | e o João vai fazer a mesma coisa no seu ca:len:dá:::rio |
| 22 | José | eu vou entregar para o João |
| 23 | José | e o João vai pintar(.) o calendário dele do mês de Setembro |
| 24 | | |
| 25 | José | o mês que nós começamos hoje |
| 26 | | dia 1°. Primeiro dia do mês |
| 27 | José | lembrando que o mês de Setembro tem quantos dias? |

- 28 João Tlinta
 29 João tem trinta dias. Então hoje é o dia 01 de Setembro

As reformulações e revozeamentos nessa aula são feitos majoritariamente pelo professor, tendo em vista as limitações de linguagem da criança. Uma primeira reformulação acontece na linha 14 quando o professor checa se o aluno reconhece qual é o nome do mês nove. Ele usa um marcador de conclusão (então), repete o item lexical nove e segue com um pronome interrogativo (por que?) e entonação ascendente. Depois de uma pausa e um turno de dispersão, que parece o começo de uma música, pois frequentemente o aluno canta ao fazer as tarefas, ele resolve responder ‘Setembro’. Essa resposta correta é revozeada pelo professor como sinal de avaliação positiva, mas o turno tradicional de avaliação (‘muito bom’, ‘isso’) não é usado.

Nas linhas seguintes (19-26) é dada a instrução ao aluno para identificar o dia do mês e pintar de azul no calendário do estudante. O professor faz a atividade em um calendário fixado na parede como um modelo a ser seguido e reformula essa instrução por meio de muitas repetições, usando o nome do aluno como ‘eu’ figura, personagem que deve praticar a ação de colorir o calendário e não como segunda pessoa do discurso (você). Em seguida, ele checa o conhecimento do aluno com uma pergunta sobre o número de dias do mês de Setembro (linha 27), ao que o aluno dá a resposta correta (linha 28), porém, com a pronúncia com um fonema trocado (Tlinta). O professor usa o revozeamento para corrigir a pronúncia (tem trinta dias), mas sem avaliação negativa da pronúncia ou qualquer comentário sobre o erro.

No excerto a seguir, acontecem reformulações da primeira pergunta (linha 01) por meio de repetições, como em um jogo de adivinhação até o professor conseguir a resposta correta. Dentro do mesmo padrão interacional, a resposta correta é revozeada como uma avaliação positiva, às vezes explicitamente, como na linha 20 (isso aí).

Excerto 2:

- | | | |
|----|------|--|
| 01 | José | Que parte que é essa daqui da árvore? Essa daqui. |
| 02 | João | Árvore, duas árvores. |
| 03 | José | Que parte que é essa aqui? Qual parte? Como que é essa |
| 04 | | parte da árvore? |
| 05 | João | (4.0) |
| 06 | | A (...) Flor. Raiz. |
| 07 | José | Raiz, já foi. |

- 08 Qual parte que é essa daqui?
 09 Você já reconheceu a raiz, a flor, o fruto e essa aqui é o?
 10
 11 João Árvore
 12 José É o:::?
 13 Começa com C.
 14 João Cau::le.
 15 José Ah::, o caule. E o último que teve é essa aqui.
 16 Que parte que é essa aqui da árvore? São as?
 17 João Árvore. Flores.
 18 José Flores já foi daqui.
 19 João Folhas
 20 José Ah::, são as folhas, isso aí.
 21 Muito bem, são as partes da árvore que a gente conheceu
 22 essa semana.
 23 Então, raiz, o João identificou só pelo desenho. Muito
 24 bem, raiz, fruto e flor. O caule e as folhas. São essas partes
 25 que a gente viu naquela estrutura de desenho, né.
 26 Então, já foi um avanço, está ótimo.
 27

Um segundo tipo de reformulação que aparece nesse excerto é aquele que resume o que foi dito e feito pelo estudante, como na linha 9, em que o professor sumariza as respostas dadas e faz uma pergunta. Entre as linhas 21 a 26, aparece esse mesmo tipo de reformulação bem explícita com marcadores de avaliação positiva (muito bem) e marcadores de conclusão através da qual o professor resume para o aluno tudo o que foi estudado no tópico ‘partes da árvore’. É interessante notar que o professor usa uma estrutura de participação de alguém que está envolvido nas tarefas feitas pelo estudante (a gente conheceu, a gente viu), enquanto o estudante é um ‘eu’ figura do discurso (O João identificou).

Considerações Finais

A ordem interacional tradicional que frequentemente ocorre em sala de aula, identificada por O’Connor e Michaels (1996) como IRA, cuja sequência se dá por pergunta do professor, seguida por resposta do aluno e avaliação do professor não ocorre com frequência na aula analisada entre professor do ensino fundamental e aluno com autismo. A organização interacional mais frequente acontece por meio de perguntas, reformulações e revozeamentos. Conceição

(2008) e Garcez et al. (2012) identificam o revozeamento como uma forma de construção de conhecimento de natureza emergente, enquanto a estrutura mais restrita, como o modelo IRA, estaria relacionado à reprodução de conhecimento, pois as pessoas não fazem perguntas na vida cotidiana para ter uma resposta conhecida e avaliar essa resposta.

O revozeamento é frequentemente usado nessa aula, bem como perguntas em que o aluno deve completar a sentença do professor como formas de convites à participação, termo usado por (Frank, 2010). Por meio das estratégias expostas nesse artigo, o professor garante a compreensão, a participação e o engajamento para a construção de conhecimento em aula com criança com TEA.

As ações típicas da sala de aula de Pergunta-Resposta-Avaliação (IRA) são substituídas por revozeamento da resposta desejada e reformulação de perguntas e do conhecimento que está sendo adquirido. Dessa forma, o professor garante a colaboração, o engajamento e a participação desse estudante atípico. A (re)formulação em sala de aula é associada à construção conjunta de conhecimento, principalmente se for produzida pelo aluno, quando é capaz de expor e reformular o tópico abordado em sala de aula (LANGE, 2010). No caso em estudo, devido às restrições de linguagem do aluno, o professor, em uma atitude colaborativa, reformula o que foi estudado por João. Entretanto, podemos observar que a reformulação que acontece em aula com criança atípica tem a mesma função de melhorar a intercompreensão e compartilhar conhecimento que acontece em ambiente escolar comum, conforme analisado em Ladeira (2014).

Referências

- CONCEIÇÃO, L.E. **Estruturas de participação e construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula de Língua Inglesa em uma escola pública municipal de Porto Alegre**. 2008. 169f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.
- COULON, Alan. **Etnometodologia**. Trad. de Ephrain Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

- CRUZ, Fernanda Miranda. Autoetnografia em Estudos da Linguagem e áreas interdisciplinares. **Revista Veredas** - PPG Linguística- UFJF, v. 22, no. 01, 2018. p. 130-149.
- ERICKSON, Frederick. Microanálise Etnográfica de Interação. In: MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães (org.). **Etnografia na Educação: textos de Frederick Erickson**, 2004. p. 87-145.
- FRANK, Ingrid. **Constituição e superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula**. 2010. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.
- GARCEZ, Pedro Moraes; FRANK, Ingrid; KANITZ, Andréia. Interação Social e etnografia: sistematização do conceito de construção conjunta de conhecimento na fala-em-interação de sala de aula. **Calidoscópico**, São Leopoldo, RS, v. 10, no. 2, p. 211-224, 2012.
- GARFINKEL, Harold; SACKS, Harvey. On Formal structures of practical actions. In: **Revista Veredas**. Trad. Paulo Cortes Gago e Raul Francisco Magalhães. PPG Linguística: UFJF, 2012, p. 220-256.
- HERITAGE, John; WATSON, Rodney. Formulations as conversational objects. In: PSATHAS, George (ed.) **Everyday Language**. New York: Irvington, 1979. P.123-162.
- HILGERT, José Gaston. Esboço de uma fundamentação teórica para o estudo das atividades de formulação textual. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira. (org.) **Gramática do Português Falado**. V. III: As Abordagens. Campinas, SP: ed. da Unicamp, 1993. p.99-115.
- KOCH, Ingedore Villaça; JUBRAN, Clélia Cândida Spinard; URBANO, Hudinilson; FÁVERO, Leonor Lopes; MARCUSCHI, Luiz Antonio; SANTOS, Maria do Carmo O.T.; RISSO, Mercedes Sanfelice. Aspectos do Processamento do Fluxo de Informação no Discurso Oral Dialogado. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira (org.). **Gramática do Português Falado**. Volume I: A Ordem. 2ª.ed. Campinas, SP: editora da UNICAMP/FAPESP, 1991. p.144-184. (Série Pesquisas).
- LANGE, C.P. **Formulação e ensino-aprendizagem na fala-em-interação de sala de aula de Inglês como língua adicional na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. 168f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.
- LODER, Letícia Ludwing. O modelo Jefferson de transcrição: convenções e debates. In: LODER, Letícia Ludwig; JUNG, Neiva Maria (orgs). **Fala-em-interação social: introdução à análise da conversa etnometodológica**. Campinas, Mercado das Letras, 2008, p. 127-161.
- O'CONNOR, Catherine; MICHAELS, Sarah. Shifting participant frameworks: orchestrating thinking practices in group discussion. In: HICKS, Deborah. (ed.)

Discourse, learning and schooling. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.63-103.

PSATHAS, George. **Conversations Analysis: The Study of Talk-in-Interaction.** London: Sage Publications, v. 35, 1995. (Qualitative Research Methods).

SILVERMAN, David. **Using Conversation Analysis.** In: SILVERMAN, David. Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis. New York: Oxford University Press, 1998. p.151-179.

INFLUÊNCIA PERSUASIVA ARGUMENTATIVA: UMA ANÁLISE DOS RECURSOS QUADRINÍSTICOS E ESTRATÉGIAS NA TIRA DE LAERTE

Inez Neres de Almeida Rocha (UEL) ¹

Introdução

Este trabalho aborda a relação entre intertextualidade, linguagem dos quadrinhos e como essa relação favorece a persuasão e manipulação na personagem e no leitor em uma tira cômica. Conforme Koch, Bentes e Cavalcante (2007), "a intertextualidade compreende as diversas maneiras pelas quais a produção/recepção de um dado texto depende do conhecimento de outros textos" (Koch; Bentes; Cavalcante, 2009, p. 52). Dessa forma, a compreensão de uma tira depende da habilidade do cartunista em expandir os significados a partir da articulação entre intertextos de textos originais, utilizando a sequência de imagens para construir significados, permitindo compreensão, reinterpretações e engajamento do leitor. Dentro deste contexto, será analisada uma tira cômica da cartunista Laerte Coutinho, contendo intertextos de "Branca de Neve e os setes anões", dos Irmãos Grimm (1812) e a narrativa bíblica da serpente em Gênesis 3.1, "A Tentação e Queda".

Nessa tira, o autor introduz um quarto elemento, um vendedor de celular, ressignificando a história original. A tira foi publicada no site da Folha de S.Paulo, na seção de quadrinhos "Piratas do Tietê", em 20 de junho de 2010.

Laerte ²Coutinho, nascida em São Paulo em 1951, é uma renomada cartunista, ilustradora e roteirista brasileira, conhecida por seu humor refinado e mordaz, abordando temas significativos da condição humana. Segundo Possenti et al. (2023, p. 122), "na revista,

¹ Mestranda e bolsista da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Especialista em Ensino de Língua Portuguesa e Tecnologia Educacional Digital pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Professora de língua portuguesa pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR. Membro do projeto de pesquisa "Quadrinhos e Análise Linguística: as personagens em atuação em novelas gráficas" pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), coordenado pela Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges. E-mail: inezneres@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5579-857X>.

² COUTINHO, Laerte. Sobre In: **Laerte Arte**, São Paulo, 10 jun. 2021. Disponível em: <https://laerte.art.br/sobre/>. Acesso em: 10 jun. 2024.

colaboravam outros desenhistas, entre eles, Laerte, que criou lá, em 1986, uma de suas séries mais conhecidas, “Piratas do Tietê”.

Laerte iniciou sua carreira em revistas alternativas de histórias em quadrinhos, editadas pelos próprios autores, e contribuiu para publicações renomadas como "O Pasquim", "O Bicho", "O Estado de São Paulo" e "Folha de São Paulo" (Possenti, 2023, p.122).

O principal objetivo desta análise é mostrar como a intertextualidade e a linguagem dos quadrinhos influenciam a persuasão e manipulação da personagem Branca de Neve e dos leitores na tira cômica. Especificamente, busca-se entender a importância da intertextualidade no gênero para alcançar esses propósitos na construção de significados.

A escolha dessa tira justifica-se pela relevância dos recursos linguísticos empregados, especialmente a intertextualidade entre duas histórias conhecidas para criticar o consumismo e, talvez, uma marca específica de celular que utiliza o ícone da maçã de forma implícita; justifica-se também, por ter sido selecionada como tema do ENEM 2012³, caderno azul, questão 106, do segundo dia. No entanto, a questão elaborada pela banca responsável, abordou o gênero de forma superficial com a pergunta: "Que estratégia argumentativa leva o personagem do terceiro quadrinho a persuadir sua interlocutora?" A resposta seria, "Indução, ao elaborar o discurso de acordo com os anseios do consumidor". A questão apresenta outros problemas, como falta de contextualização adequada sobre o assunto.

Além disso, não informa qual é o gênero, se é tira cômica ou tira livre. E ainda, não faz nenhuma menção ao autor e muito menos cita referência válida à fonte de coleta do autor, desrespeitando, assim, os princípios básicos de atribuição e reconhecimento da autoria.

Este capítulo será estruturado nas seguintes seções: introdução, metodologia e fundamentação teórica. As seções abordarão intertextualidade, características das tiras cômicas, linguagem dos quadrinhos, recursos específicos dos quadrinhos e, análise da estrutura, persuasão e argumentos que compõem a tira.

Essa análise é relevante para estudos acadêmicos e escolares, pois ajuda a entender elementos intertextuais e linguísticos nas tiras

³ ENEM 2012 – Exame Nacional do Ensino Médio. INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://x.gd/u7aQX>

cômicas, e como são usados para persuasão e manipulação. Além disso, promove uma reflexão sobre o consumismo na sociedade, destacando a importância de uma análise mais contextualizada.

Metodologia

A metodologia de pesquisa será de caráter explicativo, com foco em uma tira de Laerte coletada no site da Folha de S. Paulo, na página de quadrinhos intitulada “Pirata do Tietê”, publicada em 20 de junho de 2010. Seguirá as seguintes etapas:

1. Explorar de que maneira Laerte utiliza a linguagem, os recursos quadrinísticos e a intertextualidade na construção de significados
2. Analisar os elementos como balões, cores, vinhetas e expressividades na tira.
3. Identificar os elementos persuasivos na tira e compará-los com as estratégias de cada personagem nas histórias “Branca de Neve e os sete anões” a fim de verificar sua eficácia.

Para analisar como Laerte utiliza os recursos quadrinísticos, o estudo será fundamentado em Eisner (2010), Ramos (2010), Cagnin (2014) e Acevedo (1990). Abreu (2021) e Koch, Bentes e Cavalcante (2007) são empregados para identificar e entender as relações dialógicas (a intertextualidade) na construção de significados. Breton (1996) será utilizado para compreender a argumentação na persuasão, enquanto Lima e Cardoso (2015) mostrar seu conceito sobre o uso dos intertextos em tiras. Vergueiro e Ramos (2022) são referenciados para contextualizar o potencial educacional dos quadrinhos. Entende-se que a inclusão da tira em pauta na prova do ENEM em 2012 mostra a relevância dos quadrinhos como campo valioso para estudos críticos nas escolas e acadêmicos.

Fundamentação Teórica

O presente trabalho pretende discutir a relação entre a intertextualidade e a linguagem dos quadrinhos, focando em como esses elementos influenciam a persuasão e a manipulação da personagem Branca de Neve e dos leitores em uma tira cômica de Laerte. Para compreender a função da intertextualidade, será utilizado Koch; Bentes; Cavalcante (2007), e Koch e Elias (2016, p. 06) que discutem sobre a função de “argumentar como uma atividade

humana, tanto oral quanto escrita, presente em nossas interações diárias”. Isso reflete a importância da argumentação como um componente fundamental das interações sociais, permitindo trocas de ideias, persuasão e a resolução de conflitos em diversas situações do dia a dia.

Koch e Elias (2016), afirmam que a argumentação nos diálogos é um processo dialógico em que os personagens interagem, levantando questões e apresentando pontos de vista. Na ótica de Abreu (2021), a argumentação como a arte de convencer e persuadir diferencia entre convencer pela razão e persuadir pela emoção:

A arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa VENCER JUNTO COM O OUTRO (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro (Abreu, 2021, p. 25).

Na concepção de Lima e Cardoso (2015), a presença de outros textos em uma obra é uma estratégia utilizada pelos autores para direcionar a argumentação.

A Intertextualidade

O termo "intertextualidade" foi introduzido por Julia Kristeva em 1969 para explicar o conceito bakhtiniano de que um texto não pode ser compreendido isoladamente, mas deve dialogar com outros textos. Para Kristeva (2005), um gênero literário é composto por uma variedade de elementos distintos, funcionando como um mosaico de citações de várias fontes literárias.

Neste sentido, quando se trata de intertextualidade implícita, é necessário familiaridade com os contextos para entender a mensagem completa. Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2008), a intertextualidade implícita ocorre quando, sem menção explícita da fonte, busca-se orientar, contradizer, ridicularizar ou argumentar em sentido contrário. Lima e Cardoso (2015) destacam que a intertextualidade é usada para causar humor e realizar críticas sociais.

Assim, a intertextualidade conforme descrita por Koch; Bentes; Cavalcante (2007) compreende os principais, *stricto sensu* (temática, estilística explícita, implícita), *lato sensu*, entre outras. Partindo desses conceitos, verifica-se que Laerte utilizou a intertextualidade como

ponto de partida argumentativo em sua tira cômica. O gatilho principal das histórias é a maçã, que alude a diferentes contextos e simbologias.

Características da Tira Cômica

Conforme aponta Eisner (2014, p. 07), “o êxito ou fracasso desse método de comunicação depende da habilidade do cartunista e da facilidade com que o leitor reconhece o significado e o impacto emocional da imagem”.

De acordo com Ramos (2010), a tira seriada é centrada em uma narrativa dividida em partes, enquanto a tira cômica seriada fica na fronteira entre a tira cômica tradicional e a tira seriada. Ela utiliza elementos característicos das tiras cômicas, como um desfecho inesperado, que contribui para o efeito de humor, mas ao mesmo tempo a história é desenvolvida em capítulos, similar à estrutura das tiras de aventuras. Barbosa e Rabaça (1978) descrevem que uma das características da tira cômica são suas estruturas compactas:

Historietas ou fragmentos de histórias em quadrinhos, geralmente apresentadas em uma única faixa horizontal, com três ou quatro quadros, para serem publicadas em jornal ou revista. Uma tira de HQ pode conter uma história curta e completa (como geralmente ocorre com as tiras cômicas ou humorísticas e com historinhas didáticas), ou pode ser um capítulo de uma história seriada (é o caso das tiras de aventuras, em geral). As primeiras *comic strips* (tiras cômicas) ou *daily strips* (tiras diárias) surgiram em jornais norte-americanos, no fim do século passado, com tamanha receptividade que hoje são raros os jornais em todo na maioria dos casos (com exceção o mundo que não incluem algumas séries de tiras em suas edições diárias (e também, quase sempre, nas edições de domingo, *tabloides* especiais de quadrinhos – os *sunday comics* – com os mesmos personagens das tiras diárias) (Rabaça; Barbosa, 1978, p. 460).

Esse conceito revela que, por possuírem características de textos curtos, essa restrição de espaço impõe um desafio criativo aos cartunistas, que precisam se adaptar para contar uma história completa com desfecho inesperado em apenas quatro quadros, como foi no caso da tira Laerte Coutinho.

Características da Linguagem dos Quadrinhos

Para Eisner (2010, p. 2), o formato da história em quadrinhos apresenta a ação em uma série de imagens contínuas que não são interrompidas por quebras de página e uma estrutura vertical-horizontal rígida. Na ótica de Acevedo (1990, p. 13), “os quadrinhos é um recurso para liberar a expressão e, com isso, tornar possível a conscientização”. Cagnin (2014, p.98) “define a linguagem ou códigos iconográficos dos quadrinhos consiste em unidades mínimas de imagens que se articulam em sequencial na linearidade temporal da ação”. A relação entre os quadrinhos e a realidade, segundo Acevedo (1990), oferece uma ampliação da visão em relação a possíveis ideologias por trás de fatos.

Ramos (2010, p. 17) destaca que, “os quadrinhos são quadrinhos. E, como tais, gozam de uma linguagem autônoma, que usa mecanismo próprio para representar elementos narrativos”. A linguagem dos quadrinhos compreende a sequencialidade que é defendida por Ramos 2010, p.131, como a “sequência de um antes e um depois, é uma sucessão de um antes e um depois entre o primeiro e o último quadrinhos”.

Para Acevedo (1990, p. 146), “metáfora visual é uma convenção gráfica que expressa o estado psíquico dos personagens mediante imagens de caráter metafórico”. Trata-se do uso de elementos visuais para transmitir significados além do texto escrito. Ramos (2010, p. 128-129) afirma também que “o tempo é o elemento essencial nos quadrinhos”. É pelas disposições dos balões e dos quadrinhos. Quanto maior o número de vinhetas para descrever uma mesma ação, maior a sensação é o prolongamento do tempo”. Trata-se do controle sobre a representação do tempo e do espaço na narrativa, muitas vezes usando transições entre quadros para indicar passagem de tempo ou mudança de local.

Recursos dos Quadrinhos

Para Eisner (2010), “o uso do requadro estrutural reforça a lembrança da ambientação no leitor. A ausência de requadro - o leitor novamente completa o cenário” (Eisner, 2010, p. 45). Segundo Acevedo (1990, p. 97), “o balão é uma convenção própria da história

em quadrinhos para integrar o discurso ou pensamento dos personagens à vinheta". Os balões de diálogo podem assumir formas ovais ou retangulares e são utilizados para transmitir o texto falado pelos personagens. Ramos (2010) identifica diversos formatos de balões, como balão fala, pensamento, cochicho, berro, entre outros.

Além disso, expressões básicas de alegria, raiva, tristeza, serenidade, além das cores, são elementos que compõem a linguagem quadrinística, conforme destaca Acevedo (1990).

Resumo das Histórias

A primeira história é o clássico "Branca de Neve e os sete anões", produzido pelos alemães Wilhelm Carl Grimm (1786–1859) e Jacob Ludwig Carl Grimm (1785–1863), conhecidos como os Irmãos Grimm. Este resumo baseia-se na versão da Disney de 1988, após a maldição. Mesquita (2008) narra que a história da menina "alva como a neve, com cabelos negros como ébano e lábios vermelhos como o sangue" foi compilada pelos Irmãos Grimm entre 1812 e 1822. A Disney adaptou essa clássica história em um longa-metragem.

Os Irmãos Grimm (1986) descrevem Branca de Neve como uma jovem princesa cuja beleza desperta o ciúme e a inveja da Rainha Má, sua madrasta. Um dia, um príncipe de um reino distante, em busca da jovem mais formosa do mundo, chega ao palácio. A Rainha Má, ouvindo o príncipe elogiar Branca de Neve, consulta seu espelho mágico, que confirma que Branca de Neve é a mais bela do reino.

Furiosa, a Rainha Má ordena que os caçadores matem Branca de Neve, mas ela consegue escapar e encontra refúgio na cabana dos sete anões. Os anões a acolhem e ela se torna parte de seu lar. No castelo, o espelho mágico revela à madrasta que Branca de Neve ainda vive na casa dos sete anões. Disfarçada de velha bruxa, a Rainha Má engana Branca de Neve com uma maçã envenenada, prometendo que a fruta concede desejos. Ao mordê-la, Branca de Neve cai em um sono profundo, e apenas um beijo de amor verdadeiro pode despertá-la.

A segunda história, em (cf. BÍBLIA, Gênesis 3:1), por sua vez, descreve a serpente como "o mais astuto de todos os animais dos campos que o Senhor Deus tinha formado". Essa criatura fala e exhibe inteligência e astúcia e, ainda, é representada como um ser enganador. Ela apresenta como desejável aquilo que Deus havia proibido, ou seja,

o fruto proibido, demonstrando perspicácia em suas ações. O livro de Gênesis (3:1, 5-7) mostra que, no Jardim do Éden “a serpente convence Eva a comer o fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal”.

De acordo com o dicionário Priberam⁴, Gênesis é o primeiro livro da bíblia sagrada que registra a tentação de Eva no Jardim do Éden, e o termo significa “criação, a queda da humanidade e as promessas divinas”.

Neste sentido, a intertextualidade entre as histórias, “A branca de Neve e os sete anões” dos Irmãos Grimm (1812) e a bíblica da Serpente no Gênesis 3:1, permite também estabelecer conexões cognitivas a partir de um elemento em comum, a maçã. Em relação às simbologias específicas relacionadas à maçã e suas Mesquita Filho (2008) explica:

Em ambas, a presença da maçã assume uma negatividade, daí ser conhecida como o fruto do pecado, da sedução e do conflito. Esses efeitos se reiteram na história da Branca de Neve, pois esse fruto, elemento que provoca a semi-morte da princesa, inscreve-se em uma complexa rede simbólica, sendo sempre associada ao desejo, à paixão e, também, à perdição. (Mesquita Filho, 2008, p. 11).

Neste contexto, ao produzir uma tira cômica, Laerte, recriar uma nova história, subvertendo a narrativa original. A inclusão do celular na narrativa pode estar implicitamente relacionada a uma crítica ao consumismo e talvez à empresa *Apple* e à sociedade fascinada por tecnologia.

Análise

A tira de Laerte, em questão, intertextualiza “A Branca de Neve”, dos Irmãos Grimm (1812) e a história bíblica (“A Serpente”, Gênesis 3.1, “A Tentação e Queda”); é uma tira cômica.

Dessa forma, observa-se que argumentação se constrói através desse diálogo e entre personagens e leitores.

⁴ **PRIBERAM DICIONÁRIO.** Disponível em: <https://x.gd/mXutK>. Acesso: 9.jun.2024.

Figura 1 - Estratégia de argumentação e convencimento



COUTINHO, Laerte. Piratas do Tietê. In: Folha de S. Paulo, São Paulo, 10 jun. 2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/quadrin/f32007201002.htm>. Acesso em: 10 jun. 2024.

Na tira da figura 1, pode ser verificado o local e cenário onde Branca de Neve recebe as visitas, ou seja, a sala da casa dos sete anões. As cores do ambiente e das roupas dos personagens também é uma forma de comunicação. Segundo Ramos (2010, p.132), “o signo icônico é o elemento central para se perceber o momento histórico (por meio de roupas, cenários etc.”). No entanto, as cores são um recurso da linguagem dos quadrinhos que podem também simbolizar ideia de tempo, dia ou noite, como evidenciado na quarta vinheta, o cenário do lado de fora da casa. Conforme destaca Cagnin (2014, p.71), “o azul servindo de fundo à figura da lua passa a interpretar o céu e significa a noite”.

Em relação às cores das roupas e dos cabelos da bruxa má, esses elementos podem comunicar aspectos e características dos personagens e da história de maneira eficaz. Ramos (2010, p. 86), explica que “a cor pode servir para caracterizar algum personagem”.

Neste sentido, pode-se verificar que, enquanto a velha bruxa (Madrasta Má) usa a roupa na cor cinza, e cabelos na tonalidade verde, Branca de Neve usa vestido aparentemente limpo, das cores rosa e azul, e o vendedor, um terno na tonalidade caqui. McCloud (1995, p. 192) explica que “através de cores mais expressivas, os quadrinhos podem transmitir sensações que só a cor é capaz de proporcionar”.

Neste contexto, a cor cinza pode transmitir ideia de roupas envelhecidas, pobreza e miséria, enquanto a cor verde ou esverdeada retratada nos cabelos da velha bruxa, pode sugerir aspectos de

doença. A cor azul remete a cor celestial, à tranquilidade, e a cor rosa à infância, inocência ou à feminilidade. A cor cáqui do terno do vendedor pode simbolizar uma variedade de coisas, frequentemente associadas a características militares, de seriedade, entre outras.

Outras características dos recursos dos quadrinhos retratados na tira são a expressividade facial e corporal, como a da velha bruxa (Madrasta Má), que demonstra um aspecto de maldade; da serpente, que é traiçoeira; e do vendedor, que transmite confiança e simpatia.

Eisner (2010, p.114) corporal e da expressão facial (ambas recebendo igual atenção) é de suma importância e, ao mesmo tempo, uma área de frequentes falhas. Essas características são o que diferenciam as personalidades dos personagens nas tiras cômicas de Laerte.

Nessa tira identifica-se também a intertextualidade entre as histórias dos Irmãos Grimm, "Branca de Neve e os sete anões", "A Serpente" do livro de Gênesis 3:1 e o vendedor de celular representando a contemporaneidade. Por meio dessas referências, a cartunista demonstra as estratégias empregadas pelos personagens: a velha bruxa (Madrasta Má), a serpente (a tentação) e o vendedor para persuadir Branca de Neve a comer a maçã envenenada.

Na figura 1, primeira vinheta, nota-se que Branca de Neve recebe a visita de uma pobre velha. Trata-se da Madrasta má que utiliza a estratégia de engano e a manipulação emocional para ocultar suas verdadeiras intenções. Ao oferecer uma maçã como gesto generoso, a bruxa busca dissipar a desconfiança, mas falha. "A transparência nas intenções é crucial para a confiança; a percepção de engano pode aumentar a desconfiança" (Abreu, 2021, p. 46).

Na segunda vinheta, a Serpente, referência bíblica da tentação de Eva no Jardim do Éden (Gênesis 1:2, 16-17), emprega a estratégia do questionamento, as mesmas utilizadas em Eva no Jardim do Eden: "É verdade que Deus vos proibiu comer do fruto de toda árvore do jardim?" (Gênesis 3:1). Promete sabedoria ao comer o fruto: "Vossos olhos se abrirão, e sereis como deuses" (Gênesis 3:4-5). A serpente ignora as consequências negativas, assegurando que Eva não morreria, contrapondo-se ao aviso divino. Tal proposta também não interessa à Branca de Neve.

Comparação entre as Estratégias da Bruxa Má e a Serpente

As duas personagens utilizaram a estratégia de manipulação persuasão do convencimento e promessas enganosas, enquanto a Bruxa usou o disfarce e engano, ocultando suas verdadeiras intenções. Fez promessas enganosas, apelo aos desejos por algo aparentemente benéfico à Branca de Neve. A Serpente apelou pela estratégia de sedução. De acordo com Ducrot (1987),

[...] a sedução é frequentemente usada para levar o outro, ou até públicos inteiros, a partilhar determinados pontos de vista. [...] A sedução sempre constituiu um dos meios mais poderosos para chegar à convicção. Ela toma formas muito variadas (Ducrot, 1987, p.9).

Na terceira vinheta, Laerte introduz um vendedor moderno, distinto da bruxa e da serpente. Bem-vestido e comunicativo, o vendedor demonstra simpatia, criando uma apresentação positiva para a oferta da maçã. Ramos (2016) explica que técnicas de persuasão de vendas incluem "gatilhos mentais", humor, linguagem corporal e tonalidade de voz, criando confiança com o cliente. O vendedor na tira utiliza persuasão ao oferecer um celular, deslocando o foco antes dado à maçã para uma oferta irresistível, alinhando-se aos desejos contemporâneos por promoções.

Ramos (2016) detalha o processo de decisão de compra: reconhecimento da necessidade, busca e processamento de informações e memória da marca. O vendedor reconhece o desejo do consumidor, usando palavras como "novo", "natural", "leve", "grátis" e "descobrir" para aumentar a persuasão. Na quarta vinheta, o vendedor celebra sua "vitória" ao lado da bruxa e da serpente, simbolizando o envenenamento de Branca de Neve.

A decisão de Branca de Neve em aceitar a proposta do vendedor pode ter sido motivada pelo interesse pessoal, avaliando o custo-benefício. Segundo Ramos (2016), a compra é impulsionada por motivações internas ou externas, de caráter fisiológico ou psicológico. A eficácia da persuasão reside em alinhar os interesses do persuadido com os do persuasor, criando uma sensação de vantagem mútua.

Contudo, as estratégias de persuasão utilizadas pelo vendedor na tira cômica de Laerte, na adaptação para influenciar "Branca de

Neve" psicologicamente, trata-se do *upselling*, tem origem na língua inglesa e é formada pela combinação das palavras "up" (adicional) e "selling" (venda). Essa técnica é descrita pelo SEBRAE ⁵(2015) e envolve oferecer produtos de maior valor com melhor custo-benefício:

É fornecido ao consumidor um produto mais caro, que valem a pena o custo e benefício, por ter melhor qualidade. Então, se comprar um hambúrguer e o vendedor oferecer uma bebida maior em que o custo será recompensador, a venda é efetivada. Já, se o cliente está procurando por um notebook, a Amazon pode indicar que se o cliente der 50 reais a mais, é possível comprar um notebook ainda melhor. (Sebrae, 2015, p.06).

A análise destaca, além da importância do processo dialógico, conforme descrito por Koch e Elias (2016), a habilidade de Laerte em "vencer junto com o outro", conforme definido por Abreu (2021), engajando o leitor em uma reflexão crítica sobre o consumismo.

Ao intertextualizar, buscou-se referenciar argumentos que sustentem sua percepção. Para Abreu (2021, p. 96), "argumentar é, antes de tudo, convencer, ou seja, vencer juntos, com ética, utilizando técnicas argumentativas para remover os obstáculos que impedem o consenso". Por outro lado, a manipulação caracteriza-se por práticas frequentemente desonestas ou enganosas, visando alcançar objetivos pessoais e desrespeitando a autonomia do indivíduo.

A manipulação psicológica, muito utilizada para convencer, por exemplo, em certas técnicas de vendas. Apresenta igualmente certa dose de violência exercida sobre o outro. [...]. Os meios de convencer podem também, nesta perspectiva, ser acionados de maneira discreta e até sem que o outro saiba que está sendo objeto de solicitação [...]. (Breton, 1999, p.8).

A principal diferença entre manipulação e persuasão está associada à intenção por trás da tentativa de convencer outras pessoas.

⁵ **Sebrae.** *Enfrentando as crises e aumentando as vendas.* Disponível em: <https://x.gd/WPFha>. Acesso em: 10 jun. 2024.

As técnicas argumentativas utilizadas pelo autor

Considerando o conceito de Ducrot (1987, p. 12), que define a argumentação na comunicação como a "ciência da comunicação", foram identificados na tira de Laerte Coutinho elementos que contribuem para a construção de sentidos

Tabela 1 - Táticas argumentativas utilizadas por Laerte Coutinho na produção da tira

Técnicas argumentativas	Descrição
Argumento de autoridade polifônico	Ocorre "ao fazer referências aos contos clássicos e narrativas bíblicas". Ducrot (1987, p. 140) define o argumento de autoridade polifônica: "o locutor L mostra um enunciador (que pode ser ele mesmo ou outra pessoa) asseverando uma certa preposição P. Em outras palavras, ele introduz em seu discurso uma voz que não é forçosamente sua, repassados pela asserção de P." (DUCROT, 1987, p. 140).
Argumento histórico	Quando "faz uso de eventos históricos para criar paralelos e analogias". Segundo Ducrot (1987, p. 124) define, é o argumento histórico como comparações para "aproximar os acontecimentos".
Argumento de comparação	"Ao comparar histórias entre a história clássica Branca de Neve, a Serpente do livro de Gênesis 3.1 e a moderna, o vendedor. Fiorin (2018, p. 122), define o argumento de comparação, como "uma maneira de definir é aproximar ou diferenciar um objeto de outros".
Argumento de exemplificação	"A exemplificação como um conjunto de estratégias usadas para começar uma argumentação é usada como finalidade de fazer o leitor lembrar fatos ou acontecimentos que giram em torno de um tema em discussão" (KOCH; ELIAS, 2016, p. 175).
Argumento de inferência lógica	Reflexão sobre a natureza das tentações relacionadas à maçã e ao celular, e manipulação. Fiorin (2018, p. 34) define

	“como processo denominado como regra de encadeamento: se a, então b; se b, então; logo se a, então c”.
Referências visuais e cores para comunicação	Ramos (2010, p. 84) explica que no sentido sugerido pela cor há uma série de informações que são transmitidas por meio de signos plásticos, indicadores de cor.
Intertextualidade	Koch e Elias (2016, p. 168) definem “o uso da intertextualidade como uma estratégia de grande feito no começo da argumentação”.

Fonte: citado pela própria autora

Além desses recursos, o humor torna a crítica social mais atraente, destacando as ironias e contradições da sociedade. Ramos (2010, p. 68) descreve o uso do humor para fazer críticas sociais, enfatizando que "o desfecho inesperado é o que provoca o efeito humorístico, elemento próprio do gênero [...] na tira."

Laerte sugere que, embora eficazes, as técnicas de manipulação e persuasão podem ser usadas para fins obscuros, criticando a sociedade consumista.

Laerte Coutinho critica as intenções ocultas por trás de táticas de *marketing* aparentemente inofensivas. A eficiência da estratégia é medida pela capacidade de alcançar um objetivo real, sugerindo que, embora eficazes para o comércio, essas técnicas também podem ter fins nefastos, destacando a necessidade de discernimento por parte do consumidor.

Conclusão

Diante da análise, as técnicas de persuasão dos personagens em *Branca de Neve* ilustram diferentes métodos de manipulação: emocional, sedução, persuasão e engano. A intertextualidade entre histórias conhecidas cria uma ponte significativa que ajuda na compreensão da mensagem do cartunista. A maçã, como símbolo carregado de conotações culturais e literárias, amplia os sentidos na narrativa. A combinação estratégica de *marketing*, manipulação emocional e persuasão é eficaz ao convencer a personagem a aceitar a maçã, evidenciando a técnica de *upselling*.

As vinhetas foram cuidadosamente compostas em sequência para guiar a narrativa até o desfecho inesperado, utilizando elementos textuais e visuais para promover a reflexão sobre a sociedade contemporânea, muitas vezes com humor. A análise destaca como cada elemento da tira contribui para a mensagem final, demonstrando a habilidade da cartunista em utilizar recursos visuais e narrativos para persuadir. Além disso, a crítica social é evidente ao expor as intenções ocultas e manipulativas por trás das estratégias de vendas, convidando os leitores a refletirem sobre as práticas comuns no comércio. Portanto, a intertextualidade na tira de Laerte favoreceu a argumentação, a persuasão e a manipulação ao criar conexões culturais e literárias, facilitar o engajamento do público, amplificando significados através de comparações e exemplificações. A tira de Laerte Coutinho apresentou recursos que a tornam uma ferramenta eficaz na comunicação visual e textual, com um valor educativo e crítico ao abordar temas como o consumismo.

Referências

- ABREU, Antônio Suárez. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia, SP: Ateliê Editorial. 2021. p. 25-46.
- ACEVEDO, Juan. **Como fazer histórias em quadrinhos**. Tradução Silvio Neves Ferreira. São Paulo: Global, 1990.p.13;71;97;130.
- BEZERRA, Julyana de Fátima Santos; FERNANDES, Michele Silva; FERNANDES, Rosa Maria Valente. **Once upon a time: análise no processo de desconstrução da personagem Branca de Neve**. *Revista Eletrônica Leopoldianum*, v. 47, n. 132, 2021. Disponível em: <http://https://periodicos.unisantos.br/leopoldianum/article/view/1169>. Acesso em: 18 jun. 2024.
- BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.p.8.
- BÍBLIA SAGRADA** — Tradução dos originais mediante a versão dos Monges Beneditinos de Maredsous — Bélgica — Centro Bíblico Católico 23ª Ed. — revisão do Frei João José Pedreira de Castro. Editora AVE MARIA — São Paulo, 1976.
- CAGNIN, Luiz Antônio. **Os quadrinhos – Linguagem e Semiótica**. São Paulo: Criativo, 2014.p.71;98.
- CLÁSSICOS DISNEY. **Branca de Neve e os sete anões**. Copyright Mundial, 1986, THE WALT DISNEY COMPANY. Copyright para a língua portuguesa, 1988,

- Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, SP: Editora Nova Cultural Ltda, 1988. p.23.
- DUCROT, Oswaldo. **O dizer e o dito**: revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães- Campinas, SP. Pontes.1987.
- EISNER, Will. **Quadrinhos e arte sequencial**: princípios e práticas do lendário cartunista. Tradução de Luís Carlos Gomes Borges e Alexandre Bóide. 4. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010. p.2;7;29;114.
- FIORIN, José Luiz. **Argumentação**. 1.ed., 4ª reimpressão-São Paulo: Contexto. 2018.
- LIMA, Geralda de Oliveira Santos; CARDOSO, Thiago Gonçalves. **Quadrinhos, Intertextualidade e Orientação Argumentativa**: Discutindo o Processo de Recategorização em um Gênero Multimodal. Revista (Con) Textos Linguísticos, v. 9, n. 13, p. 91-106, dez. 2015. p.93.
- KOCH, Ingedore Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.
- KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2016. p.6;42.
- KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. Tradução Lúcia Helena França Ferraz – 2. Ed. São Paulo: Perspectiva. 2005.
- MESQUITA FILHO, J. de. **Análise Semiótica do Discurso Publicitário**: Caso de Apropriação e de Ressignificação da Figura Branca de Neve, 2008. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2008/resumos/r10-0071-1.pdf>. Acesso em 18 jun. 2024.p.2;11.
- MCCLOUD, Scott. **Desvendando os Quadrinhos**. Tradução Helcio de Carvalho, Marisa do Nascimento Paro. 1995. São Paulo.p.192.
- RABAÇA; Carlos Alberto; BARBOSA, Gustavo. **Dicionário da comunicação**. Com a colaboração de Muniz Sodré. Rio de Janeiro. Ed. Codecri.1978. p.460.
- RAMOS, Paulo. **A leitura dos quadrinhos**. São Paulo: Contexto, 2010.
- oRAMOS, Paulo. Tiras para Laerte: humor como celebração da vida após contágio pela Covid-19. In: POSSENTI, Sirio et al. **Humor e pandemia: riso e resistência**. São Paulo, SP: Noir Editora, 2023.p.120.
- RAMOS, Flávia Sandri. **Técnicas de persuasão utilizadas na comunicação com ferramentas em vendas, marketing e publicidade**. 2006. p. 19. Monografia (Curso de comunicação social). Centro Universitário de Brasília, Brasília-DF, 2006. Disponível em: <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/1357/2/20166942.pdf> f. Acesso em: em: 10 jun. 2024. p.6-11.

EDUCAÇÃO E GÊNERO EM MOÇAMBIQUE: NAVEGANDO POR OBSTÁCULOS CULTURAIS E SOCIAIS PARA PROMOVER A EDUCAÇÃO E A EQUIDADE¹

Domingos Neto João Joaquim (UERJ)²

Introdução

Atualmente, um dos factores chave para o fracasso escolar e a interrupção da educação das meninas é o casamento precoce. Este ato afeta negativamente as políticas voltadas para ampliar o acesso das meninas à educação e para diminuir as diferenças de gênero na disponibilidade dos serviços educacionais.

As discussões sobre o casamento prematuro geralmente concordam que suas causas principais estão ligadas às práticas socioculturais dominantes, como rituais de iniciação e lobolo. Além disso, a pobreza nas áreas rurais e o nível educacional dos pais e responsáveis também são fatores associados. Estes aspectos incentivam as comunidades a casar as meninas antes que elas alcancem a maturidade necessária para o casamento.

Conforme os dados do Inquérito Demográfico e de Saúde de 2022 - 23, em Moçambique, aproximadamente 44,2% das jovens entre 20 e 24 anos já estavam casadas antes dos 18 anos, e 13% delas se casaram antes dos 15 anos. Dos quais na província de Sofala a percentagem é aproximadamente 37,4%. A maioria desses casamentos acontece através de uniões consensuais, que são formalizadas seguindo tradições culturais, como o pagamento do lobolo, cerimônias de iniciação e a aceitação de um papel secundário para as mulheres na sociedade, entre outros aspectos.

¹ O presente texto não está construído em total concordância com as normas linguísticas e gramaticais que ambasam o Português Brasileiro. Esclarecemos que a linguagem atende as 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 (UERJ), Mestre em Comunicação Educacional e Mídias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal (UAB) e Licenciado em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de Moçambique (UCM). Bolsista CAPES/Brasil, integrante do Grupo de Pesquisa e Estudos de Géneros, Sexualidades e Diferença (GESDI). domingosjoaquim59@yahoo.com.br

A manutenção dos valores culturais e tradicionais, incluindo crenças e costumes, afeta negativamente a educação das raparigas. As cerimônias de iniciação, que são importantes culturalmente, frequentemente colidem com o calendário escolar, prejudicando a continuidade da educação das raparigas. Além disso, a gravidez de uma rapariga no contexto escolar geralmente resulta na sua desistência, com poucas chances de retorno, o que agrava as desigualdades de gênero na educação. Isso limita o acesso universal à educação para as raparigas e impede os esforços do setor educacional em eliminar disparidades de gênero na oferta de serviços educacionais.

Portanto, no contexto rural, é possível que a prática de casamentos em idade precoce seja um fator que leva as jovens/raparigas a abandonarem seus estudos ou formações acadêmicas mais cedo, em razão de gravidez em tenra idade, maternidade na infância, e a obrigação de atender a responsabilidades domésticas e costumes tradicionais.

Uma avaliação concentrada nas medidas tomadas pelo setor educacional para enfrentar o casamento precoce revela um enfoque maior na elaboração de leis e no desenvolvimento de táticas de prevenção que, em sua essência, tornam ilegais esses casamentos coagidos e deslocam as adolescentes grávidas para aulas noturnas, sem, contudo, abordar adequadamente questões cruciais ligadas à atenção às necessidades fundamentais.

O foco recai sobre a construção social do gênero e seu impacto na educação, abordando teorias feministas, estereótipos de gênero e a importância do empoderamento feminino para alcançar uma educação equitativa. delimita o casamento prematuro e sua influência na desistência escolar. Aborda a definição e as formas de casamento precoce em Moçambique, os fatores culturais, sociais e econômicos que contribuem para essa prática; o impacto do casamento precoce na educação das meninas/raparigas.

Esta pesquisa adota uma abordagem metodológica que envolve uma análise detalhada de diversas fontes relacionadas à proteção dos direitos das crianças e ao combate ao casamento prematuro. Essa análise inclui legislações internacionais, africanas regionais e nacionais, assim como documentos oficiais pertinentes. Adicionalmente, foram examinados artigos, relatórios de pesquisa da UNICEF – Fundo das

Nações Unidas para a Infância, diretrizes normativas para o sistema educacional de Moçambique e sínteses jornalísticas elaboradas pela RECAC – Rede de Comunicadores Amigos da Criança, que consolidam o trabalho da imprensa moçambicana na área dos direitos das crianças. O estudo investiga como certos aspectos culturais são organizacional e socialmente constituídos, utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2009). A autora argumenta que essa técnica é multifacetada e centralizada na descrição das mensagens das fontes coletadas, visando obter resultados confiáveis que ajudem a atingir os objetivos específicos da pesquisa, conforme estabelecido por Bardin (2009).

Educação e Gênero: Teorias e Conceitos

A construção Social do Gênero

A famosa frase de Simone de Beauvoir, “Ninguém nasce mulher, torna-se mulher”, destaca claramente a diferença entre gênero e sexo, uma base crucial para os movimentos feministas e estudos sobre mulheres. A distinção entre esses conceitos é relativamente nova, surgida no século XX, e desafia séculos de crença no determinismo biológico. Ao questionar “O que é ser homem ou mulher?”, geralmente associamos características específicas a cada sexo, como força física nos homens e fragilidade nas mulheres, racionalidade masculina e emotividade feminina, ou vocação masculina para ciências exatas e feminina para ciências sociais. Mas será que essas diferenças são justificadas pelo sexo biológico?

O desenvolvimento da Sociologia, Antropologia, Psicanálise e Psicologia Social no século XX, junto com os movimentos feministas que buscavam explicar a desigualdade de gênero, trouxe luz a essa questão. Giddens (2001) afirma que as diferenças de gênero não são biologicamente determinadas, mas culturalmente geradas. Em Sociologia, o termo sexo refere-se às diferenças anatômicas e biológicas, enquanto gênero designa diferenças psicológicas, sociais e culturais entre homens e mulheres.

Após quase um século de pesquisa, não há evidências que associem forças biológicas aos comportamentos sociais dos sexos. As teorias que veem os indivíduos agirem segundo predisposições inatas

ignoram o papel vital da interação social na formação do comportamento humano (Giddens, 2001). Essa distinção é fundamental e dinâmica, não constituindo verdades absolutas, mas conceitos essenciais em contínua mudança e discussão, imprescindíveis para compreender as interações entre homens e mulheres e seu lugar na sociedade.

Na sociedade contemporânea, a reflexão sobre gênero é cada vez mais relevante, pois estudar as mulheres ajuda a entender como estruturas sociais influenciam as vidas de homens e mulheres. O gênero é uma categoria social na organização das relações culturais e sociais, e a bipolarização masculino/feminino é culturalmente variável. Andersen (1997) aponta que as experiências das mulheres variam conforme raça, classe, idade e outros fatores sociais, evidenciando a diversidade dentro do gênero feminino.

Há uma tendência perigosa em definir o gênero segundo padrões etnocêntricos e radicais, assumindo que todas as mulheres são ocidentais, brancas e de classe média, quando o conceito não pode ser generalizado. As normas culturais variam enormemente entre sociedades e grupos dentro de uma mesma sociedade. Mota-Ribeiro (2005) reforça que o que significa ser mulher ou homem varia de cultura para cultura. Françoise Héritier, em seu trabalho antropológico sobre parentesco, oferece exemplos que elucidam a variação cultural do conceito de gênero.

Héritier estudou os Inuit, que assumem a identidade sexual da alma reencarnada até a puberdade, quando adotam a identidade de seu sexo biológico. No feminismo, a ideia de uma identidade feminina universal é criticada por impor noções ocidentais a outras culturas. Além disso, vários sociólogos questionam se o sexo, assim como o gênero, não deveria ser considerado um produto socialmente construído. Butler argumenta que, na perspectiva estruturalista, o sexo é determinado culturalmente, adquirindo significado dentro de relações de poder.

Essas relações de poder formam, segundo Andersen (1997), uma matriz de dominação social composta por etnia, classe e gênero, onde a heterossexualidade é a identidade sexual privilegiada. O gênero, nesse contexto, não designa pessoas, mas qualifica-as dentro de um sistema binário universalizado. A linguagem, que perpetua essas oposições binárias, não acomoda identidades como a de um

hermafrodita, exemplificando a impossibilidade de identidade sexual fora das convenções. Compreender o gênero como um sistema de significados, e não como um atributo individual, permite entender a criação das diferenças sexuais e das relações de poder, promovendo a transformação social.

Desigualdade de Gênero

"A desigualdade de gênero refere-se às diferenças de estatuto, poder e prestígio entre mulheres e homens em vários contextos. Os funcionalistas, ao explicarem a desigualdade de gênero, sublinham que as diferenças de gênero e a divisão sexual do trabalho contribuem para a estabilidade e a integração social. As abordagens feministas rejeitam a ideia da desigualdade de gênero ser, de alguma forma, natural" (Giddens 2001, p.139). A Sociologia, ao enquadrar as experiências individuais no contexto das instituições sociais, é essencial para os Estudos das Mulheres, pois permite entender como "as experiências de mulheres e homens são criadas através de instituições sociais e, portanto, podem ser transformadas através de mudanças institucionais" (Andersen, 1997, p.9).

A evolução dos Estudos das Mulheres no último século está inserida num contexto mais amplo de luta contra a desigualdade. Este processo começou com a Revolução Francesa e seu ideal de "Liberdade, igualdade, fraternidade" para todos, resultando na laicização da sociedade, fim do poder absoluto, fim da escravatura e do colonialismo, e de diversas formas de opressão política e social. Estes movimentos deram origem à sociedade ocidental actual, baseada teoricamente em valores democráticos e no respeito pelos direitos humanos.

Apesar das conquistas do movimento feminista nos últimos 30 anos, há uma tendência de acreditar que a equidade de gênero foi alcançada no Ocidente. As principais causas da desigualdade – o poder económico e o controlo da fertilidade – foram abordadas por muitas mulheres. No entanto, a maioria das mulheres continua a ganhar menos que os homens, e os cargos de maior poder e prestígio na economia e na política são predominantemente masculinos. As mulheres ainda são as principais vítimas de violência e assumem mais tarefas domésticas, demonstrando uma persistente supremacia

masculina, observada na literatura antropológica (Héritier, 1998, p. 198).

Apesar das mudanças nas últimas décadas, persiste um domínio masculino no plano económico e simbólico. Por exemplo, a desvalorização do papel do professor pode estar ligada ao facto da profissão ter se tornado maioritariamente feminina. A origem desta desigualdade é o sistema patriarcal, que "designa qualquer estrutura social originada no poder do pai" (Badinter, 1986, p. 107). Assim, "A relação homem/mulher faz parte de um sistema geral de poder" (Badinter, 1986, p. 191). A teoria evolucionista, que sugere um matriarcado primitivo, nunca provado, é também considerada. Mesmo em sociedades matrilineares, os homens detinham o poder (Héritier, 1998, p. 201).

A Revolução Francesa desferiu um golpe mortal no poder imposto pela graça de Deus e na ideia de superioridade natural, originando movimentos sociais pela igualdade, incluindo o das mulheres. A laicização da sociedade foi crucial para alcançar direitos democráticos e liberdade, pois eliminou a legitimação religiosa para a discriminação. Contudo, a luta pela equidade de género enfrentou retrocessos, especialmente durante a Segunda Guerra Mundial e os regimes totalitários do século XX. Estes regimes tentaram retornar ao patriarcado, tanto político quanto familiar, relegando as mulheres ao papel de esposas e mães (Badinter, 1986, p. 184).

Após quase duzentos anos de luta contra o sistema patriarcal, a Segunda Guerra Mundial e os regimes totalitários europeus tentaram reverter os avanços. Nos anos sessenta, uma nova geração promoveu uma revolução social de valores na Europa e nos Estados Unidos, rejeitando os valores patriarcais e lutando por uma sociedade pacífica, de respeito pela natureza e pelos direitos humanos. Esta geração, marcada pelas guerras e repressões do século XX, foi fundamental para o avanço dos direitos das mulheres.

As Teorias Feministas e Suas Aplicações na Educação

Atualmente, há um amplo leque de pontos de vista da teoria feminista que decorrem de diferentes ideologias (Scantlebury et al., 2010). De acordo com Sinnes e Loken (2014), essas diferentes perspectivas podem ser agrupadas em três abordagens que tornam

explícitos certos pressupostos de como o gênero impacta a aprendizagem de algumas áreas: (i) Feminismo da igualdade; (ii) Feminismo da diferença; e (iii) Feminismo pós-moderno³. O Feminismo da igualdade, também referido como “empirismo feminista” (Harding, 1986), pressupõe que não existem diferenças na maneira como meninos e meninas se engajam nas ciências por exemplo. De acordo com essa perspectiva, homens e mulheres são iguais e, portanto, deveriam ter as mesmas oportunidades para seguir carreiras científicas. Já o Feminismo da diferença⁴ afirma que, seja por questões biológicas ou culturais, as mulheres desenvolveram o que a sociedade chama de características “femininas” e possuem habilidades particulares que precisam ser reconhecidas e valorizadas. Segundo essa perspectiva, faltaria à ciência certos atributos femininos que poderiam aprimorar algumas práticas científicas. Finalmente, o Feminismo pós-moderno afirma que a “categoria mulher” não é neutra nem representa uma essência, mas é algo socialmente construído. De acordo com essa perspectiva, só podemos ver o mundo a partir de nossa perspectiva pessoal e, portanto, todo conhecimento é situado a exclusão das mulheres na ciência faz com que muitas vozes não sejam ouvidas.

Estereótipos de Gênero e Seu Impacto na Aprendizagem

Socialmente, uma pessoa só é reconhecida como tal quando sua performance de gênero é compreensível pela comunidade, pois gênero é a primeira característica percebida nas interações (Butler, 2003). Butler (2003) afirma que, ao tentar entender o outro como

³ Neste trabalho apresentamos as definições dos Feminismos e suas implicações para o Ensino de ciências a partir da perspectiva de Sinnes e Loken (2014). No entanto, existem trabalhos que apresentarão de forma diferente tais definições e implicações, como por exemplo, Barton (1998), Brickhouse (2001) e Howes (2002).

⁴ Neste artigo apresentamos uma definição do Feminismo da diferença pautada principalmente na literatura norte-americana, no entanto, como apresentado em Costa (2002), a perspectiva da diferença também é discutida e situada pelas filosofas e sociólogas latino-americanas. Em linhas gerais, o Feminismo da diferença passou por três grandes transições teóricas. Primeiramente, a noção da diferença se apoiava exclusivamente num “hiato radical entre mulheres e homens” (Costa, 2002, p. 79). A segunda transição defendia que existia diferenças entre mulheres e homens e também entre as próprias mulheres. Essa percepção surgiu inicialmente entre as mulheres de cor, lésbicas e feministas do Terceiro Mundo. Já a terceira transição parte de uma elaboração da anterior que enfatizava as “diferenças de intersecções múltiplas” (Costa, 2002, p. 80) como raça, classe, orientação sexual, dentro outros construtos sociais.

pessoa e reconhecer sua identidade de gênero, utilizamos significados atribuídos aos corpos, que são baseados em concepções culturais sobre o que se espera de cada sexo (estereótipos). Isso impacta a participação comunitária de certos indivíduos (mulheres cis e trans e outros corpos dissidentes) em comparação com aqueles que representam o universal (homens cis).

A ideia comum de gênero e sexo como conceitos opostos, um sendo construção social e o outro biológico, é contestada por feministas como Fausto-Sterling (2019) e Butler (2022). Elas argumentam que sexo não é um dado fixo e natural, mas uma categoria formada de maneira processual e performática. A construção social do gênero só existe com base no entendimento do sexo. Portanto, adotamos uma abordagem biossocial de gênero, vendo sexo e gênero como conceitos sobrepostos (Fausto-Sterling, 2019).

As construções sociais sobre sexo/gênero, derivadas de uma dicotomia entre esses conceitos, resultam em dinâmicas de poder que podem gerar desigualdades, mesmo que equivocadamente baseadas em termos biológicos. Essas concepções delimitam os espaços que os corpos podem ocupar nas esferas sociais. Estruturalmente, criam-se estereótipos que impõem "desempenhos sociais sexo-gendrados" (Carvalho, 2021). Relações desiguais são estabelecidas com base nas "diferenças percebidas" entre o sexo/gênero normativo (cis-masculino) e outras expressões de sexo/gênero. Isso resulta em identidades construídas por práticas disciplinadoras que estigmatizam corpos, justificando relações de poder desiguais (Carvalho, 2021).

No contexto escolar, Gedoz, Pereira e Pavani (2020) afirmam que estereótipos de sexo/gênero influenciam a aprendizagem, pois cada indivíduo constrói suas percepções de mundo a partir de uma perspectiva pessoal. As "narrativas pessoais" são baseadas em formas de expressão criadas culturalmente. A identidade de um indivíduo não é única, mas socialmente construída e aceita (Louro, 2000). A primeira forma de se apresentar ao mundo é a identidade de gênero, manifestada pelo corpo (Butler, 2003; Louro, 2000). Essas construções afetam as relações diárias e se refletem no contexto escolar, onde a exclusão de mulheres e meninas é reforçada (Gedoz, Pereira & Pavani, 2020).

Se considerarmos o gênero como social e enraizado nas instituições, “presente nos processos, práticas, imagens e ideologias, e distribuição de poder nos diversos sectores da vida social” (Andersen:1997, cit. Acker, 1992, p.567), e não natural, isso significa que os papéis de gênero são aprendidos através da socialização (Andersen, 1997, p.32). Comportamentos adequados ao feminino e masculino são interiorizados conforme sanções e expectativas sociais, mediadas por agentes de socialização como família, escola, religião, economia e estado. Segundo Giddens (2005, p.110), a socialização de gênero não é um processo harmonioso, pois diferentes agentes como família, escola e amigos podem entrar em conflito. As pessoas não são passivas, mas todos somos expostos a padrões de gênero e construímos uma identidade baseada no que significa ser homem ou mulher.

A socialização começa no nascimento e continua ao longo da vida, com mais estereótipos na infância. Estudos mostram que pais tratam filhos de forma diferente conforme o sexo biológico, decorando quartos e comprando roupas e brinquedos adequados ao sexo da criança, atuando como primeiros agentes de socialização de gênero. Ao longo da vida, a socialização é uma constante tensão para satisfazer expectativas de gênero. Hoje, os homens talvez sejam mais pressionados a cumprir estereótipos do que as mulheres, que têm mais flexibilidade na construção de suas identidades. Na moda, por exemplo, os homens têm opções limitadas, enquanto mulheres podem adotar elementos masculinos sem perder feminilidade. A mudança de papéis de gênero é maior para mulheres, permitindo que algumas entrem em domínios masculinos sem romper com sua identidade de gênero. Para os homens, a mudança é mais lenta, adaptando-se a um mundo onde os modelos femininos mudaram drasticamente.

Importância do Empoderamento Feminino para Garantir uma Educação Equitativa

Nos últimos anos, o empoderamento feminino tem ganhado destaque mundialmente. Esse movimento visa promover a igualdade de gênero, combater estereótipos e garantir autonomia às mulheres. O empoderamento feminino é um processo contínuo, que fortalece as

mulheres em todas as esferas da sociedade. Este artigo explora os principais conceitos e desafios do empoderamento feminino e destaca sua importância na construção de um mundo mais equitativo.

Empoderamento feminino é o processo pelo qual as mulheres ganham poder e controle sobre suas vidas, aumentando autoestima, confiança e capacidade de decisão. Envolve a desconstrução de normas sociais e culturais que limitam oportunidades e direitos das mulheres. Não se trata de supremacia feminina, mas da busca por igualdade de direitos, oportunidades e representação em todas as áreas da sociedade.

Historicamente, as mulheres enfrentam desafios que impedem seu pleno potencial, como discriminação de gênero, violência doméstica, desigualdade salarial, acesso limitado à educação e saúde, além de estereótipos de gênero. Essas barreiras restringem oportunidades e perpetuam desigualdades de gênero.

O empoderamento feminino é crucial para a construção de um mundo mais justo. Mulheres capacitadas se tornam agentes de mudança em suas comunidades, alcançando objetivos pessoais e profissionais, beneficiando não só as mulheres individualmente, mas também contribuindo para o desenvolvimento social, econômico e político de uma nação.

A educação é um pilar fundamental do empoderamento feminino. O acesso igualitário à educação de qualidade capacita as mulheres a adquirir conhecimento, desenvolver habilidades e ampliar perspectivas. Além disso, a educação desconstrói estereótipos de gênero, permitindo que as mulheres superem expectativas limitantes.

O empoderamento econômico das mulheres implica garantir igualdade de oportunidades no mercado de trabalho, incluindo salários justos, promoções e condições dignas. Incentivar o empreendedorismo feminino é essencial para fortalecer a independência financeira das mulheres e contribuir para o crescimento econômico e a redução da pobreza globalmente.

Garantir acesso à saúde e ao bem-estar é crucial, incluindo serviços de saúde sexual e reprodutiva, combate à violência de gênero e promoção do bem-estar emocional. O controle sobre escolhas de saúde permite que as mulheres se concentrem em seu desenvolvimento pessoal e contribuam plenamente para a sociedade.

A participação política das mulheres é fundamental. É crucial que sejam representadas em todas as esferas de decisão, trazendo perspectivas únicas para políticas públicas. Encorajar e capacitar mulheres a liderar em diversos campos é essencial.

Apesar dos avanços, o empoderamento feminino enfrenta desafios como estereótipos de gênero, violência, desigualdade salarial e falta de representação. Movimentos como #MeToo destacam questões importantes. É essencial apoiar as vozes das mulheres e reconhecer a importância de suas lutas.

O empoderamento feminino promove igualdade de gênero, fortalece as mulheres e elimina desigualdades históricas. Investir na educação, empoderamento econômico, saúde, participação política e liderança das mulheres é construir um mundo mais justo. Homens e mulheres devem trabalhar juntos para superar desafios e alcançar um futuro em que todos sejam livres para serem quem são, independentemente do gênero.

Casamento Prematuro e Desistência Escolar

Definição de Casamento Prematuros em Moçambique

O Art. 7 da Lei n. 10 (2004), que aprova a Lei da Família, em Moçambique, define o casamento como “a união voluntária e singular entre um homem e uma mulher, com o propósito de constituir família, mediante comunhão plena de vida”.

Tal definição é ambígua. Pode estar suscetível a diversos entendimentos, uma vez que Moçambique é um país multicultural e multiétnico, o que não se adequa a uma definição resumida, como no Art. 7. São necessários outros procedimentos esclarecedores. A título de exemplo, essa lei é conhecida cabalmente pelos membros de Conselho de cada Escola⁵. Para eles, é obrigatório divulgar aos alunos e seus pais ou responsáveis acerca dos trâmites dos casamentos, com vistas a evitar diferentes interpretações e o envolvimento de menores

⁵ “órgão máximo de consulta, monitoria e fiscalização do estabelecimento de ensino, ele funciona na escola” (DNEP/MEDH, 2015, p. 9). De acordo com Diploma Ministerial n. 46 (2008) estabelece três encontros anuais, no mínimo, que podem ser reaproveitados no colegiado para procurar melhores mecanismos que visem à eliminação de casamentos prematuros, que forcem o abandono por meninas que ainda se encontram no ensino primário, conforme no Regulamento Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação e Cultura [MEC] (MEC, 2009).

de 18 anos. O UNICEF e o Fundo das Nações Unidas para a População - UNFPA denominam essa prática de ‘casamento prematuro’ quando as duas pessoas envolvidas ou uma das pessoas for menor de 18 anos (UNICEF & UNFPA, 2016).

O UNICEF e o UNFPA, com vistas a providenciar o bem-estar de todas as crianças no mundo, especialmente as meninas, recentemente anunciaram o Programa Global, que se propõe a acelerar as ações relacionadas à eliminação dos casamentos precoces (UNICEF & UNFPA, 2016). Esse Programa, no caso de Moçambique, um dos países inseridos, está sendo guiado através da Estratégia Nacional para a Prevenção e Combate aos Casamentos Prematuros para o período de 2016-2019 (Moçambique, 2015).

De acordo com a Lei nº 19/2019 Lei de Prevenção e Combate às Uniões Prematuras, no seu Artigo 1, apresenta o principal objectivo que é de estabelecer o regime jurídico aplicável a proibição, prevenção, mitigação das uniões prematuras e penalização dos seus autores e cúmplices, bem como a proteção das crianças que se encontre ou se encontravam nessas uniões.

E no seu Artigo 2 nº 01, apresenta a definição de casamentos prematuro na sua especificidade como a ligação entre pessoas, em que pelo menos uma seja criança, formada com propósito imediato ou futuro de constituir família. E o nº 02 enfatiza os diferentes casos para se entender Art. 7 da Lei n. 10 que aprova a Lei da Família explicitando que o casamento, noivado, a união de facto ou qualquer relação que seja equiparável à relação de conjugalidade, independentemente da sua designação regional ou local envolvendo criança, são havidos como união prematura.

Factores contribuintes para os casamentos prematuros

O Estado estabelece a obrigatoriedade e a gratuidade em nível primário, conforme a Constituição da República (2004). As circunstâncias e os fatores que motivam a ocorrência dos Casamentos Prematuros no país são vários, destacando-se, de acordo com os estudos e dados estatísticos: a predominância da cultura patriarcal, a pobreza, a fraca difusão da legislação e das políticas públicas que protegem crianças contra casamentos prematuros, e os fatores socioculturais, especialmente os ritos de iniciação e a orfandade.

Predominância da Cultura Patriarcal

O contexto sociocultural dentro do qual acontecem as uniões prematuras é caracterizado por uma visão de supremacia do género masculino sobre o género feminino. Com efeito, essa supremacia do masculino sobre o feminino produz e reproduz mecanismos de representação social e simbólica, incluindo práticas costumeiras que relegam a mulher para o segundo plano. A estrutura conceptual dos programas educativos tem sido, por isso, concebida para defender o *status quo* da rapariga que “existe para servir e obedecer ao rapaz”.

Reconhecendo esse facto, o Governo de Moçambique destaca como ação necessária para a redução das uniões prematuras “o empoderamento das raparigas com informação, habilidades e redes de apoio para aumentar os conhecimentos sobre si próprios, o mundo que as rodeia e que sejam capazes de tomar decisões sobre as suas vidas” (GdM 2015; p. 10).

Apesar de ser dinâmica, a cultura leva muito tempo a mudar e a sua mudança acontece sempre sob influência de outros fatores contextuais, tais como: a elevação dos níveis de escolaridade, o aumento do poder de compra enquanto consequência do desenvolvimento económico, o aumento da disponibilidade tecnológica, a massificação de informação (*media* tradicionais e redes sociais) e maior integração intercultural. Assim, nem o Governo e nem as Organizações da Sociedade Civil (OSC), muito menos os parceiros de cooperação devem entrar em pânico com a lentidão da mudança cultural, pois ela não só leva tempo a acontecer como acontece em resultado da mudança dos fatores mencionados acima.

Pobreza

A pobreza constitui o principal determinante no que diz respeito aos casamentos precoces em Moçambique. Alguns pais apoiam-se na ideia de suas filhas menores de 18 anos deixarem de frequentar o ensino primário para se casarem, geralmente com um homem adulto, muito mais idoso, na expectativa de obter um rendimento para suas famílias, ter um genro que aliviará as despesas, sendo um agregado

familiar (Siteo, 2017). Elas deixam de ir à escola para assumir os seus novos papéis sociais, os de esposas.

Para Bagnol, Sousa, Fernandes e Cabra (2015), nas situações em que os esposos abandonam suas esposas (menores), elas ficam com os bebês que resultam desse casamento, sob os cuidados de avós, fato que implica grande insegurança, tanto para a mãe adolescente quanto para o bebê, especialmente quando a família tem poucos recursos financeiros e é incapaz de sustentá-los.

De acordo com Siteo (2017), são muitas as meninas casadas precocemente na área rural. São os próprios pais ou familiares que as entregam a homens com idade avançada, em troca de valores monetários, o que configura crime, ainda que desconheçam a legislação internacional que trata do assunto. Essas meninas tornam-se mães na idade de 14 a 16 anos. Depois disso, infelizmente, muitas são abandonadas pelos seus esposos, que emigram para áreas urbanas em busca de trabalho, sem deixar rastros.

Assim, este estudo salienta que os casamentos prematuros em Moçambique podem ser a principal causa e a consequência do abandono escolar, além da perpetuação da pobreza entre mulheres e meninas, ocasionando uma legião de pessoas em total situação de vulnerabilidade. A fala de Siteo (2017) remete ao fato de que os pais ou encarregados de educação, ao aceitarem o casamento precoce, ficam na expectativa de lograr diminuir o efetivo em casa e amortizar os encargos da família. No entanto, muitas vezes, isso não é o que acontece. Ao invés de reduzir, as despesas aumentam, uma vez que tais casamentos geralmente culminam com gravidezes precoces e o “co-autor da gravidez se furta às suas responsabilidades, [...] sentindo-se preso na armadilha da pobreza, abandona a mãe adolescente com o filho menor, demandando os centros urbanos, onde espera, em vão, encontrar meios de subsistência” (Siteo, 2017, p. 1).

Assim, a grande expectativa de sair da pobreza concretiza-se em outra realidade, uma situação pior, posto que os pais não aceitam as filhas de volta, e elas têm que se sujeitar, muitas vezes, a um novo casamento, em busca de sustento. Às vezes são exploradas sexualmente, em troca de alimentação e abrigo. Em 2016, na Escola Secundária de Mocuba, Província de Zambézia, região central de Moçambique, 23 meninas entre 12 e 14 anos de idade deixaram de frequentar a escola, por preferirem contrair matrimônio. Seus pais

justificaram que foi devido à falta de condições econômicas, como descrito a seguir:

o noivo leva alguns alimentos como peixe e farinha para almoço. Uma bebida [alcoólica] [...] preparada para o pequeno número de convidados. Na sequência do casamento, a família da noiva cede um espaço do seu terreno, onde o genro vai construir a sua casa o qual passa assim, a reforçar a capacidade produtiva familiar, partilhando os seus rendimentos com os sogros, com quem partilha até as refeições diárias (Siteo, 2017, p. 4).

Os casamentos, então, servem para superar dificuldades econômicas. A par disso, o relatório de pesquisa de 2014, do Instituto Panos África Austral - PSAF (2014), assinala que muitos estudos apontam a pobreza como a principal causa da persistência do casamento precoce, reiterando que

muitas famílias [moçambicanas] não têm condições para sustentar os seus filhos [...] enquanto as famílias lutam para dar o mínimo necessário para a criança, algumas crianças envolvem-se em actividades de prostituição e outras juntam-se a homens adultos na expectativa de obter ganhos económicos. [...] Também existem alegados casos em que as famílias incentivam as crianças a procurarem meios de sustento (PSAF, 2014, p. 4).

Essa prática, em síntese, contribui para a marginalização das meninas. Ainda de acordo com os dados do Relatório do PSAF em destaque, é comum ver jovens casais unidos prematuramente vivendo em condições sociais e de saúde difíceis. Por vezes são desnutridos e vivem em extrema pobreza, sem condições nem mesmo de se alimentarem nos seus lares.

O Secretariado da Organização Mundial da Saúde - SOMS (2016) na região da África publicou um relatório no ano de 2016, intitulado Actividades da OMS na Região Africana 2015-2016, Relatório da Directora Regional. O documento foi elaborado durante o período de transição dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio - ODM de 2000-2015 para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável - ODS para o período de 2016-2030.

A Organização Mundial da Saúde - OMS (2016) constata a persistência de diversificados desafios no que tange à qualidade de vida da população, nos países africanos, durante o período coberto

pelo relatório (2015-2016). Assinala que “A Região Africana continua a carregar um fardo elevado de doenças quando comparada com outras regiões [...] até ao final de 2015 a maior parte dos países não tinha alcançado totalmente os ODM relacionados com a saúde” (OMS, 2016, p. 57). Devido a isso, a OMS comprometeu-se afincadamente a fornecer apoio técnico a Moçambique e a todos os demais Estados-Membros da região na área de desenvolvimento sanitário, junto dos governos doadores, parceiros e agências de desenvolvimento, a fim de criar mecanismos estratégicos e de investimento, incluindo a revisão de políticas nacionais de saúde, sistemas de monitoramento e avaliação de todas as atividades que favoreçam a erradicação imediata da pobreza, que contribui para a prevalência de surtos epidêmicos que incluem HIV/AIDS, mortalidade materna e infantil, desnutrição e questões relacionadas à igualdade de gênero. No entanto, apesar dos esforços nacionais e internacionais, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM não foram totalmente alcançados em toda a África Subsaariana, incluindo Moçambique.

A OMS se apresenta, assim, novamente na proposição de que os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável sejam atingidos no novo período temporal, focalizando os desafios que prejudicaram a consecução dos ODM, sobretudo se cada país privilegiar a colaboração intersetorial (OMS, 2016).

Fraca difusão da legislação e das políticas públicas que protegem as crianças

O governo moçambicano focaliza suas ações de combate aos casamentos prematuros nas áreas urbanas e, com maior dificuldade, na zona rural, o que pode contribuir para desequilíbrios em termos de taxas de prevalência nas duas áreas. Estudos recentes do UNICEF-Moçambique (2016) e Siteo (2017) comprovam que em Moçambique se registram mais casamentos precoces nas áreas rurais do que nas urbanas. Como igualmente ilustra a pesquisa UNICEF, FNUAP e CECAP (2015), 56% das mulheres da faixa etária entre 20 e 24 anos de áreas rurais casaram-se antes da idade legal (18 anos) e 36% da mesma faixa etária nas áreas urbanas.

Os dados demonstram, por um lado, uma desigualdade na percepção sobre as vantagens de se casar com a idade legal, entre

meninas das regiões urbana e rural, subentendendo-se que as meninas da região urbana têm menos probabilidade de se casar prematuramente do que as que vivem na região rural. Por outro lado, esse fato pode estar relacionado às políticas de combate a essa prática traçadas pelo governo moçambicano. Talvez não estejam sendo divulgadas com a mesma frequência nas regiões rurais, ou seja, as políticas podem estar mais favoráveis às meninas que vivem nas cidades, e não às que vivem nas zonas periféricas.

Durante as datas comemorativas e festivas no país, várias entidades governamentais e não governamentais promovem debates nos comícios ou utilizam-se dos recursos da televisão moçambicana, quando frequentemente a população é desencorajada para essa prática comprometedora. Contudo, essas informações não chegam às áreas rurais, onde vivem muitas crianças, posto que, ainda em Moçambique, o sinal televisivo atinge apenas as grandes cidades.

Considerando as várias dificuldades que o país enfrenta, é preciso repensar a situação a que estão expostas as crianças e os adolescentes. A Convenção sobre os Direitos da Criança [CDC], (1979) prevê a igualdade de direitos e oportunidades, o que demanda o envolvimento de todos os atores sociais para proporcionar, a toda menina moçambicana, o acesso à informação e à mesma oportunidade, independentemente da região onde vive, conforme consta na Constituição da República de Moçambique de 2004.

Factores Socioculturais (ritos de iniciação)

A persistência do casamento prematuro em Moçambique é fortemente influenciada pelos ritos de iniciação. Pinto (2017, p. 23) ressalta que os ritos constituem “o conjunto de certos comportamentos, individuais ou coletivos, com caráter repetitivo e forte carga simbólica para os intervenientes e testemunhas” Adicionalmente, o PSAF (2014, p. 4) define ritos de iniciação como “diversas práticas tradicionais e ou regras costumeiras”.

Assim, os dois estudos, Pinto (2017) e PSAF (2014), apresentam conceitos que se complementam. Paralelamente, ainda de acordo com Pinto (2017), na cultura macuca, na região Norte e um pouco no centro do país, toda criança que passou pelo respectivo ritual não deve ser mais considerada e chamada por criança, é tida como adulta. As

comunidades moçambicanas praticantes dessa tradição entendem esse ato como a passagem da fase da criança para a fase adulta. Se uma menina que cumpriu esse ritual já se tornou adulta, não pode ter medo de se relacionar sexualmente, muito menos de se casar com qualquer pessoa, independentemente da sua idade. Por conseguinte, as meninas de pais e responsáveis pobres, sobretudo da região rural, sem escolarização e ritualizadas, casam-se mais prematuramente do que as demais.

A prática de ritos de iniciação, no contexto atual, não só configura as identidades sexuais e de gênero, como também constitui uma manifestação de brutal submissão, especialmente da mulher. A prática geralmente tem poder assente na diferenciação do feminino e do masculino, reconhecendo o homem como pessoa mais importante do que a mulher na tomada de decisões. A pesquisa de Osório (2015) realça que os ritos de iniciação, na sociedade moçambicana, desempenham um papel preponderante na formação de identidades culturais, ensinando o certo e o errado no que diz respeito ao comportamento em sociedade, como também na instituição de culturas que organizam futuros lugares, papéis e funções sociais de crianças de ambos os sexos.

Os ritos de iniciação em Moçambique podem estar na origem das desigualdades sociais e na passividade de algumas meninas. Seus esposos são arrançados pelos seus próprios pais ou pessoas que cuidam delas. São desprovidas da liberdade de recusar o abandono escolar motivado por casamentos prematuros e, conseqüentemente, da liberdade de expressão prevista na Constituição da República de Moçambique de 2004.

Os pesquisadores Cardoso (2012), Osório e Macuaca (2013), assim como Bagnol, Sousa, Fernandes e Cabra (2015), denunciam que alguns conteúdos transmitidos durante os ritos de iniciação femininos, assim como nos masculinos, violam os direitos da criança. Segundo eles, há falta de respeito para com as meninas com idade entre 8 e 12 anos, quando são submetidas a essa prática ritual, em que aprendem conteúdos relacionados ao sexo, a como agradar o futuro esposo e a não se negar a fazer sexo com ele. Coisa similar acontece nos rituais masculinos, onde os mestres dos ritos de iniciação veiculam a mensagem, aos meninos, de que todo homem é superior à mulher, mesmo nas situações em que ele tenha idade inferior.

Orfandade

Um dos determinantes que deixam meninas vulneráveis aos casamentos prematuros em Moçambique é a orfandade. As meninas órfãs enfrentam severas dificuldades para cuidar dos seus irmãos menores após o falecimento dos seus pais biológicos. A situação é piorada quando os pais morrem em casas alugadas, porque as crianças ficam sem abrigo. Preferem, então, casar-se com alguém para ajudar nas despesas (UNICEF-Moçambique, 2016). Daí a importância de o Conselho de Escola criar uma comissão que auxilie as crianças a identificar colegas em risco de Casamento Prematuro. Após tal identificação, a Comissão intervém, encaminhando os casos para a Ação Social, setor responsável pela ajuda às crianças órfãs e vulneráveis, e conseqüentemente, busca-se garantir-lhes a permanência na escola, até concluir pelo menos os sete anos de escolaridade gratuitos e obrigatórios no país.

Desafios e Soluções

O casamento precoce em Moçambique é um dos principais desafios relacionados ao desenvolvimento humano no país. Segundo um levantamento do UNICEF, uma em cada duas moçambicanas com idade entre 20 e 24 anos tornou-se esposa antes dos 18 anos e uma em dez casou-se antes dos 15.

Os dados colocam o país na 10ª posição no ranking dos mais afetados pelo casamento prematuro, em uma lista liderada pelo Níger. As uniões precoces ocorrem em áreas urbanas, mas são mais comuns em áreas rurais, onde pais forçam as meninas a se casarem com homens mais velhos em busca de um dote ou de uma redução nas despesas domésticas (uma boca a menos para alimentar). Outro fator que contribuiu para o casamento de adolescentes são os ritos de iniciação à vida adulta, que estimulam relacionamentos sexuais após a primeira menstruação.

O professor moçambicano José Gil Vicente, atualmente ligado à Universidade Federal do Amazonas, afirma que o matrimônio prematuro não apenas reduz as oportunidades de progresso econômico e social das adolescentes, afastadas da escola, mas tem

graves implicações para a saúde das meninas. A gestação e o parto nessa faixa etária estão associados a problemas tanto para a mãe, quanto para a criança. A taxa da mortalidade infantil em Moçambique está entre as mais altas do mundo, 150 bebês a cada mil nascimentos, reflexo de insatisfatórias condições de higiene e da saúde precária.

Persilia Muianga, gerente da área de Proteção à Criança da organização não governamental World Vision Moçambique (Visão Mundial Moçambique), observa que a gravidez precoce leva a um alto índice de fístulas obstétricas, uma abertura entre a vagina e a bexiga ou canal retal resultante de complicações no parto, através do qual urina e fezes escapam continuamente. Há também sério risco de morte durante a gravidez.

Para enfrentar o problema, o governo Moçambicano, com ajuda da ONU e de organizações civis, divulgou em abril de 2016 um plano de ação com uma série de metas a serem atingidas nos próximos três anos, a Estratégia Nacional de Prevenção e Combate aos Casamentos Prematuros. Segundo Erika Miranda, especialista em proteção à criança do UNICEF Moçambique, os principais objetivos a serem alcançados até 2030 incluem a criação de um ambiente favorável à redução progressiva e à eliminação dos casamentos prematuros, com retenção das meninas na escola, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, mudanças nos ritos de iniciação sexual e uma reforma legal para a proteção da criança e do adolescente. As ações contam com o apoio de organizações não governamentais, grupos religiosos de diversas fés, rádios comunitárias e líderes comunitários. “A mobilização da sociedade como um todo é crucial para declarar o país livre da prática dos casamentos prematuros”, afirma.

Para Vicente, as políticas públicas e as leis são fragmentadas, dispersas por diferentes códigos, e, mesmo onde parecem conferir um direito específico, como educação ou acesso à saúde, são pouco detalhadas, o que constitui um obstáculo a uma execução bem sucedida. É fundamental, segundo ele, a formação dos núcleos de Comitês dos Direitos da Criança nas escolas contra o abuso e assédio sexual e a participação de diferentes setores da sociedade no desenvolvimento de ações concretas de proteção, defesa, garantia de direitos das crianças em situações difíceis e em via de casamento prematuro.

Para a ativista Percina Meque Pérezo, do coletivo feminista moçambicano MovFemme, o combate ao casamento prematuro começa com a desconstrução do pensamento de que essas uniões são, de fato, casamentos. “São uniões forçadas. Casamento tem consentimento em ambas as partes e ninguém pode ser obrigado a casar”, afirma. A partir disso, são necessárias ações de conscientização a fim de combater esse tipo de união.

O Movfemme promove e participa de diversas ações pelos direitos das meninas e mulheres moçambicanas. São debates em TV e rádio, reuniões regionais e internacionais e campanhas como a Marcha Mundial das Mulheres. “Nós criamos espaços de reflexão (como fogueiras feministas, conversas, palestras em escolas e marchas), com vista a apoiar e fortalecer o conhecimento sobre os direitos humanos de forma geral e direitos humanos das mulheres de forma específica com o intuito de despertar a consciência de meninas e mulheres jovens”, diz Percina.

Um dos desafios do governo de Moçambique e da Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros, plataforma que une cerca de 40 organizações nacionais e internacionais de defesa dos direitos da criança, é convencer comunidades tradicionais a mudarem os ensinamentos nos ritos de iniciação sexual após a primeira menstruação. Muitas meninas menstruam com apenas dez anos e, depois da cerimônia, são vistas como prontas para casar e ter filhos. O objetivo é convencer os líderes comunitários e os pais a esperar o amadurecimento das meninas e mantê-las na escola.

Persilia, da World Vision Moçambique, salienta que as noivas jovens são, em sua maioria, desempoderadas, dependentes de seus maridos e sem acesso a nenhum direito fundamental de saúde, educação e segurança. “Elas não são nem fisicamente, nem emocionalmente prontas para se tornarem esposas e mães. A nação também sente o impacto: um sistema que subestima a contribuição de mulheres jovens na sociedade limita suas próprias possibilidades. Desta forma, o casamento infantil drena países da inovação e de um potencial que poderia prosperar, reforça a desigualdade de gênero e viola os direitos humanos. Sem abordar a união prematura, a comunidade internacional não consegue atingir o seu compromisso nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável para reduzir a pobreza global”, afirma a especialista.

Considerações Finais

A eliminação dos casamentos prematuros em Moçambique necessita ser prioridade na agenda nacional. Por um lado, as ações do Estado moçambicano abarcam as entidades não governamentais, que insistem em desenvolver as suas atividades sistematicamente nas grandes cidades, onde o fenómeno ocorre com menos frequência. Deixam em segundo plano as áreas rurais, onde está o berço das culturas e crenças que favorecem essa prática e onde vivem meninas de famílias mais pobres, que mais comumente vivenciam esse flagelo, com o consentimento dos seus pais e ou responsáveis. Por outro lado, a legislação e as políticas relacionadas à proteção da criança contra os casamentos prematuros não abordam de forma concreta a questão de casamentos de crianças e como as instituições públicas devem se engajar para a sua eliminação. É essencial que se redistribuam as metas e a periodicidade na elaboração de relatórios para cada instituição.

Os estudos sobre a temática levados a cabo no país sempre constataam o abandono do ensino primário pelas meninas, motivado por casamentos. A escola é o local apropriado e inigualável para abranger um número maior de pessoas na disseminação de informação que desmotivam para o casamento prematuro e potencializam o empoderamento das meninas, pois saber ler e escrever pode mudar muitas realidades. A proteção da criança tem, como consequência, a prevenção da adultização e do incentivo à erotização e à sexualidade precoce, entre outros benefícios.

Moçambique necessita valorizar a sua multiculturalidade e o respeito às suas ancestralidades de forma positiva, prevenindo prejuízos de vidas, apoiando o desenvolvimento de meninas e mulheres e fortalecendo os vínculos familiares. O desenvolvimento social e o combate aos casamentos prematuros passam pela redução da pobreza. Há que se reconhecer que, por intermédio do setor de educação, existe a possibilidade de mudanças nas cidades e nas regiões rurais. O enfrentamento à pobreza extrema e o fortalecimento da educação formal devem ser uma prioridade do Estado moçambicano, da África Subsaariana.

Referências Bibliográficas

- BEAUVOIR, Simone. **O segundo sexo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA. 2009, <https://pt.slideshare.net/RonanTocafundo/bardin-laurence-anlise-de-contedo>, Acesso em 20 de Nov. 2023.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Editora Civilização Brasileira, 2003.
- BUTLER, Judith. **Desfazendo gênero**, 1ª edição, Editora Unesp. 2022
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE de 2004. Maputo: Imprensa Nacional, 2004. de <http://www.girlchildrights.org/index.php/publications>, Acesso: 20 de Nov. 2023
- CARDOSO, Inês Castelo Branco de Vasconcelos. **A equidade de gênero em Moçambique: a contribuição de Graça Machel**. (Tese de Mestrado). Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas. Aveiro-Portugal, 2012.,
- CARVALHO, Fabiana Aparecida, **Marcando passos, a(r)mando lutas: O(s) feminismo(s) e outras “bio-logias” na compreensão dos gêneros e sexualidades**. Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio, 2021, 14(1), 427-452. <https://doi.org/10.46667/renbio.v14i1.480>, Acesso em 30 de nov. 2023.
- Estratégia Nacional de Prevenção e Combate dos Casamentos Prematuros em Moçambique 2016-2019 (2015). Maputo-Moçambique. Recuperdo em 16 janeiro, 2018, de <http://www.unicef.org/mz/wp-content/uploads/2016/02/estrategia-nacional-de-prevencao-e-combate-dos-casamentos-prematuros-em-mocambique.pdf>, Acesso em 20 de dez. 2023
- Fundo das Nações Unidas para a Infância e Fundo das Nações Unidas para a População (2016). Comunicado de imprensa da UNICEF e UNFPA contra os casamentos prematuros. Nova Iorque, 8 de Março de 2016, de <http://www.wlsa.org/mz/comunicado-de-imprensa-da-unicef-e-unfpa-contras-casamentos-prematuros/>, Acesso em 22 de nov. 2023
- Fundo das Nações Unidas para a Infância, o Fundo das Nações Unidas para a População e Coligação para a Eliminação dos Casamentos Prematuros. (2015). Casamento Prematuro e Gravidez na Adolescência em Moçambique: Causas e Impacto. Maputo-Moçambique, de http://www.unicef.org/mz/wpcontent/uploads/2015/07/PO_Moz_Child_Marriage_Low_Res.pdf, Acesso em 22 de nov. 2023
- GIDDENS, Anthony, **Sociologia**, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- GEDOZ, Laís., PEREIRA, Alexsandro Pereira de, & Pavani, Daniela Borges. **Maneiras de conhecer e implicações para a equidade de gênero na educação em ciências**. Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, 2020,

- 20(u), 775-798. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u775798>. Acesso: 03 de dez. 2023
- HÉRITIER, Françoise, **Masculino Feminino - o pensamento da diferença**, Lisboa: Instituto Piaget, 1998.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) e ICF. 2023. **Inquérito Demográfico e de Saúde em Moçambique 2022-23**. Maputo, Moçambique e Rockville, Maryland, EUA: INE e ICF.
- LOURO, Guacira Lopes, **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. (4ª ed.). Editora Vozes, 2001.
- MOTA-RIBEIRO, Silvana, **Retratos de mulher - construções sociais e representações visuais no feminino**, Porto: Campo das Letras, 2005.
- Organização Mundial da Saúde (2016). **Actividades da OMS na Região Africana 2015 - 2016**. Relatório da Directora Regional. Escritório Regional para a África II. República do Congo. ISBN: 9789290340904
- OSÓRIO, Conceição. **Os ritos de iniciação: identidades femininas e masculinas e estruturas de poder**. Maputo - Moçambique.2015. <http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2015/11/Ritos2015.pdf>, Acesso em 23 de nov. 2023
- PINTO, Sónia Basílio & BOLACHA, Natalia Helena da Fonseca, Njinga & Sepé: **Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras São Francisco do Conde (BA) | vol. 2, nº2|p.370-384|jul./dez.2022**, file:///C:/Users/HP/Downloads/Se%C3%A7%C3%A3o+5_O+casamento+prematur o+em+Mo%C3%A7ambique-1.pdf, Acesso: 15 de dez 2023
- PINTO, Sara Maria Xavier. **Casamentos prematuros no contexto dos ritos de iniciação femininos, praticados pela etnia Macua: olhares dos finalistas do curso de licenciatura em Serviço Social**. Dissertação de mestrado, Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. 2017. https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/7019/1/TMRI_SaraPinto.pdf, Acesso: 26 de nov. 2023
- SITOE, Carlos.. **Casamentos Prematuros em Moçambique: Causas e Consequências da pobreza**. 2017. <http://www.civilinfo.org.mz/files/>, Acesso: 02 de dez. de 2023

CRIANDO UM APP PARA ENSINAR PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA PELO CELULAR

Débora Racy Soares (UFLA) ¹

Introdução

A experiência docente a ser relatada a seguir foi realizada na Universidade Federal de Lavras (UFLA), localizada no sul de Minas Gerais, durante o primeiro semestre letivo de 2020. É importante ressaltar que o semestre transcorreu de maneira remota, tendo sido (re)iniciado no final de abril e concluído no dia 18 de setembro. Este relato abrange, portanto, os meses de abril a setembro do corrente ano.

Dentre os vários desafios a serem superados durante o período de ensino remoto, tanto do ponto de vista dos discentes quanto dos docentes, um deles merece ser destacado. Diante da crescente dificuldade dos discentes internacionais em relação ao acesso das atividades didáticas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA) institucional, denominado *Campus Virtual*, foi criado um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira que pudesse ser acessado pelo celular.

Embora o AVA institucional seja excelente e funcione muito bem, os discentes sugeriram que as atividades interativas pudessem ser acessadas de forma rápida, de qualquer lugar, facilmente. Ainda que o *Campus Virtual* possa ser acessado pelo celular também, através de uma avaliação diagnóstica, ficou evidente que dificilmente os alunos o faziam. 98,7% deles preferiam utilizar o celular para acessar o grupo da turma no *WhatsApp* e também outros aplicativos de entretenimento e aprendizagem do Português do Brasil. A avaliação inicial revelou que os aplicativos mais acessados pelos alunos da turma de Português Língua Estrangeira 1 são, em ordem crescente, *WhatsApp* (100%), *Instagram* (98%), *Facebook* (87%), *Spotify* (85%) e *YouTube* (100%). Quanto aos aplicativos voltados ao ensino de idiomas, o questionário estruturado revelou que os discentes acessam ou já acessaram *Duolingo* (89%), *italki* (25%) e *Mondly* (13%).

¹ Docente na Universidade Federal de Lavras (UFLA). E-mail: debora.soares@ufla.br

Diante desse cenário, recorreu-se ao aplicativo *Fabapp* (<https://www.fabapp.com>) em busca de uma alternativa que pudesse facilitar o acesso dos discentes às atividades da disciplina. É necessário apenas realizar um cadastro no site para que seja possível criar o aplicativo, com algumas funcionalidades. Quando o aplicativo para a turma de Português 1 foi elaborado era possível criá-lo de forma gratuita, com limite de funcionalidades. Atualmente, é preciso assinar um plano básico para que o *app* seja criado.

Participaram das atividades, elaboradas no aplicativo 18 discentes internacionais, falantes de espanhol como língua materna. A faixa etária dos alunos oscilou entre 18 a 26 anos, sendo que a média deles tinha entre 19 e 24 anos.

A disciplina de Português Língua Estrangeira 1 (PLE 1) contempla os níveis A1/A2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL). Este nível abrange os falantes básicos, em estágio inicial de aquisição linguística. O QECRL compreende os níveis iniciais, A1/A2, intermediários B1/B2 e avançados C1/C2 (falantes proficientes ou com domínio linguístico pleno).

Nos níveis iniciais, A1/A2, os discentes devem ser capazes de entender e utilizar enunciados simples que satisfaçam necessidades concretas, cotidianas, de comunicação (A1). Devem compreender frases isoladas e se comunicar em tarefas básicas (A2). Assim, no nível A1, os alunos: compreendem e utilizam expressões cotidianas e frases pouco complexas; apresentam-se e aos outros, formulam perguntas e respostas básicas sobre família, moradia, estudos, profissão, tempo livre; comunicam-se de maneira simples com interlocutores que falam de forma clara e pausada.

No nível A2, os aprendizes: compreendem frases e expressões de uso frequente, relacionadas à família, ao trabalho, à escola, ao cotidiano; comunicam-se, de maneira simples e direta, sobre assuntos conhecidos, em situações habituais; descrevem de forma pouco elaborada situações conhecidas; abordam assuntos de interesse e necessidades imediatas.

Além do aplicativo, criou-se um grupo no *WhatsApp* como contato alternativo para comunicação. Outros canais disponíveis aos alunos foram e-mail institucional, mensagens particulares no chat do *Campus Virtual* ou coletivas, no Fórum de dúvidas. Embora o *app* criado tivesse um canal de contato, 100% da turma preferiu utilizar o

WhatsApp para troca de mensagens. O levantamento realizado no início do semestre com a turma demonstrou que todos os alunos acessam o *WhatsApp* pelo celular, já que ninguém tinha instalado esse *app* de mensagens instantâneas no computador.

À luz dos dados coletados, através de questionário estruturado e de conversas informais com os discentes internacionais, em início de aquisição linguística de PLE, pode-se supor que a onipresença do celular faz do *mobile learning (m-learning)* ou aprendizagem móvel uma realidade que urge ser considerada e incorporada em nossas práticas docentes. O *WhatsApp* foi preferido pela turma, em detrimento do *app* criado. Esta questão será discutida oportunamente.

Referencial Teórico

Ao se levar em consideração a faixa etária dos alunos (18 a 26 anos), percebe-se que podem ser denominados “nativos digitais”. O termo, cunhado por Prensky (2001), refere-se a pessoas nascidas a partir da década de 1980, que cresceram com as tecnologias digitais - videogames, internet, telefones celulares, computadores, *tablets*, tocadores de música digitais, câmeras digitais, entre outras - à disposição.

Em decorrência, essa geração de “nativos digitais” contribui para o (re)conhecimento de outros modos de aprender (e, conseqüentemente, de ensinar), de se comunicar, enfim, de se expressar culturalmente; posto que e-mail, internet, telefones celulares, mensagens instantâneas sempre fizeram parte de suas vidas. O norte-americano Prensky não menciona os excluídos digitais. Embora esse tema seja premente, sobretudo em nossa realidade pandêmica de país em desenvolvimento, foge ao alcance dessas reflexões. Ademais, o contexto aqui contemplado não parece ser permeado por essa questão social.

Convivem com os “nativos digitais” os chamados “migrantes digitais”, considerados as gerações anteriores. Se aqueles já nasceram conectados, esses, por sua vez, migraram para o mundo digital e precisaram se adaptar à nova realidade. Portanto, em nossas atuais salas de aula temos “migrantes digitais”, geralmente docentes, convivendo com discentes que são, normalmente, “nativos digitais”.

Outras combinações ainda são possíveis, como docentes e discentes pertencentes à mesma categoria de “nativos digitais”.

A aprendizagem móvel ou *mobile learning (m-learning)* tem sido definida, de distintas formas, por vários estudiosos. Geddes (2004) define *m-learning* como a aquisição de qualquer conhecimento e habilidade por meio de tecnologia móvel, em qualquer lugar, a qualquer hora, o que causaria impacto na forma de aprender e, em decorrência, de ensinar. Se a aprendizagem pode acontecer a qualquer momento, se está, literalmente, ao alcance das mãos, nas pontas dos dedos que manuseiam o celular, então é preciso investigar o impacto desse aparelho no processo de aprendizagem de idiomas; com especial atenção ao ensino de Português Língua Estrangeira, já que pesquisas sobre o uso do celular nessa área específica ainda são bastante escassas.

No caso das Tecnologias da Educação e Comunicação Móveis e Sem Fio (TIMS), que envolve os dispositivos móveis como o celular, as pessoas teriam liberdade para se comunicar independentemente das restrições físicas. Assim, como enfatiza Geser (2004), a comunicação – e a aprendizagem – dissociam-se da localização. Portanto, o lugar, antes fixo, torna-se móvel e, assim, a própria definição de lugar merece ser revista, juntamente com a de mobilidade. (Urry, 2007).

Sharma e Kitchens (2006) enfatizam as vantagens dos dispositivos móveis, das tecnologias de comunicação ubíquas e das interfaces inteligentes para a aprendizagem móvel. De acordo com eles, o *m-learning* combinaria com o *e-learning* (ensino à distância) e poderia contribuir para uma aprendizagem mais eclética e efetiva.

Urry (2007) reflete sobre a mobilidade em oposição à estabilidade ou imobilidade, já que a possibilidade de descolamento, de forma relativamente rápida, convoca outros espaços sociais, de interação e de aprendizagem e novas formas de convivência. No que tange à educação, pode-se pensar em salas de aula e bibliotecas virtuais, sites, como os de museus, e até cafés online. No caso de salas de aulas virtuais, criadas através de plataformas como Zoom, Google Meet ou Gobrunch, por exemplo, os espaços tendem a ser transitórios e temporários.

Eisenberg (2007) entende que o *m-learning* traria outras possibilidades de aprendizagem, a partir de qualquer lugar, em qualquer hora, em um mundo hiperconectado e mercantilizado. A

escola, tal como a conhecemos, seria apenas mais uma alternativa, dentre tantas.

Sharples *et al.* (2009) discutem dois conceitos-chave no *m-learning*: o *m* de mobilidade (*mobile*) e o *learning*, de aprendizagem. Embora o *learning* não deixe margem à dúvida, o *mobile* merece ser analisado com cuidado. De acordo com Sharples *et al.*, *mobile* pode se referir tanto às tecnologias móveis (mobilidade dos discentes) quanto também à mobilidade dos conteúdos e dos contextos. Portanto, a mobilidade não deve ser entendida apenas como deslocamento, característica do que é móvel, possibilidade de ser movido, mas sobretudo como transformação radical em termos temporais e estreitamento das fronteiras. Assim, os “horizontes de aprendizagem e do acesso à informação” também seriam passíveis de expansão, pois estariam em crescente movimento. (Sharples *et al.*, 2009, p.37).

Para Brown (2010), o *m-learning* seria distinto do *e-learning*, já que a aprendizagem móvel seria de curta duração, isto é, seria absorvida de forma mais imediata. Ademais, permitiria aos usuários personalizar e gerar conteúdos, com a inserção de dados, à diferença do *e-learning*. Com o *m-learning* o alcance do ensino à distância seria aperfeiçoado e ampliado.

Embora o *m-learning* seja abordado sob distintas perspectivas, todas consideram as potencialidades da aprendizagem móvel e, em decorrência, as possibilidades de ruptura de paradigmas pedagógicos tradicionais. O acesso instantâneo à informação, através dos dispositivos móveis, poderia contribuir para a melhor formação discente. Entre algumas facilidades, vale destacar, o acesso à internet e aos aplicativos educacionais, o armazenamento de dados facilitado pelas TIMS, a possibilidade de trabalhar em grupo, de forma síncrona e assíncrona, compartilhando conhecimentos rapidamente, independentemente da localização física ou do fuso horário.

Documentos publicados pela UNESCO (2012, 2013), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, apresentam considerações, desafios, diretrizes, a serem considerados em iniciativas que envolvam o *m-learning*. A primeira diz respeito à importância do *m-learning* como um campo emergente, que apresenta mais indagações do que respostas ou soluções. Em seguida, os documentos destacam a necessidade de as inovações futuras considerarem a pedagogia do *m-learning*, pois os celulares já estão

presentes na vida dos discentes. Nesse sentido, os celulares poderiam ser vistos como ferramentas de trabalho que auxiliariam até na redução de gastos relativos a investimentos em computadores nas escolas. O BYOD (*bring your own device*, isto é, traga seu próprio dispositivo) deve ser uma política a ser incorporada pelas escolas, já que ela permitiria que alunos e professores utilizassem seus próprios aparelhos (*laptops, tablets, smartphones*) para acessar dados e informações da instituição, no local de trabalho e/ou estudo.

A tecnologia existe para beneficiar a aprendizagem, então, segundo as diretrizes da UNESCO, é importante enfatizar o valor da aprendizagem. Ademais, o celular não é uma ferramenta neutra, já que os usuários agem e interagem de distintas maneiras em relação ao uso das tecnologias. Assim, os dispositivos móveis, agregados a outras ferramentas digitais, poderiam ser direcionados para novos paradigmas de ensino e aprendizagem.

Com o *m-learning* as fronteiras entre a aprendizagem formal e a informal estão sendo diluídas. Assim, é preciso considerar que novos espaços de aprendizagem estão desafiando a aprendizagem formal e impactando a educação no século XXI. Portanto, espaços informais de aprendizagem precisam ser validados também.

Quando os documentos foram redigidos, no início da década, as iniciativas de aprendizagem com o *m-learning* não eram impactantes ou significativas. Em tempos de pandemia o cenário parece ter mudado. Àquela época os documentos da UNESCO recomendavam fortemente que se trouxessem os TIMS para dentro das salas de aulas, presencias ou híbridas. Parece que a realidade hodierna tem incorporado, muito em função dos nossos tempos pandêmicos, dispositivos móveis como recursos pedagógicos. Se mudar a mente de diretores, docentes, pais e cuidadores parecia ser um desafio então, agora é necessidade premente. As pessoas precisam entender, diz o relatório, que os celulares não devem ser vistos como barreiras para a aprendizagem.

Outro ponto importante, destacado pela UNESCO no que se refere à adoção das tecnologias móveis, é o fato de os alunos, muitas vezes, dominarem os recursos digitais com mais mestria do que seus professores. Afinal, estamos falando de “nativos digitais” que têm muito a ensinar aos “migrantes digitais”, em termos de tecnologia.

O *m-learning* pode favorecer o aprendizado contínuo, em função dos aspectos usabilidade dos dispositivos. Os *designers*, desenvolvedores de sites, de aplicativos profissionais e educativos, precisam estar atentos para os conteúdos a serem disponibilizados, levando em consideração o tamanho da tela do celular. A quantidade de informação deve ser calibrada, apropriada para a tela do celular. Quando pensamos em aplicativos educacionais, por exemplo, é melhor optar por atividades de múltipla escolha ou que demandem pouca escrita, já que devem ser realizadas pelo celular. Os conteúdos devem ser segmentados em unidades menores, para facilitar a motivação e procurar atender todos os estilos de aprendizagem. Formatar as atividades em pequenas unidades não significa facilitar a aprendizagem. Pelo contrário, a projeção de cenários de *m-learning* tem demonstrado a complexidade do processo, que envolve leitura e compreensão de textos multimodais.

O trabalho visual é fundamental, assim como a elaboração de atividades que envolvam as quatro habilidades comunicativas, mobilizadas no ensino de idiomas: ouvir, falar, ler, escrever. As opções de personalização permitem o envolvimento dos alunos como coautores. A customização da tela mobiliza a criatividade e impulsiona o engajamento da turma, tornando mais fácil manter a motivação e criar uma comunidade de aprendizagem.

A “relação entre (multi)letramentos e o uso de novas tecnologias” precisa ser considerada, já que desponta no complexo universo do *m-learning* (Pinheiro, 2016, p.525). Questões relacionadas a “novos letramentos, de caráter multimodal ou multissemiótico” precisam ser repensadas, à luz do aprendizado móvel, suas potencialidades e seus limites, como o tamanho da tela do celular. (Rojo, 2012, p.12-13)

As produções multimodais podem ser entendidas como um “conjunto de textos híbridos de diferentes letramentos (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos “popular/de massa/erudito”), desde sempre, híbridos” (Rojo, 2012, p. 15). Portanto, contextos digitais, como o *m-learning*, envolvem o “letramento na cibercultura”, para dizer com Magda Soares (2002); isto significa que mobilizam condições de escrita e de leitura diferentes. Outros “espaços de escrita” e de produção de sentidos são explorados, sejam

eles a tela do computador, do celular ou do *tablet*. (Soares, 2002, p. 149).

Em decorrência, “novos processos cognitivos, novas formas de conhecimento, novas maneiras de ler e de escrever, enfim, um novo letramento, isto é, um novo estado ou condição para aqueles que exercem práticas de escrita e de leitura na tela” vem à tona. (Soares, 2002, p. 152). Dessa forma, a multiplicidade de linguagens, as múltiplas semioses ou multimodalidades, presentes na sociedade, demandam letramentos ou multiletramentos.

No caso específico do ensino de Português Língua Estrangeira para aprendizes adultos, o dar sentido ou aprender a significar envolve uma outra língua; isso quer dizer que, as práticas de compreensão e produção textuais podem ser transportadas da língua materna para a língua-alvo, que está sendo aprendida, quando da geração de sentidos em língua estrangeira. Em outras palavras, discentes que apresentam dificuldades de leitura e compreensão, que envolvem habilidades de (multi)letramentos em sua língua materna carregam consigo essas mesmas dificuldades quando aprendem uma língua estrangeira. Portanto, as aulas de PLE mobilizam saberes discente que envolvem letramentos variados, não só na língua de partida ou na interlíngua,² mas também na língua de chegada. O uso de um aplicativo, acessível do celular, portanto, poderia facilitar o processo de aquisição linguística, por ser um recurso familiar, muito próximo da realidade dos alunos.

Segundo Ana Elisa Ribeiro (2006) texto e hipertexto são distintos no concerne às suas formas. Já a leitura ou o tipo de processamento mental que ela exige, por sua vez, “será sempre um processo complexo e não-linear”, independentemente do suporte adotado, digital ou analógico (Ribeiro, 2006, p.21). Ribeiro defende a ideia de que o letramento na cibercultura, ao envolver o suporte digital, demanda uma “reconfiguração das práticas de leitura e das formas de produção e publicação de textos” (Ribeiro, 2006. P. 22). No caso específico do *m-learning*, é preciso considerar a segmentação do

² Interlíngua, na aquisição de uma segunda língua, é o sistema linguístico que caracteriza a produção do falante não nativo, em qualquer estágio anterior à completa aquisição dessa língua-alvo.

conteúdo em unidades menores, para facilitar o acesso à leitura a partir de dispositivos móveis.

Metodologia e Material

A metodologia adotada foi a pesquisa de campo. Segundo Prodanov *et al.* (2013), a "pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar (...)". (p.59).

A hipótese a ser comprovada era se a criação e o uso de um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira pelo celular poderia contribuir como um canal para ser um canal efetivo (e afetivo) de aprendizagem, fora do espaço das aulas (síncronas ou assíncronas), a partir da mobilização de competências linguísticas de leitura, pequenos textos escritos, audição e verbalização que, envolvem, portanto, letramentos múltiplos. A observação qualitativa da complexa dinâmica do processo de ensino e aprendizagem e, por conseguinte, da aquisição linguística, são pontos primordiais a serem considerados; assim como a interação dos sujeitos na comunidade de aprendizagem, atuando, por meio da língua, na resolução dos desafios educacionais propostos como ponto de partida para as atividades e interações, por áudio e vídeo, majoritariamente.

As atividades foram criadas pela própria docente, muitas vezes a partir das próprias dúvidas e dificuldades expressas pelos discentes, e baseiam-se em enquetes, questões de múltipla escolha, mural, entre outros. Muitos dos tópicos discutidos geralmente surgiram a partir do interesse dos próprios alunos. A partir das perguntas propostas às turmas, por áudio ou vídeo, os temas iam se desdobrando e suscitavam outras conversas, que ocorriam no aplicativo, acessível através de dispositivos móveis.

Análise do Aplicativo e Discussão dos Resultados Iniciais

O aplicativo desenvolvido pode se observado nas Figuras abaixo. Na Figura 1 é possível observar seu layout e algumas funcionalidades que foram nele inseridas, tais como contato por e-mail e mural de recados/conversas.

Figura 1 – Print da tela inicial do aplicativo, feita do celular



Fonte: autoria própria.

Em seguida, nas Figuras 2 e 3, pode-se observar todas as funcionalidades do aplicativo. Além das já citadas, os alunos podem acessar rapidamente um arquivo com Podcasts, a Galeria de Áudios utilizadas na disciplina, páginas da Web, como dicionários de verbos, de sinônimos e de conjugação, o canal da turma no YouTube, com todo os vídeos utilizados na disciplina, o Google Agenda, com as datas das provas e das atividades a serem realizadas e o Álbum de Fotos, que armazena fotos da turma, memes, fotos ilustrativas utilizadas no Mural, sobretudo relacionadas ao aprendizado lexical. Assim, novas palavras são armazenadas como imagens no Álbum de Fotos, facilitando a retenção lexical.

Figuras 2 e 3 - Print das funcionalidades do aplicativo, feita do celular



Fonte: autoria própria

Os resultados iniciais, coletados em questionários estruturados, sinalizaram que a turma foi favorável à criação do aplicativo, embora prefiram utilizar o *WhatsApp* para se comunicar com a docente e com a turma, em detrimento do Contato do aplicativo.

O Mural foi utilizado como canal para tirar dúvidas, mais do que o Fórum aberto para essa finalidade no *Campus Virtual*, o AVA institucional.

O fato de a maior parte das atividades estar concentrada em um único lugar, acessível através do celular, foi o ponto alto da iniciativa. Ao invés de compartilhar os links referentes às atividades no *WhatsApp* ou no *Campus Virtual*, disponibilizá-los no aplicativo facilitou a organização na hora de estudar e rever o conteúdo da disciplina. As páginas da Web foram as funcionalidades mais acessadas, depois da Galeria de Áudios e do YouTube.

Pode-se concluir, portanto, que a criação de um aplicativo para ensinar Português Língua Estrangeira pelo celular, ajudou a sistematizar o conteúdo da disciplina, poupou tempo docente e discente no que se refere às questões relacionadas ao local onde estão postadas as atividades, enfim, facilitou o processo de aprendizagem, à

medida que trouxe as informações para a palma das mãos. Tornar a informação cada vez mais acessível é fundamental para que o processo de aprendizagem transcorra de forma tranquila. O *m-learning*, através do uso de dispositivos móveis, está ao nosso alcance para nos auxiliar: basta clicar.

Referências

- BROWN, J. **Can you hear me now?** Training and Development. 2010, p.28-30.
- EISENBERG, A. **What did the professor say? Check your iPod.** New York Times. 2007. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2007/12/09/business/09novel.html> Acesso em: 01 nov. 2020.
- GEDDES, S. J. **Mobile learning in the 21st century: benefit to learners.** 2004. Disponível em: https://webarchive.nla.gov.au/awa/20051201070451/http://pandora.nla.gov.au/pan/33606/200509280000/www.flexiblelearning.net.au/knowledgetree/edition06/html/pra_simon_geddes.html Acesso em: 05 nov. 2020.
- GESER, H. **Towards a sociological theory of the mobile phone.** 2004. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Towards-a-Sociological-Theory-of-the-Mobile-Phone-Geser/458b84ef4f9e0eeceaf78f26345bbbf40deb519> Acesso em: 01 nov. 2020.
- PINHEIRO, P.A. **Sobre o manifesto “A Pedagogia de Multiliteracies: designing social futures” - 20 anos depois.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 55 (2), mai./ago.2016, p. 525-530.
- PRENSKY, M. **Nativos Digitais, Imigrantes Digitais.** 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf Acesso em: 24 set. 2020.
- PRODANOV, C. C; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e o trabalho acadêmico.** Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- RIBEIRO, A. E. **Texto e leitura hipertextual: novos produtos, velhos processos.** Linguagem & Ensino, v.9 (2), jul./dez. 2006, p.15-32.
- ROJO, R. **Pedagogia dos Multiletramentos.** In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.). Multiletramentos na Escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.
- SHARMA, S.K.; KITCHENS, Q.E. **Web services model for mobile, distance and distributed learning using service-oriented architecture.** International Journal of Mobile Communication, 2006, p.178-192.

SHARPLES, M. et al. **Mobile learning: small devices, big issues**. In: BALACHEFF, N. (Org.). *Technology enhanced learning: principles and products*. Berlim: Springer, 2009.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23 (81), dez. 2002, p. 143-160.

UNESCO. **Policy guidelines for mobile learning**. 2013. Disponível em: <https://www.slideshare.net/narf2916/2012-policy-guidelines-for-mobile-learning-by-unesco> Acesso em: 05 ago.2020.

UNESCO. **Mobile learning week**. 2012.

Disponível em: <https://en.unesco.org/events/mobile-learning-week> Acesso em: 10 nov. 2016.

URRY, J. **Mobilities**. Cambridge: Polity, 2007.

DUAS AULAS DE INGLÊS SEMANAIS: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE SANTA CRUZ DO CAPIBARIBE, PERNAMBUCO

Ericles Souza Alves (UEPB)¹

Introdução

O nível de conhecimento da língua inglesa apresentado pelos brasileiros, atualmente, é resultado direto das oportunidades educacionais a que eles têm acesso. Portanto, é importante investigar e analisar esses aspectos a fim de compreender melhor o cenário educacional brasileiro em relação ao ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês.

Vivemos diante de uma globalização acelerada no mundo, desta forma, é indiscutível a importância da língua inglesa no contexto escolar atual, já que ela possibilita abordarmos uma construção linguística advinda das mais diversas culturas, mediando situações políticas e sociais. A língua inglesa é essencial para que os alunos possam se comunicar em um mundo cada vez mais conectado e multicultural, permitindo a construção de pontes entre diferentes culturas e realidades. Além disso, ela pode abrir portas para o estudo, o trabalho e o intercâmbio em nível internacional. É importante, portanto, que as escolas brasileiras defendam um ensino de língua inglesa de qualidade, que prepare os alunos para lidar com as demandas do mundo globalizado.

Todavia, deparamo-nos com um grande desafio nos espaços escolares das escolas públicas municipais da cidade de Santa Cruz do Capibaribe, situada no estado de Pernambuco. Ensinar língua inglesa nas escolas da rede é uma tarefa desafiadora, pois há apenas 50 minutos de duração em duas aulas semanais. Estamos falando de uma língua internacional falada por milhões de pessoas ao redor do mundo. Esse fator pode dificultar diretamente o processo de aquisição das habilidades necessárias para o aprendizado de uma língua estrangeira, prejudicando então a qualidade do ensino.

¹ Mestrando no Programa Profissional de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGFP, na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Professor da rede pública municipal nas cidades de Santa Cruz do Capibaribe e Panelas, Pernambuco. E-mail: ericles.souza.alves@aluno.uepb.edu.br.

Nessa perspectiva, partimos da problemática de como esses profissionais lidam diariamente com o ensino do Inglês, com uma carga horária semanal de 1h e 40 minutos, correspondente a apenas duas aulas semanais, tomando como base a realidade municipal escolar em que estão inseridos, justamente por compreendermos que o ensino de uma língua estrangeira em sala de aula envolve dois grupos: os professores e os estudantes. Por consequência, o objetivo aqui é apresentar reflexões específicas sobre o trabalho dos professores de Língua Inglesa da rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco, em relação a uma reduzida duração para ensinar esse idioma diante da realidade escolar, compreendendo assim como um fator desfavorável para um desenvolvimento comunicativo e interativo.

Assim, metodologicamente, *a priori*, propusemos uma discussão com base no aporte teórico que dialoga sobre a perspectiva do ensino de Inglês; posteriormente, pensamos em um questionário com seis perguntas para constataremos os posicionamentos dos professores acerca das suas impressões sobre as dificuldades pontuais com que eles lidam em sala, principalmente o tempo curto para ensinar uma língua estrangeira. Esse questionário foi disponibilizado no grupo do WhatsApp dos profissionais da rede municipal, no qual há 18 professores do 6º ao 9º ano das séries finais do ensino fundamental, dos quais 12 são do sexo feminino e 6 do sexo masculino. Porém apenas 5 professores colocaram-se à disposição para responder.

Teoricamente, estamos apoiados na literatura e nos pressupostos de Bakhtin (2011), por entendermos que é pelas atividades de linguagem que o homem se constrói sujeito, bem como nas ideias de Almeida (2015), ao destacar que a aprendizagem de um idioma é algo que vai além das habilidades de leitura e escrita. Destacamos ainda as hipóteses apresentadas por Ladeia (2019) ao discutir acerca dos desafios e inúmeros fatores que corroboram a dificuldade de se construir um ensino de mais qualidade na escola pública, quando se refere à língua inglesa e às contribuições documentais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e do currículo do estado de Pernambuco (2018).

A Globalização é Imprescindível para o Ensino da Língua Inglesa

Reconhecemos ser a palavra, conforme Bakhtin (2011, p. 36), “o fenômeno ideológico por excelência [...] o modo mais puro e sensível de relação social”, dado esse poder que ela possui de encantar, influenciar, conduzir, seduzir, reprimir, entre outros. Assim, compreendemos que a palavra exerce um poder de cunho político e ideológico sobre cada indivíduo.

Na mesma assunção bakhtiniana, compreendemos que a linguagem é fundamentalmente dialógica. Isso significa que ela é sempre uma forma de interação social, por meio da qual as pessoas se comunicam umas com as outras, ou seja, ao fazermos o seu uso, não transmitimos apenas informações, mas também expressamos nossa própria visão de mundo e compreensão da realidade. Através da linguagem, as pessoas constroem significado e negociam o sentido com outros interlocutores.

Assim, tendo em vista que a aprendizagem de um idioma é algo que vai além das habilidades de leitura e escrita (Almeida, 2015), acreditamos que refletir sobre estratégias que trabalham o ensino desse idioma com base na perspectiva da abordagem comunicativa e na teoria sociocultural de Vygotsky (2007), cujo desenvolvimento cognitivo é entendido como um processo que ocorre por meio da interação social e cultural, seja uma das possíveis maneiras de oferecer meios de tornar os aprendizes em falantes capazes de comunicar-se e expressar-se em contextos reais e significativos. Nesse processo de aprendizagem comunicativa, é importante que os alunos estejam motivados e dispostos a interagir.

Nessa perspectiva, considerando a importância de aprender um idioma estrangeiro, destacamos então a língua inglesa, por ela possuir uma ampla abrangência internacional e ser reconhecida como língua oficial em mais de 55 países, incluindo organizações importantes como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN). Além disso, como segunda língua oficial, é falada em mais de 60 países. Sendo assim, o número de falantes nativos é estimado em cerca de 430 milhões, enquanto o número de falantes não nativos chega a aproximadamente 950 milhões. É impressionante observar que uma em cada cinco pessoas ao redor do mundo fala inglês como língua nativa, segunda língua ou língua

estrangeira, segundo os dados da Enciclopédia das Línguas no Brasil (2023).²

Ladeia (2019), em sua dissertação de mestrado, mostra que os alunos reconhecem a importância de estudar inglês em uma perspectiva intercultural com foco em inglês como língua franca. Isso se dá porque o inglês é amplamente ensinado como língua estrangeira em todo o mundo e é o idioma dominante em diversas áreas, como aviação, intercâmbio científico e tecnologias de informação e comunicação. É considerado o principal meio de comunicação nessas esferas.

Inclusive, Costa (2019) busca mostrar que a redução das fronteiras políticas, econômicas e sociais é um efeito direto da aceleração da globalização, que tem impulsionado diretamente o fluxo internacional e inter-regional de informações, pessoas e bens de consumo. Com essa crescente interconexão entre países, a língua inglesa se tornou uma ferramenta essencial para comunicação internacional, negócios, pesquisa, turismo e acesso a informações globais.

Alguns dos principais impactos da globalização no ensino do inglês no Brasil incluem a demanda por proficiência em inglês, pois as empresas buscam funcionários que podem se comunicar efetivamente em nível global, o que levou a um aumento na procura por cursos de inglês e programas de ensino da língua; o mercado de trabalho competitivo, em razão que os profissionais que possuem fluência em inglês têm mais chances de se destacar e conquistar melhores oportunidades profissionais; o acesso a informações e conhecimento, uma vez que a maior parte das informações e conhecimentos acadêmicos e científicos circula em inglês; além do intercâmbio cultural e acadêmico, pois o conhecimento da língua inglesa permite que os brasileiros participem de programas de estudo acadêmico, oportunidades de estudo no exterior e colaborações internacionais, enriquecendo sua experiência educacional e ampliando suas perspectivas culturais.

Por conseguinte, essas postulações acerca do ensino de língua inglesa podem contribuir significativamente para o estudo de novas estratégias para a sala de aula e a prática docente, dado o contexto de

² Disponível em: <https://www.labeurb.unicamp.br/elb2/pages/artigos/lerNoticia.lab?id=303>.

crescimento contínuo dos impactos da globalização no processo de desenvolvimento linguístico e cognitivo de um idioma estrangeiro.

O Discurso Escolar e o Científico: O Trabalho Com a Língua Inglesa Segundo os Documentos Oficiais

O discurso escolar e o científico desempenham um papel fundamental na educação, especialmente no ensino de línguas estrangeiras, como o inglês. Nesse contexto, é importante analisar como os documentos oficiais norteiam o trabalho com a língua inglesa, tanto no discurso escolar quanto no científico. Esses documentos são essenciais para orientar a prática docente e garantir uma educação de qualidade que prepare os alunos para lidar com as demandas do mundo globalizado. Assim, compreendemos a importância das políticas nacionais para o ensino da língua inglesa no Brasil, partindo do objetivo de analisar como as políticas públicas educacionais têm respaldado o ensino da Língua inglesa nas escolas brasileiras e como a disciplina evoluiu no currículo ao longo do tempo, bem como identificar os documentos oficiais que atualmente reconhecem a importância do conhecimento do inglês para os estudantes no Brasil do século XXI.

A importância e as discussões em torno do ensino do Inglês foram remanescentes desde a redemocratização do país, levando em conta o papel desse idioma na sociedade, as alterações no currículo escolar e sua aprendizagem para o mercado de trabalho. Observe-se que o inglês foi considerado uma língua elitizada desde 1808 e durante o século XX, pois não era considerado politicamente necessário para a formação dos trabalhadores. No entanto, a Constituição de 1988, a LDB de 1996, os PCN e a BNCC preconizam o ensino do inglês nas escolas públicas para todos os cidadãos, o que exige maiores investimentos em educação e uma melhor formação de professores para garantir um ensino de qualidade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, estabelece, em seu artigo 26, inciso III, que os currículos do ensino fundamental e do médio devem ter como uma das disciplinas obrigatórias o ensino de uma língua estrangeira moderna, que pode ser o inglês ou outra língua de escolha da escola. Além disso, destaca a importância do ensino de línguas estrangeiras para o

desenvolvimento cultural e intelectual dos estudantes, bem como para sua qualificação para a participação no mercado de trabalho globalizado.

Quando analisamos a literatura profissional que trata do ensino da língua inglesa nas escolas, existe uma grande lacuna entre o que é pregado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998, e a realidade concreta, marcada por erros metodológicos, condições de trabalho incertas para os professores, além de outros fatores que resultam em práticas ineficazes.

Os PCN (1998) destacam a importância de uma abordagem integrada entre a língua materna e a língua estrangeira no ensino fundamental, ou seja, o uso consciente das habilidades linguísticas já desenvolvidas pelos alunos na língua materna pode facilitar a compreensão de estruturas avançadas em línguas estrangeiras. Isso nos demonstra a ênfase dada na exploração das semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua estrangeira, buscando criar um diálogo e uma reflexão sobre as diferentes formas de expressão linguística. Assim os estudantes são incentivados a fazer comparações e a reconhecer aspectos culturais presentes em ambas as línguas. Portanto, o ensino de uma língua estrangeira deve ter como objetivo fortalecer a língua materna do aluno.

Posteriormente, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece que o ensino de língua estrangeira moderna, como o inglês, é obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. O principal objetivo do ensino da língua inglesa, segundo o documento, é desenvolver a competência comunicativa dos alunos em situações vividas, de forma a permitir sua interação com falantes dessa língua em contextos diversos.

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. (Brasil, 2018, p. 239).

A fim de formar cidadãos ativos, a Base Nacional Comum Curricular apresenta três conceitos fundamentais para o ensino da Língua Inglesa como idioma estrangeiro. Em primeiro lugar, é preciso

desconstruir a ideia de que o inglês pertence apenas aos países que o têm como língua materna, considerando-o assim como uma língua franca, presente em diversas culturas e países. Essa compreensão abrange o reconhecimento das diferenças, fomentando uma reflexão sobre si e sobre o mundo. Em segundo lugar, destaca-se a importância do uso de práticas digitais e multiletramentos na extensão das possibilidades de atuação dos alunos no mundo. O inglês possibilita a inclusão do aluno em ambientes de uso da língua, ampliando o acesso à informação e a compreensão do mundo. Por fim, enfatiza-se a validação de formas linguísticas que não seguem a norma culta, mas são amplamente utilizadas pelos falantes nativos da língua.

Nessa perspectiva, marcas de oralidade, por exemplo, não devem ser ensinadas simplesmente como genuínas, mas sim como formas de comunicação igualmente válidas e adequadas. Esses pedidos orientam o trabalho com os cinco eixos organizadores do componente curricular: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos e Dimensão intercultural. Por fim, embora a BNCC (2018) estabeleça a obrigatoriedade do ensino da Língua Inglesa apenas a partir do 6º ano do ensino fundamental, o documento reconhece a importância de discutir a inclusão desse componente curricular desde os anos iniciais dessa etapa educacional.

Já o Currículo do Estado de Pernambuco (2018) insere o componente curricular Língua Inglesa entre as páginas 242 e 293. O texto está fundamentado, expressando sintonia com a Língua Inglesa na contemporaneidade.

O componente curricular Língua Inglesa se insere na área de Linguagens, tendo sua importância atrelada à finalidade de oportunizar novas maneiras de inserção dos estudantes em um mundo tecnológico e globalizado, a partir das diversas possibilidades de interlocução com países em que o inglês é o idioma nativo ou de largo uso. Tal perspectiva se justifica ao se considerar o caráter global da referida língua no contexto sociocultural e político contemporâneo. Nesse sentido, trata-se de um componente estratégico no tocante ao trabalho pedagógico inter/transdisciplinar, ressaltando-se, por conseguinte, um olhar mais atento ao exercício do pensamento crítico e de um estímulo à cidadania. A apropriação da língua inglesa pelo estudante é, pois, um elemento favorável à ampliação, intercâmbio científico e cultural, na perspectiva, inclusive, do multiletramento, especialmente o digital. (Currículo de Pernambuco Ensino Fundamental – Área De Linguagens, 2018, p. 242).

A página 246 do Currículo de Pernambuco especifica as quatro habilidades fundamentais da fluência em inglês: ouvir, falar, ler e escrever. Assim, compreendemos que se torna impossível a realização do trabalho do professor de maneira eficiente e adequada, que desenvolva as competências necessárias, segundo o documento em questão, já que esses profissionais possuem duas aulas semanais, sendo cada uma delas com 50 minutos, e muitas das vezes são aulas separadas uma da outra no horário escolar. Ainda, observamos que, no documento supracitado, não constam habilidades de ouvir (*listening*) do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. E isso é negar aos estudantes experiências orais, ou seja, significa uma visão limitadora dos direitos de acesso à dimensão oral das línguas estrangeiras e aos contatos com as línguas e culturas de outros povos.

Portanto, notamos que, na educação básica, é incomum encontrar oportunidades de interação com a língua inglesa em processo de aquisição. Muitas vezes, os estudantes podem nunca ter a chance de vivenciar a oralidade desse idioma, devido à prática exclusiva de exploração gramatical, sem a oportunidade de praticar a fala. Em assunção, percebemos a importância do ensino da língua inglesa para a formação dos alunos, uma vez que essa língua é considerada uma das mais utilizadas no mundo.

Refletindo, então, é necessário abordar o ensino do Inglês de forma contextualizada e interdisciplinar, além de destacar a importância do uso de tecnologias e práticas multiletradas para garantir uma formação integral e preparar os alunos para um mundo globalizado e cada vez mais conectado, assim o ensino de uma segunda língua em que o professor utiliza a língua-alvo em sala de aula pode levar os alunos à assimilação e ao desenvolvimento da proficiência.

Além disso, é também de extrema importância conceder ao ensino de línguas estrangeiras no ambiente escolar uma abordagem abrangente, capacitando os alunos não apenas em algumas habilidades, mas abrangendo todo o universo de conhecimento pertinente a eles. Sendo assim, deve-se manter firmemente a ideia de que a exposição oral constante e contínua dos alunos à língua-alvo, mesmo em níveis básicos, é essencial para a aquisição de uma língua estrangeira, considerando, na aquisição e no desenvolvimento da

oralidade pelos alunos, o outro, a interação, a troca de experiências, o prazer da comunicação e as maravilhas que a fala e a escuta podem proporcionar. Dessa forma, apontamos para a necessidade de se pensar o inglês como prática democrática, tanto no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, quanto na manutenção deste componente curricular da escola pública na rede municipal de Santa Cruz do Capibaribe, Pernambuco.

Procedimentos Metodológicos

Este estudo, metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com o suporte de um questionário. A princípio, realizamos uma pesquisa bibliográfica e teórica para analisar as pesquisas já desenvolvidas no campo acadêmico, bem como os teóricos que dialogam sobre a perspectiva do atual ensino de Inglês no Brasil. Posteriormente, construímos um formulário no Google Forms com seis perguntas,³ no intuito de analisarmos os posicionamentos dos professores acerca das suas impressões sobre o tempo reduzido para se ensinar uma língua estrangeira, analisando as suas prescrições à luz dos documentos norteadores da educação básica para o ensino de uma língua estrangeira,⁴ quais sejam o Currículo do Estado de Pernambuco (2018) e o livro didático adotado na rede de ensino em estudo,⁵ sendo este, muitas das vezes, o único recurso didático dos professores para as suas aulas diárias.

³ Perguntas do questionário:

1- Há um vasto questionamento sobre o ensino da língua inglesa, pois, apesar de seu reconhecido valor, pais, professores e alunos ainda questionam a necessidade de aprender a língua. Assim, qual o seu posicionamento acerca dessa realidade?

2- Qual a sua maior dificuldade em ser professor de Língua Inglesa na escola pública?

3- De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em seu artigo 5º, prevê-se o ensino de uma LE na etapa do ensino fundamental, configurando-a como compulsória nos anos finais, compreendendo do 6º ao 9º ano. Assim, como você avalia essa realidade?

4- Seguindo os documentos oficiais e as orientações do seu município de trabalho, alunos das séries finais do ensino fundamental devem ter duas aulas de LI por semana, sendo cada uma delas com duração de 50 minutos. Portanto, como é organizar esse tempo, bem como planejar essas aulas, visto que possui um currículo a seguir com diversos conteúdos?

5- Quais são as maiores dificuldades de aprendizagem da LI apresentadas pelos estudantes?

6- Quais seriam as suas observações acerca do livro didático para o ensino da LI?

⁴ Refere-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996; à Base Nacional Comum Curricular; e aos Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1998.

⁵ Organizadora Richmond Educação, editora responsável: Izaura Valverde. 1. ed. São Paulo, 2018. Obra em 4 volumes do 6º ao 9º ano, componente curricular: Língua Inglesa.

O link de acesso foi disponibilizado no grupo do WhatsApp dos profissionais da rede municipal, no dia 31/03/2023, sendo que neste espaço virtual, temos a presença de 18 professores do 6º ao 9º ano das séries finais do ensino fundamental, sendo destes, 12 do sexo feminino e 06 do sexo masculino. Para tanto, participaram do estudo cinco professoras (Professora A, Professora B, Professora C, Professora D e Professora E), que responderam ao questionário, composto de questões dissertativas sobre o ensino e a aprendizagem do idioma nas escolas onde atuam, sendo que todas elas estão localizadas na zona urbana do município.

Diante de uma porcentagem de apenas 28% de participação, levantamos hipóteses de que os demais professores tenham se recusado a colaborar com a pesquisa por acharem desnecessárias as possíveis contribuições com suas práticas de ensino, até mesmo o próprio desinteresse, a alta resistência e suficiência à novas possibilidades de discussões, entre outros fatores que possam justificar essa situação.

No questionário, aos profissionais foram solicitadas respostas de acordo com as suas narrativas e experiências profissionais, no intuito de verificarmos possíveis relações entre sua formação acadêmica e atuação em sala de aula, de acordo com as suas realidades. Dessa forma, os professores tiveram a liberdade de falar sobre suas dificuldades, experiências, fracassos, conquistas, entre outros aspectos que têm influenciado o ensino e a aprendizagem da língua inglesa em escolas públicas de Santa Cruz do Capibaribe.

Na análise dos questionários, nota-se que, em sua maioria, os professores são representados por mulheres, com idade entre 30 e 40 anos, cuja participação temporalmente em sala de aula é de, pelo menos, seis anos, atuando como professores/as para uma média de 12 turmas, compostas por, pelo menos, 40 alunos por sala de aula. Tais informações podem ser revistas conforme explicitado na Tabela 1, relativa ao perfil dos participantes.

Tabela 1 - Resumo das informações gerais dos participantes do estudo

Gênero	Fem.: 3 Masc.: 2
Tipo de licenciatura	Em Língua Inglesa: 2 Em Letras: 3
Ano de graduação	De 1995 a 2017
Tempo de experiência em sala	De 6 a 21 anos
Carga horária semanal	De 150 a 200 horas semanais
Número de turmas em que leciona	De 10 a 15 turmas
Número de alunos por turma	De 20 a 42 alunos por turma

Fonte: Alves (2024)

Aqui, constatamos uma descrição dos profissionais colaboradores para este estudo e, através dela, compreendemos que eles possuem a formação adequada para a função e área em que atuam, com vasto tempo de experiência. Em contrapartida, esses docentes têm muitas turmas para completar sua carga horária de trabalho semanal, as quais comportam grande quantidade de alunos.

Resultados e Discussões

A retomada de estudos desenvolvidos sobre o ensino de Língua Inglesa em escolas públicas brasileiras, em particular, as experiências vividas por professores e aprendizes de língua inglesa ao ensiná-la/aprendê-la, respectivamente, nos motivou a investigar a realidade dessa situação específica. Dessa forma, tomamos como base as concepções desses professores sobre o ensino do idioma no contexto investigado, as quais serviram como corpus de análise e discussão para este estudo.

Segmentando o questionário, quando perguntados com a questão 1 no formulário utilizado, obtivemos as seguintes respostas:

Professora A: As aulas de Inglês deveriam ganhar uma carga horária maior nas escolas e o governo deveria proporcionar bolsas de estudos no exterior para mostrar o valor do estudo da língua;

Professora B: É de extrema importância aprender uma segunda língua e inglês já está inserido em toda parte no nosso país;

Professor C: A cada dia, as pessoas em geral têm se dado conta da importância de aprender uma segunda língua, em especial, o inglês, isso nos leva a crer que, embora a passos lentos, temos caminhado no caminho certo;

Professor D: Precisamos de projetos concretos para amenizar essa desconfiância;

Professora E: Tem necessidade sim, devido à influência em tudo da língua inglesa, em roupas, aparelhos eletrônicos, comidas, etc.⁶

Dessa forma, os depoimentos descritos nos levam a crer que o ensino de Inglês na escola é positivo e que, nesse sentido, vem ao encontro das expectativas dos professores, uma vez que eles percebem, em sala de aula, a necessidade de políticas educacionais que promovam a amplitude desse ensino, como também a consciência profissional, que nos permite enxergá-los como profissionais dedicados à educação dos estudantes, incentivando-os a superar limitações e motivando-os a se esforçarem para alcançar seus objetivos de aprendizagem.

Associado principalmente à importância do ensino da língua inglesa, que tem se expandido consideravelmente nos últimos 20 anos, impulsionada pela globalização, pelo capitalismo acelerado e pelo neoliberalismo, o currículo na contemporaneidade precisa buscar atender, cada vez mais, a essas demandas em favor de uma educação linguística significativa.

De acordo com a pergunta 2, os professores relatam:

Professora 1: O material didático não condiz com a realidade;

Professora 2: Convencer o aluno de que inglês é importante. E pouco material didático;

Professor 3: Acredito que o fato de os alunos terem seu primeiro contato com a língua inglesa apenas nos anos finais do ensino fundamental seja um ponto negativo, visto que, em instituições particulares de ensino, esse contato se dá cada vez mais cedo. Os livros didáticos de língua inglesa

⁶ As falas dos professores colaboradores encontram-se em itálico para descrever os discursos por eles, bem como não são identificadas nominalmente, sendo os participantes caracterizados em numeração de acordo com o seu gênero.

também não condizem com a realidade da sala de aula. Sei que existem dezenas de fatores que poderiam ser citados, mas eu creio que esses dois pontos sejam primordiais e ao alcance do poder público;

Professor 4: Número de discentes por sala, material didático muito fora da realidade dos alunos e alunas, e o foco na oralidade da língua;

Professora 5: Falta de material didático e falta de investimento em cursos para que os professores adquiram melhores conhecimentos.

Essas acentuações são carregadas das perspectivas que refletem como os professores lidam com materiais didáticos ou com a ausência de material didático, a conscientização dos estudantes acerca do idioma, o número de discentes nas salas de aulas e a necessidade de formações pedagógicas adequadas às realidades. As experiências com materiais didáticos revelam que, quando eles existem, muitas vezes não atendem a todas as expectativas do professor. Por outro lado, quando esses materiais estão ausentes, isso se torna um desafio para o professor, que pode ou não buscar alternativas para a situação. Em ambos os casos, a questão dos materiais didáticos representa um desafio para o professor, pois aquele que os utiliza frequentemente não se sente satisfeito. Isso pode acontecer porque o conteúdo do material excede a carga horária disponível ou porque não atende adequadamente às necessidades do professor e dos estudantes. Também é importante discutir com professores formas de integrar o ensino da Língua Inglesa em salas de aula de 30 ou 40 alunos, apresentando experiências bem-sucedidas que atestem sua viabilidade.

Posteriormente, indagados com o terceiro questionamento, responderam:

Professora 1: Ela deveria ser mais abrangente e contemplar desde a primeira infância;

Professora 2: Seria de grande valia, uma vez que os alunos aprenderiam bastante vocabulário e chegariam mais preparados;

Professor 3: Ao inserir o ensino da língua inglesa apenas nos anos finais, privamos os alunos a terem contato lúdico com o idioma, o que impede diretamente que o discente desenvolva uma relação mais intimista e afetuosa com a língua;

Professor 4: Necessária a obrigatoriedade do ensino no ensino fundamental;

Professora 5: Deveria inserir a LE nos anos iniciais para que os alunos dos anos finais não tivessem tanta dificuldade.

Os relatos dos professores destacam que, apesar de o ensino de LI na escola a partir do 6º ano das séries finais do ensino fundamental ser uma determinação legal, a realidade do ensino de uma língua estrangeira nos leva a argumentar em favor da adequação da legislação com a oferta desse ensino desde as séries iniciais do ensino fundamental, pois essa implementação facilitaria o trabalho do professor, bem como promoveria aos estudantes a oportunidade de serem inseridos em um novo contexto linguístico desde cedo na escola. Assim, é preciso adequar propostas educacionais revolucionárias para então preconizar o acesso ao inglês nas escolas públicas, trilhando os caminhos corretos, maiores investimentos em educação e melhor formação de professores, para fornecer aos discentes um ensino formativo e de qualidade.

À vista do questionamento 4, os professores destacaram com precisão essa realidade.

Professora 1: É ter que fazer um resumo do resumo;

Professora 2: Organizo tentando contemplar os objetivos para cada assunto;

Professor 3: A disposição das aulas em “duas de 50 minutos” é um tempo hábil para um bom desenvolvimento, acredito que seja no planejamento individual de cada turma que o docente encontre mais problemas, visto que, mesmo estando no mesmo ano letivo, existe uma grande lacuna entre os alunos na relação ensino e aprendizagem;

Professor 4: Muito complicado porque, muitas vezes, o nível para a língua inglesa aqui no Brasil não é o desejado, então seguir conteúdo em uma sequência não é nada fácil;

Professora 5: Pouco tempo para muito conteúdo.

Visando preencher essa lacuna, compreendemos que a experiência do tempo influencia tanto os professores quanto os alunos. O tempo desempenha um papel regulador na dinâmica da sala de aula, sendo uma variável externa que afeta o ensino do professor. Esses relatos destacam, portanto, que o tempo de aulas é insuficiente, pois cinquenta minutos, duas vezes por semana, é um tempo bastante limitado para alcançar os objetivos de ensino, que muitas vezes são bastante ambiciosos, considerando o tempo real disponível na sala de aula. Ajustar os currículos à carga horária estabelecida não faz parte do planejamento escolar.

À penúltima pergunta, sobre as pontuações das maiores dificuldades de aprendizagem da LI apresentadas pelos estudantes, os professores disseram:

Professora 1: Falta de interesse;

Professora 2: Interpretar textos (pouco vocabulário aprendido) e ouvir áudio em inglês;

Professor 3: Muitos alunos apresentam um bloqueio prévio ao aprendizado, pois não é incomum ouvir frases como “eu nem sei falar português direito, pra que vou falar inglês”; entretanto uma vez vencida essa barreira, o próximo obstáculo é fazer com que eles tenham vontade de consumir material na língua inglesa, como séries, filmes, livros, música, quadrinhos, ... A escassez de material didático atrativo dificulta muito nesse ponto;

Professor 4: Foco no idioma e encontrar um significado para aprender bem o idioma;

Professora 5: Não saber o significado das palavras, escrita e fala.

Como podemos apreciar, esses discursos revelam como o ensino do Inglês é tão difícil no que se refere à própria aprendizagem do idioma, seja pela desmotivação dos estudantes, seja pela não vivência deles com o idioma no dia a dia em suas práticas sociais. Assim, o ensino de língua estrangeira em sala de aula pode ser visto como uma complementação entre as realidades que influenciam as práticas dos professores e as experiências que ocorrem na sala de aula, a partir das atividades implementadas, de acordo com a realidade social e cultural dos alunos.

Por fim, questionados sobre quais seriam as suas observações acerca do livro didático adotado na rede municipal de ensino, correspondente ao período entre os anos de 2020 e 2023 para o ensino da LI, responderam:

Professora 1: Deveria se adequar à realidade pública;

Professora 2: O nível do livro é muito avançado para quem está iniciando uma segunda língua;

Professor 3: Existe um consenso entre os professores de língua inglesa de que os livros didáticos não atendem às necessidades reais de sala de aula, já que apresentam uma estrutura nada intuitiva e a língua estrangeira como “segunda língua”, o que é completamente fora da realidade de sala de aula;

Professor 4: Não gosto das propostas dos materiais didáticos para o ensino da Língua Inglesa, prefiro o material dos cursos preparatórios, são mais objetivos e práticos;

Professora 5: Nos livros atuais, que tivesse melhores explicações sobre os conteúdos trabalhados e uma linguagem mais simples.

É importante discutir o papel do material didático a fim de evitar que o professor se sinta limitado pelo livro ou perdido sem ele. Para isso, é necessário que o professor desenvolva uma nova perspectiva em relação ao material, caso esteja disponível. O livro, nesse sentido, deve servir como suporte ao professor, deixando de ser um instrumento de controle sobre suas ações em sala de aula. O professor deve encarar o livro como uma possibilidade para o ensino do inglês, em vez de vê-lo como uma determinação do que deve ser feito em sala de aula. Atualmente, é possível notar possibilidades de modificar o ensino de língua inglesa nas escolas em práticas mais significativas, principalmente o que se refere ao trabalho com os multiletramentos, por ser uma possibilidade de, justamente, oportunizar um engajamento na recriação e ressignificação dos potenciais sentidos e produzidos nos processos de criação de significado, o que colabora para a formação de um cidadão agenciador e designer de significados.

Ainda, é necessária uma formação adequada e direcionada para preparar os professores a trabalhar com esses livros didáticos em sala de aula, promovendo uma consciência do seu papel de educador e mediador do conhecimento, acreditando na melhoria do ensino do Inglês como idioma estrangeiro. Por meio de uma abordagem crítica, os professores procuram integrar o conhecimento proposto nos livros didáticos à realidade escolar, a fim de proporcionar aos alunos a oportunidade de criticamente participar de novas experiências sociais e culturais por meio do estudo de outra língua.

Algumas Considerações Finais

Tomando como base as discussões tecidas nas seções progressas deste artigo, foi possível destacar a importância do ensino de Inglês como língua estrangeira e destacar os desafios enfrentados pelos professores do município de Santa Cruz do Capibaribe nesse processo de ensino.

Diante das considerações pontuadas pelos professores no ensino da Língua Inglesa nas escolas regulares da rede, como duas aulas semanais com 50 minutos, cada uma delas, além do desinteresse e do próprio déficit de aprendizagem de uma língua estrangeira por

parte dos estudantes, é necessário buscar alternativas capazes de fornecer aos alunos as habilidades e competências precisas para se conviver efetivamente em um mundo globalizado.

Os professores possuem uma formação adequada, bem como capacidade e conhecimento amplo da língua inglesa, porém as atuais condições do ensino dessa língua representam grandes obstáculos para o trabalho docente. Portanto, como esses professores podem aprimorar o seu desempenho nas escolas? O primeiro passo é fazer o melhor que podem. Se houver o comprometimento a preparar aulas com materiais aquecidos e que despertem o interesse dos alunos, talvez possam alcançar resultados mais positivos, não enxergando o livro didático apenas como o único instrumento ou objeto de suporte pedagógico.

Ainda, é necessário haver a conscientização do professor para que ele possa articular as suas aulas de maneira possível ao desenvolvimento de todas as habilidades solicitadas pelo Currículo do Estado de Pernambuco (2018). Assim, tais pressupostos podem contribuir significativamente para melhorar a qualidade do ensino de Inglês como língua estrangeira, visando fornecer aos alunos as habilidades e competências necessárias para se comunicar efetivamente em um mundo globalizado.

Por fim, é preciso reconhecer a evolução dessa disciplina no currículo ao longo do tempo, como caminho capaz de fornecer uma visão abrangente e atualizada sobre a situação do seu ensino nas escolas brasileiras, considerando os aspectos históricos, curriculares e políticos envolvidos nessa temática. E, então, detectar que exposições como as trazidas neste estudo agrupam uma realidade que representa desafios que precisam ser superados, considerando o contexto sociocultural em que o inglês é pensado e ensinado.

Referências

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Pereira. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 20. ed. Campinas: Pontes, 2015.
- BAKHTIN, Michael. **Os gêneros do discurso**. In: BAKHTIN, M.. *Estética da criação verbal*. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BRASIL. BNCC. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2020. **Diário Oficial da União** de 23/12/1996. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 09 maio 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** Língua Portuguesa. Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos). Brasília, 1998. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CEE-PE_PARECER-CEE.PE-N%C2%BA-114.2018-CEE-converted.pdf. Acesso em: 09 maio 2023.

COSTA, EMMANUELLE PEREIRA da C. **O impacto da globalização na motivação dos alunos de inglês como língua estrangeira.** 2019. 140 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2019.

LADEIA, SHEILA ROCHA. **Inglês como língua franca e interculturalidade:** aspectos inerentes ao processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2019.

VYGOTSKY, LEV SEMIONOVITCH. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A ENTREVISTA PSICOLÓGICA COMO INSTRUMENTO ESSENCIAL DE ESCUTA EM ATENDIMENTO PSICOLÓGICO

Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves (UFPB)¹

Élyman Patrícia da Silva (UEPB)²

Ana Paula Macêdo da Costa (UFPB)³

Introdução

A entrevista psicológica constitui um dos instrumentos mais poderosos nas mãos do psicólogo, pois com esta se cumpre alguns propósitos nos processos de triagem, avaliação e acompanhamento psicológico. Este texto, portanto, pretende refletir sobre este instrumento basilar para o uso do profissional de psicologia, e sua condição *sine qua non* no trabalho de seleção dos atendimentos por estudantes de psicologia, trazendo à tona o desafio de compreender, encaminhar e conduzir um futuro processo psicoterápico.

Inicialmente vamos apresentar alguns fundamentos da entrevista psicológica, e depois a sua operacionalidade nos processos de triagem psicológica.

O termo entrevista, etimologicamente significa “visão entre”, que envolve duas ou mais pessoas, troca, diálogo, uma comunicação (Anastasi & Urbina, 2000; Assumpção, 1977; Benjamin, 1996, Hindle, 1999; Lodi, 1998; Rech, 2000). Para tal, segue regras e a observação de fatores psicológicos com o objetivo de resolver e dar soluções aos problemas apresentados pelo examinando (Almeida, 2004).

Entre tantas definições que encontramos na literatura citaremos o renomado psiquiatra norte-americano Harry Stack Sullivan, quando define a entrevista como

uma situação de comunicação vocal entre duas pessoas, mais ou menos voluntariamente, integrados num padrão terapeuta-cliente com o propósito de elucidar formas características de vida das pessoas entrevistadas, e vividas por elas como particularmente penosas ou

¹ Professora na Universidade Federal da Paraíba; e-mail: ctsufpb@gmail.com

² Mestre em Psicologia da Saúde (UEPB); e-mail: elymanpsi@gmail.com

³ Mestranda em Psicologia Clínica na Universidade Federal da Paraíba (MPPSICLI); e-mail: psianapaulamacedo@gmail.com

especialmente valiosas e, cuja elucidação ela espera tirar algum benefício (Sullivan, 1970).

A entrevista psicológica, de um modo geral, é um processo de interação interpessoal, de comunicação vocal e não vocal, na qual um dos componentes pede ajuda, e o outro se propõe a prestá-la. De acordo com este estudioso, a comunicação se dá não apenas através da palavra, do verbal, mas vocal, porquanto, inclui os aspectos delatores da entonação de voz, ritmo da conversação, etc. Os complementos de som sugerem o que se deve deduzir das proposições verbais expressadas. Além disso, considera-se também importante veículo de comunicação a conduta não verbal.

Seminário (1972) destaca que a entrevista não é apenas uma mera coleta de informações, não é apenas uma possível observação de comportamento, ela é, essencialmente, um engajamento bi pessoal, uma estrutura cujo valor diagnóstico reside na compreensão de sua determinação, na análise e síntese dos princípios e processos que a organizam. A interação é a própria essência que deve ser manejada e interpretada.

Bleger (1998) perspectiva a entrevista psicológica sob dois aspectos: como técnica, porquanto tem suas próprias normas, ao mesmo tempo em que investiga, pesquisa, examina, aplica o conhecimento científico. Essa dupla face da técnica tem especial gravitação pois, identifica ou faz coexistir no psicólogo as funções de investigador e de profissional. A técnica da entrevista, portanto, faz interagir ciência e necessidades práticas, em um processo ininterrupto de interação, possibilitando levar ao cotidiano do ser humano ao nível do conhecimento e da elaboração científica.

A técnica da entrevista favorece a manifestação das particularidades do sujeito, permitindo assim ao profissional ter acesso ao outro, de forma ampla e profunda, no seu modo de se estruturar e de se relacionar, mais do que qualquer outro método de coleta de informações. É este precioso instrumento que se adapta às variações individuais e de contexto, para atender às necessidades colocadas por uma grande diversidade de situações clínicas e explicitar particularidades que passam despercebidos em outros procedimentos, podendo verificar limites, confrontar, contrapor e buscar esclarecimentos para as respostas do sujeito. Sendo assim,

estes elementos colocam a entrevista em situação de destaque entre as técnicas de avaliação (Tavares, 2002).

Pode-se dizer que o objeto da entrevista psicológica é a relação estabelecida entre entrevistador-entrevistado, mesmo que seja usada com a finalidade explícita de se fazer algum tipo de avaliação, acrescido da observação participante ou interacional (Sullivan, 1970), e ainda a observação do campo (Bleger, 1998), sendo estes os pontos essenciais dessa técnica para fins de diagnóstico, juntamente as informações obtidas na fala do examinando, ou seja, este fala e se ouve (Augras, 2002).

A observação, realizada pelo entrevistador participante do campo da entrevista, representa uma técnica importante na coleta das informações para a avaliação das funções psíquicas do entrevistado, uma vez que sem esse procedimento não é possível entrar em contato com o mundo mental do entrevistado, o que é uma das metas da entrevista de avaliação (Hulak, 1988).

A psicanálise recomenda a entrevista utilizada com fins de avaliação, e chama a atenção do entrevistador para que ele fique atento à organização de alguns momentos: (1) a chegada do entrevistado, (2) o curso intermediário da conversa, e (3) o momento final da entrevista, quando se dá a separação, além de observar as ansiedades e defesas reveladas nesses momentos, bem como as ansiedades paranoides, fóbicas e defesas maníacas ou obsessivas (Rolla, 1981). Ademais, ter um modelo teórico definido para a análise das observações. As diversas técnicas de entrevista têm em comum o objetivo de avaliar para fazer algum tipo de recomendação, seja diagnóstica ou terapêutica (Almeida, 2004).

A entrevista, torna-se, portanto, um ponto fulcral no contato inicial para o desenvolvimento de uma relação de ajuda, e na prática, antes de poder ser considerada uma técnica, é vista como um contato social entre duas ou mais pessoas, devendo este ser de qualidade e apoiado nas técnicas clínicas específicas. Outrossim, o cumprimento da técnica sofre influência direta das habilidades interpessoais do entrevistador, e vice-versa (Tavares, 2002).

Uma contribuição teórica importante vem de Thöma e Kächele (1992), quando se referem a entrevista psiquiátrica tradicional, sugerindo que esta propõe: (1) estabelecer uma relação entre duas pessoas, uma que sofre e pede ajuda, e outra que é um profissional, (2)

proceder a uma avaliação, daquela que sofre, e (3) reforçar o desejo de tratamento. Estes autores mencionam ainda que as entrevistas diagnósticas preliminares feitas por Freud tinham por objetivo descartar doenças somáticas e psicoses, procedendo com uma anamnese minuciosa da vida do paciente para a primeira fase do tratamento e suas entrevistas iniciais eram curtas e concisas (Thöma & Kächele, 1992).

Nesse sentido, entende-se que para o sucesso da entrevista inicial realizada antes mesmo de qualquer intervenção ou aplicação de quaisquer instrumentais psicológicos (testes, técnicas projetivas, etc), é essencial que seja desenvolvido um bom vínculo terapêutico. Esse tipo de entrevista costuma ser a semi dirigida, a fim de que seja cumprido o seu propósito dentro do tempo estipulado para tal, mas também de modo que o psicólogo transmita ao examinando segurança e aceitação desde os primeiros contatos (Adrados, 2000). Como pontuado por Adrados (2000, p. 42): *“na entrevista inicial uma acolhida pontual, cálida, torna desnecessário muito palavreado”*.

Todo esse processo de entrevista também irá divergir a depender da faixa etária do examinando. Se tratando do atendimento de crianças e adolescentes, a primeira entrevista é realizada com os responsáveis, e quando adulto o primeiro contato é feito com o próprio examinando. No caso daqueles menores de idade, questiona-se aos responsáveis como estes percebem a queixa demandada e posteriormente inicia-se uma investigação acerca da história vital e dos sintomas, a fim de que se reúnam informações significativas para o delineamento do processo terapêutico a ser conduzido. Com os adultos, a entrevista inicial ganha seus delineamentos a partir das verbalizações trazidas por eles, e a depender do rumo da entrevista que o psicólogo pretenda adotar (Serafini, 2016).

O acesso ao conhecimento do mundo interno do examinando far-se-á em um *setting* clínico entre este e o psicólogo, e será estruturado em alguns momentos dentro de um processo de avaliação.

Bohoslavsky (2019) ressaltou a existência de três momentos que constituem a tarefa clínica do psicólogo para uma avaliação diagnóstica. Esses momentos, tornam possível uma avaliação da entrevista que prepara o campo para uma avaliação diagnóstica mais ampla:

1. Nos primeiros contatos com o examinando, o psicólogo tenta *compreender* e *explicar* o que se passa com o mesmo, exigindo do profissional muita reflexão com a intenção de responder algumas indagações: a) o que se passa? b) que significado tem essa conduta? c) a quem ou a que se refere o que aqui ocorre? d) quem necessita realmente ser ajudado? e) qual é a maior ajuda que se pode oferecer?

2. Momento de pensar, ou seja, fazer um diagnóstico da situação pela qual um indivíduo está atravessando no momento;

3. Definir ações junto ao paciente que poderá realizar, supondo-se que a intervenção do psicólogo promoverá alguma mudança na situação de modo favorável. Mesmo sendo uma etapa de avaliação diagnóstica, as atitudes do psicólogo, assim como as do paciente entram num processo dialético, promovendo, portanto, mudanças num sentido positivo, saudável, e que não seja uma mudança iatrogênica.

Pode-se conceber que a existência desses três momentos pode ocorrer em uma só entrevista mesmo para fins diagnósticos, constituindo-se uma só unidade, diferenciados apenas para fins didáticos, e toda ação do psicólogo é na realidade um novo dado. São observações, reflexões, diagnósticos que permitirão concluir se a ação foi eficaz ou não, se o foi de um modo previsto, e por quais motivos (Bohoslavsky, 1995).

Já Abuchaem (1986) subdivide-a em dois momentos, com finalidade de facilitar a compreensão:

(1) o que vai desde o começo da pré-entrevista até o encontro físico com o examinando, denominado de pré-entrevista remota ou mediata;

(2) outro, iniciado no encontro físico com o examinador até a situação de entrevista, a chamada de *pré-entrevista próxima* ou *imediate*. Entre ambas existe a zona de impacto, que constitui a abertura da pré-entrevista próxima.

Na verdade, a pré-entrevista começa quando se tem a primeira notícia do futuro examinando, e termina quando este se encontra em condições de entrevista, isto é, instalado em uma cadeira, no consultório, adiante do examinador. Destarte, a pré-entrevista abarca todos os conteúdos psicológicos e corporais, mobilizados pelo examinando na pessoa do examinador, ou seja, em essência, a pré-entrevista é a totalidade da soma das reações contratransferenciais do

examinador, incluindo não somente as que se desenvolvem na presença física do examinando (Abuchaem, 1986).

Em síntese, para a psicologia clínica este processo de avaliação caracteriza-se por uma estratégia que inclui três momentos: ver, pensar, e atuar psicologicamente.

A entrevista clínica, pelo que foi possível observar, é um dos instrumentos mais eficazes que visa não só conhecer a pessoa que procura ajudar, mas também possibilita – por si só – promover benefícios nela. Ela tem em si uma ação terapêutica, mesmo em se tratando de uma fase preliminar ao tratamento propriamente dito.

Para se fazer uma avaliação diagnóstica, às vezes se torna necessário a complementação das entrevistas com outros recursos técnicos, tais como: exames médicos complementares (clínico geral, endocrinologista, neurológico psiquiátrico, etc.), questionários (para uma anamnese detalhada, por exemplo), testes psicológicos, entre outros.

A triagem na clínica Psicológica enquanto porta de entrada para o atendimento se baseia em habilidades e competências específicas para o primeiro contato clínico com o paciente, podendo surgir já neste início a vulnerabilidade, curiosidade, disponibilidade e abertura do paciente para com o psicólogo. A teoria nos leva a imaginar como será um atendimento, mas é somente na prática clínica, e ao chamar o paciente que finalmente nos damos conta que somos profissionais ali e devemos colocar para fora todas as técnicas e normas aprendidas até então.

Isso faz refletir que os serviços de saúde, principalmente na saúde mental, não podem perder o caráter humano do acolhimento, o plantão psicológico ativo a potência do encontro, e a importância de um bom refúgio nesse encontro (Ortolan, 2019).

Para a Psicologia, o “ouvir” é definido como uma condição fisiológica ligada aos órgãos sensoriais, diferente do “escutar”, que se refere a um termo mais amplo, significando a disponibilidade integral e sensorial para os indivíduos que compartilham naquele ambiente terapêutico as suas dores. Sendo assim, a verdadeira escuta precisa estar desprovida de preconceitos e, principalmente, excluir qualquer possibilidade de um pré conhecimento a respeito daquele que chega e, agora, fala (Macedo & Carrasco, 2005).

Nesse sentido, a triagem não se trata apenas de um contato objetivo e direto, ou apenas ouvir, a triagem psicológica em si, traz um espaço de escuta terapêutica para aqueles que procuram atendimento, visando acolher toda a singularidade de cada indivíduo, priorizando um espaço de conforto e confiança para todos. Outrossim, o encontro entre terapeuta e cliente é muito valorizado neste momento e o foco principal passa a ser o acolhimento das pessoas e a elaboração das questões que mobilizaram a busca de ajuda psicológica (Rocha, 2011).

A experiência em triagem psicológica claramente atinge seu objetivo básico inicial, sendo primordial no acolhimento e na escuta atenta e ativa, onde por meio dela é possível direcionar a melhor conduta de atendimento aos pacientes. Porém alguns desafios costumam ser enfrentados dentre os quais estão: dificuldades em lidar com paciente em crise, inexperiência quanto a uma escuta qualificada, dentre outras situações onde competência, ética e respeito ao paciente são necessários.

O primeiro destes diz respeito a recepção ao examinando, ou seja, representa o primeiro contato com o mesmo no *setting* de avaliação, buscando estabelecer o *rapport* e se delinear o enquadre - regras do contrato, para então iniciar o levantamento das informações, como: (a) conhecer as queixas, sintomas, história da vida pregressa e atual, antecedentes familiares e patológicos, etc (b) formular as hipóteses diagnósticas, (c) avaliar a forma de intervenção mais adequada ao examinando. Todos estes passos foram seguidos através da entrevista psicológica.

É comum encontrar, principalmente em clínicas-escola, a triagem sendo ofertada como um serviço inicial. Nesse cenário, seleciona-se parte das pessoas que podem ser atendidas pelo serviço, considerando a especificidade demandada e as modalidades de atendimento disponíveis (Chammas, 2009). O objetivo da triagem então passa a ser conhecer a pessoa que busca por ajuda, avaliar a sua situação e sugerir o encaminhamento mais adequado.

Na triagem o psicólogo responsável também utiliza instrumentos como testes e entrevistas, sendo primordial o bom emprego desta última para que se possibilite a coleta de dados relevantes e que não foram evocadas espontaneamente pelo examinando. É a partir da triagem, também, que se avalia as

expectativas do examinando em relação ao atendimento posterior, bem como seu nível de engajamento (Rocha, 2011).

Desse modo aqui tivemos por objetivo refletir a respeito dessa prática de triagem psicológica bem como trazer um norte para estagiários e novos profissionais a partir de uma visão analítica e trazendo à tona o desafio deste momento para melhor conduzir a um processo psicoterápico.

A pessoa que busca por atendimento psicológico precisa passar por algumas etapas importantes, sendo a triagem o primeiro atendimento fundamental para um resultado positivo tanto para a área da Psicologia quanto para outras áreas. Campezzatto (Chammas, 2009, p. 28) corrobora que, *“a entrevista inicial é considerada um momento crucial no diagnóstico e no tratamento em saúde mental”*. Além disso, o conhecimento das etapas da triagem, levantando todas as informações que o paciente descreve durante o processo, faz com que os estudantes ali presentes possam levar as informações adquiridas para a orientação, e assim consigam desenvolver uma visão atenta a todas as demandas psicológicas do indivíduo.

A triagem é um processo que determina a prioridade do atendimento e tratamento do cliente, sempre com base na gravidade de sua condição. Este método é usado principalmente quando não há recursos suficientes para tratar todos os examinandos imediatamente. O processo de triagem é a porta de entrada, pois o cliente não sabe o que são os serviços psicológicos, pois esse tipo de trabalho não tem impacto no universo cultural e educacional. Caso o cliente não se sinta mobilizado no primeiro contato, ele pode não buscar ajuda e nesse sentido a triagem o conscientiza, bem como a família sobre as dificuldades do mesmo (Melo; Perfeito, 2004).

Para Lopez (1995), as entrevistas de triagem geralmente são mais do que apenas coleta de dados para organizar o raciocínio clínico resumido que orientará o encaminhamento. As cinco entrevistas têm uma forma curta de intervenção porque dá aos clientes a oportunidade de assumir a responsabilidade por seus próprios cuidados os torna responsáveis por seus problemas.

Portanto, o processo de triagem psicológica necessita ser levado a sério pelos profissionais, de modo que a profundidade desse momento seja melhor abarcada pelos psicólogos em prol de um melhor vínculo posterior entre paciente e profissional, sendo a escuta

neste momento inicial uma aliada para todo o processo terapêutico que se seguirá.

Referências

- ABUCHAEM, J. **O processo diagnóstico no adulto, na criança e no adolescente.** O processo diagnóstico no adulto, na criança e no adolescente. Luzzato: Porto Alegre, 1986.
- ADRADOS I. Parte II – **Os instrumentos e as técnicas no psicodiagnóstico, Capítulo 1 – A entrevista** (p. 39 a 46; 54 a 57). Manual de psicodiagnóstico e diagnóstico diferencial. Petrópolis, 2000.
- ALMEIDA, N. V. **A entrevista psicológica como um processo dinâmico e criativo.** PSIC - Revista de Psicologia da Vetor Editora, Vol. 5, nº.1, pp. 34-39, 2004.
- BERGER, D. Tratamentos Psicanalíticos em Instituições: Demandas, Intervenções e Questões. **Contemporânea - Psicanálise e Transdisciplinaridade**, Porto Alegre, n.05, Jan/Fev/Mar, 2008.
- CHAMMAS, D. **Triagem Estendida: um modo de recepção de clientes em uma clínica-escola de psicologia.** Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-08032010-151628/pt-r.php>, 2009. Acesso em: 09 mai. 2022.
- CHAMMAS, D. **Triagem estendida: um modo de recepção de clientes em uma clínica escola de Psicologia.** 2009. 139 f. Dissertação (Mestrado em Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LOPEZ, A. S. **Reflexões sobre entrevistas de triagem ou na prática a teoria é outra.** Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia, 1995.
- MACEDO, M. M. K., CARRASCO L. K. A entrevista clínica: um espaço de intersubjetividade. **(Con)textos de entrevistas: olhares diversos sobre a interação humana, p. 26.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- PERFEITO, H. C. C. S.; MELO, A. M. **Evolução dos processos de triagem psicológica em uma clínica-escola.** Scielo Brasil. Disponível em: <<https://www.scielo.br/jj/estpsi/a/jYCZCxsXHTXFpTgSQsRkyv/?lang=pt>>. Acesso em: 21/03/2024.
- ROCHA, M. C. **Plantão psicológico e triagem: aproximações e distanciamentos.** Rev. NUFEN, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 119-134, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912011000100007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 10 jun. 2024.
- SERAFINI, A. J. Entrevista psicológica no psicodiagnóstico. **Psicodiagnóstico.** Hutz et. Atl. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- THÖMA, H.; KÄCHELE, H. **Teoria e Prática da Psicanálise. Volume 1. – Fundamentos Teóricos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

A COMPLEXIDADE MULTISSEMIÓTICA COMO MARCADOR DA IDENTIDADE CULTURAL NAS OBRAS DO ARTISTA PLÁSTICO ÉDER OLIVEIRA

Jane Miranda Alves (UFRJ)¹

Introdução

Este artigo tem a pretensa intenção de responder a seguinte pergunta: de que forma os aspectos multissemióticos são contemplados nas obras pictóricas de Éder de Oliveira e como eles se tornam relevantes para compreender a relação de suas obras, suas impressões autorais e os aspectos culturais? A Semiótica social de Kress (1996, 2010), o estudo Enunciativo Discursivo de Bakhtin (2003), os construtos teórico-metodológicos da Linguística Aplicada (Moita Lopes, 2006) e os estudos culturais (Hall 2003, Kramisch, 1998) surgem como uma luz, a fim de salientar não só dados fenômenos, como também a relação autor x personagem nas obras analisadas.

Nosso objetivo é compreender a forma singular como os elementos imagéticos se comportam e como eles são atravessados por questões sociais nas obras de Éder Oliveira. Para tanto, faremos uma breve inserção nas relações que a multimodalidade/multissemióse, a cultura e a autoria mantêm com as obras. Nestas, pretendemos analisar os seguintes aspectos: cor, olhar, movimento corporal dêitico e o ângulo. Traços esses que conjugados à identidade cultural tornam visíveis à sensibilidade social, o daltonismo e as intervenções urbanas que marcam a presença autoral desse artista plástico a partir das personagens (re) criadas por ele.

Daí, o fato de situarmos nossa pesquisa em um espaço mais amplo que compreende uma rede de relações que envolve essas obras. Sendo assim, especificamente pretendemos: *i)* analisar os elementos imagéticos presente nelas; *ii)* compreender como aspecto autoral e meio social se relacionam. Sendo assim, a análise aqui ocorre a partir de quatro obras desse artista plástico expostas nos muros das casas em Belém do Pará.

¹ Doutoranda pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada- 2022. Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC). Email: janezinhaalves@gmail.com. <http://lattes.cnpq.br/8470936101281615> . Pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Concepções Teóricas

O papel transgressivo da Linguística Aplicada diante da intervenção urbana proposta nas obras de Éder Oliveira

A Linguística Aplicada (LA) que defendemos aqui considera os atravessamentos na vida social do sujeito, este como sendo histórico, político e heterogêneo. Portanto, ela se expande para uma variedade de contextos de usos da linguagem contemplados interdisciplinarmente o que leva, no dizer de Moita Lopes (2006, p. 19), a uma compreensão de uma LA “INdisciplinar” (antidisciplinar, transgressiva) que atualmente visa “criar inteligibilidades” que abram alternativas sociais para alcançar aquelas vozes que estão à margem da sociedade. É pelo viés da interdisciplinariedade que se constrói uma LA “mestiça e ideológica” que se reinventa diante de novas alternativas para a pesquisa, que reflita novos valores do homem e seu meio sociocultural, ideológico, histórico.

Os construtos teórico-metodológicos da LA, em constante construção, compreendem cada vez mais quão importante é construir conhecimento situado por meio de ações que permitam entender melhor a vida social em que o sujeito (psicológico, historicizado e sócio-histórico) está inserido, bem como refletir sobre a melhoria na qualidade de sua vida. Para Rojo (2006, p. 258), a LA trata dos “problemas com relevância social suficiente para exigirem respostas teóricas que tragam ganhos às práticas sociais e a seus participantes, no sentido de uma melhor qualidade de vida, num sentido ecológico”. Nessa direção, a LA envolve-se em novas práticas concretas e conflituosas de uso da linguagem na sociedade, o que acentua seu caráter transdisciplinar. Essa transdisciplinariedade é necessária para compreender, interpretar e interferir dialogicamente na complexidade apresentada pelas práticas sociais situadas.

Em direção à transdisciplinariedade, Fabrício (2006, p. 47) chama de *trama movente* para a ação das

forças plurais que entrelaçam uma série de novos significados, modos de produção de sentido, práticas, técnicas, instituições, procedimentos de subjetivação, e relações discursivas, tornando problemática a

adoção de pontos de vista e explicações causais simplistas a respeito dos fenômenos sociais.

Na perspectiva da globalização, campo de forças plurais que originam novos significados, novas práticas sociais, a linguagem é vista como prática social e, portanto, é parte constitutiva da sociedade e da cultura das quais ela faz parte.

Nas obras relacionadas a esse estudo, a multissemiose e/ou multimodalidade se apresenta com uma multiplicidade de sentidos, visto que epistemologicamente as práticas discursivas envolvem “escolhas (intencionais ou não) ideológicas e políticas, atravessadas por relações de poder”, que segundo Fabrício (2006, p. 48) estão associadas às condições de produção, circulação e interpretação. Isto marca uma visão pautada no socioconstrutivismo que rejeita a separação das práticas discursivas, teorias e realidade social. Desta forma, Éder Oliveira tenta deslocar o olhar para o novo, para as periferias e seus espaços marginalizados, bem como para as práticas sociais nelas desenvolvidas.

Esta pesquisa tenta trazer a partir das obras do artista plástico Éder oliveira uma postura mais crítica, menos determinista e, portanto, mais reflexiva, voltada para a ideia de que todo conhecimento é político e, portanto, perpassa pelo contexto social em que a linguagem está inserida. Para tanto, é necessário problematizar, ou seja, levantar temas de relevância social, tais como: acessibilidade, poder, desigualdade social e resistência. Para Pennycook (2004), a pesquisa tem como princípio uma linguística aplicada transgressiva e, portanto, mais reflexiva, problematizadora e movente.

A abordagem proposta por Pennycook (2006) origina-se nas teorias *trans*, indicando que estão em constante movimento (daí o termo *movente*) e por isso mesmo são desapegadas de paradigmas teóricos anteriores. Voltam-se para uma postura que visa atravessar fronteiras e quebrar regras problematizando-as e direcionando-as à ação de mudança em contextos múltiplos. Dentre os vários aspectos das teorias transgressivas propostas pelo autor, interessa-me relacionar à pesquisa alguns conceitos de [...]:

transculturização, como modo de pensar a cultura e os processos de interação cultural que permitem fluidez de relações; *transmodalidade*, como modo de pensar o uso da linguagem como localizado dentro de modos múltiplos de difusão semiótica; *transtextualização*, como modo

de pensar signos atravessando contextos; [...]; *transformação*, como uma maneira de pensar a mudança constante na direção de todos os modos de significado e interpretação (Pennycook, 2006, p. 76).

O que torna esta pesquisa transgrediente é o modo híbrido de pensar a heterogeneidade dos sujeitos e seu entorno (questões sociais e políticas), por meio dela é possível tornar visível as vozes marginalizadas. Desta forma, este estudo se apresenta corporificado em um letramento mais crítico que tenta compreender, por meio de textos diversos, práticas de leitura e a multiplicidade de semioses, como as vozes e os espaços marginalizados estão relacionados com a mudança social, a diversidade cultural, a desigualdade econômica e o posicionamento político.

Portanto, nos posicionamos aqui em relação à arte intervencionista de Éder Oliveira, voltada para uma LA transgressiva que, de acordo com Pennycook (2006, p. 82), sabe lidar com embates sociais e as consequências contextuais relacionadas ao poder; com a desigualdade, diversidade e necessidade de acesso; com a identidade e agenciamento.

A Pluralidade Imagética

A expressão *visual literacy*² remete a ideia de um desmembramento processual e de uma decodificação da imagem. Tenta equivocadamente dar conta da leitura de imagem equiparando-a aos processos que envolvem a linguagem verbal, pois a linguagem visual tem uma realidade distinta da do verbo. Nesta direção, resta-nos ressignificar o letramento visual como aquele que visa não só o aprendizado da leitura de imagens, mas também de seus traços constitutivos e significativos, ou seja:

Adquirir os conhecimentos correspondentes e desenvolver a sensibilidade necessária para saber como as imagens se apresentam, como indicam o que querem indicar, qual é o seu contexto de referência, como as imagens significam, como elas pensam, quais são os seus modos específicos de representar a realidade (Santaella, 2012, p.13).

² Letramento visual ou ainda Alfabetização visual, Segundo Santaella (2012, p.12).

Para Kress e Van Leeuwen (1996, p. 15) o termo *visual literacy* move-se em direção aos novos letramentos e, portanto, às imagens e ao *design* visual. Pode ser visto como um “sinal de declínio da cultura” e uma ameaça real ao domínio do letramento verbal por semioticistas conservadores. Para os autores as imagens têm hoje um importante papel dentro e fora da escola porque envolvem “uma interação complexa do texto escrito, imagens e outros elementos gráficos que se combinam por meio dos *designs* visuais, por meio de *layout*.”³

Em um mundo cada vez mais semiotizado, a imagem é valorizada cognitivamente e se permite transgredir, já que reflete valores sociais e culturais em constante movimento.

As obras de Éder Oliveira, restritas ao território da visualidade e significação, pertencem ao domínio das imagens como *representações* visuais⁴ porque simulam o meio social do artista, aquilo que se torna perceptível em suas obras e se presta a determinada finalidade. Limitam-se a uma artificialidade mediada por habilidades, instrumentos, suportes e técnicas, mas ampliam ainda mais a ideia de imagem. Então, nesse domínio das representações visuais, as imagens apresentam múltiplas camadas: subjetivas, sociais, estéticas, antropológicas e tecnológicas. Desta forma, as obras de Éder Oliveira refletem imagens bidimensionais fixas “que funcionam como duplos porque representam aspectos do mundo visível por meio das relações de semelhança que com eles mantém” (Santaella, 2012, p. 19), índios, caboclos, negros e pessoas retiradas das páginas policiais e que fizeram parte da vida deste artista na cidade ribeirinha em que viveu e nas periferias da grande Belém.

A Semiótica Social

Segundo Volóchinov (2017[1895-1936], p. 92), um importante precursor da Semiótica Social e para quem “qualquer corpo físico pode

³ *Layout* refere-se à forma como a imagem e escrita estão dispostas uma página.

⁴ Há três domínios principais da imagem: o domínio das imagens mentais, refere-se à liberdade das formas; o domínio das imagens diretamente perceptíveis, àquelas apreendidas do mundo real; o domínio das imagens como representações visuais, desenhos, pinturas, gravuras, fotografias, imagens que circulam nas mídias em geral. Considero o termo *representação visual* mais amplo que o termo “imagem”, visto que está relacionado a uma ideia cognitiva e, portanto, à forma como a imagem é representada depende de fatores como: o lugar, os interlocutores, o meio.

ser percebido como a imagem de algo⁵”. Sendo assim, a imagem, o objeto físico seria, então, uma parte da realidade material e, portanto, é um signo e “em certa medida, passa a refratar e a refletir outra realidade”

O signo é, então, a unidade central da Semiótica, sendo ele para Kress (2010); Kress e Van Leeuwen (1996, p. 7) envolvido em uma rede complexa em torno dos modos de significado e por isso são “conjunções motivadas de significantes (formas) e significados”. Embora sejam relativamente independentes um do outro, é possível perceber a junção da forma (a cor, a perspectiva, a linha) e o modo como essa forma é usada, o significado. Nas obras de Éder Oliveira, esse significado é cambiante, pois segue uma variação que envolve diferentes relações de semelhança e práticas que vão do artista plástico ao *observador-ativo*⁶, este mantém uma relação dialógica com o autor e a representação visual das obras expostas.

Para Kress e Van Leeuwen (1996, p. 6) a Semiótica Social é uma teoria da representação. Essa representação é vista como um processo complexo “decorrente da história cultural, social e psicológica” em um específico contexto, por isso mesmo o signo aqui é visto como motivado.

Van Leeuwen (2005, p. 14) acredita que a Semiótica Social não apresenta uma resposta pronta, um produto finalizado e por isso mesmo se constitui como uma forma de investigação. Nesta direção, “ela oferece ideias para formular questões e formas de investigação para as respostas”.

Assim, dois traços dos estudos acerca da Semiótica Social me parecem importantes para a análise das obras propostas: os recursos semióticos e a modalidade.

Recursos Semióticos

Uma das tarefas da Semiótica, segundo Van Leeuwen (2005), é investigar como se comportam as pessoas e os recursos semióticos em específicos contextos históricos, culturais e institucionais.

⁵ A palavra russa *obraz* tem como primeiro significado *imagem*, e remete, nesse contexto, à ideia ou representação mental sobre algum fenômeno ou objeto. (N. da T.)

⁶ Relaciono este termo à atitude responsiva de quem observa as obras intervencionistas de Éder Oliveira.

O termo *recurso* para Halliday (*apud* VAN Leeuwen, 2005) surge como uma negação da gramática como um conjunto de regras para produzir sentenças corretas. Para o autor, esse termo está direcionado à produção de significados. Nessa direção, recursos semióticos são as ações e os artefatos que usamos para comunicar, produzidos psicologicamente (voz, gestos, expressões faciais) ou por meio das tecnologias (caneta, tinta, papel, computador, tesoura, máquina de costura- tradicionalmente chamados de *signos*. Esses signos,

‘não devem ser separados das formas concretas do intercurso social ... e não podem existir, sendo assim, sem ela’ (Volóchinov *apud* Van Leeuwen, 2005, p. 3). Então, na semiótica social os recursos são significantes, ações observáveis e objetos desenhados dentro do domínio da comunicação social e que tem um potencial *teoricamente* semiótico constituído por todos os seus usos passados e todos os seus usos potenciais e em um potencial semiótico *atual* constituído por aqueles usos passados que são conhecidos e considerados relevantes pelos usuários do recurso, e por cada uso potencial como deve ser descoberto pelos usos de base de suas específicas necessidades e interesses (Hodge; Kress,1988 *apud* Van Leeuwen, 2005, p. 3, 4).

Sendo assim, os recursos semióticos podem ou não ser usados pelos usuários. Entretanto, quando usados, levam em conta diferentes práticas sociais que regulam como as pessoas fazem uso deles em específicos contextos sociais. No caso das obras aqui analisadas, pretendo mostrar como esses recursos se comportam socialmente e como são atravessados por alguns aspectos autobiográficos.

Modalidade

O termo *modalidade* vem da linguística e refere-se aos valores de verdade ou credibilidade realizadas linguisticamente nas declarações. Tem como foco os verbos auxiliares e seus graus de modalidade.

Para a teoria da Semiótica Social “o conceito de modalidade é a chave para estudar como as pessoas usam os recursos semióticos para criar a verdade ou valores da realidade de suas representações” (Van Leeuwen, 2005, p. 91). Nesta direção, a modalidade é interpessoal porque não expressa uma verdade absoluta ou falsidades, mas sim “produz verdades compartilhadas” que se alinham ou se distanciam, como no caso das obras aqui analisadas, do autor e do observador-

ativo. Alguns fatores parecem contribuir para isso, tais como: culturais, identitários, religiosos etc.

A teoria da Semiótica Social não pode crer em uma verdade ou não-verdade acerca das representações como absolutas. Entretanto, ela pode mostrar, ou ainda comprovar, se uma dada *proposição* (visual ou verbal) é representada como verdadeira ou não. Segundo Kress e Van Leeuwen (1996, p. 159), “a verdade é construída de semioses, e como tal a verdade de um particular grupo social, resulta de valores e crenças daquele grupo”. Isto leva a uma situação complexa, já que as pessoas ainda não comunicam e afirmam como verdadeiros os valores de seu grupo social ou de outros grupos.

Podemos então afirmar que a modalidade é social, já que depende do que é considerado real (ou verdadeiro) e das práticas, ações, que definem e constituem um grupo social. Então, a realidade é complexificada (e flutuante também) porque procura ver com os olhos do observador-ativo, que se localiza em um grupo formado social, cultural e historicamente. Neste sentido, podemos dizer que um tipo particular do *real* é ele mesmo um signo motivado em que os valores, crenças e interesses de um grupo encontram sua expressão.

Uma vez que o projeto da arte moderna é redefinir a realidade, esta torna-se extremamente complexa e extensa e mesmo nas tentativas de se aproximar do real, haverá sempre a representação daquilo que é *mais* ou *menos* real, ambas perpassam por movimentos que abrangem maior ou menor profundidade, cor (do máximo ao monocromático; diferentes tipos da mesma cor), iluminação (luz, sombra), diferentes ângulos (inclusive os movimentos dêiticos), aspectos esses que pretendo mostrar e discutir na análise das obras.

Identidade Cultural e LA

A relação entre cultura e linguagem em LA tenciona redesenhar fronteiras em dada comunidade, está ligada às questões de poder e de controle. Nessa direção, Foucault (1996, p.7, 20) reconhece que as relações de poder estão fundadas no medo, no discurso “pronto”. Há, entretanto, uma necessidade de verdade que é delimitada pelo que se “legítima como verdade em uma sociedade” e se reproduz dentro do princípio do autor (visto por ele como agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações), limitado pelo jogo de

identidade que tem a forma da individualidade. É preciso então, manter a posição do sujeito materializando-o na heterogeneidade de vozes, manter sua regularidade e originalidade, já que seu posicionamento é sua marca individual que visa romper fronteiras, levando em conta que estas são fluídas, históricas, dinâmicas e maleáveis também.

Dessa forma, pretendemos mostrar como nosso objeto de análise rompe com essa fronteira, mantendo, vínculos individuais, identitários e culturais, estabelecendo uma nova ordem social, mantendo seu lugar de resistência.

Dentro da vertente da Antropologia Linguística, Sapir (*apud* Kramisch, 1998) investigava como os fatores externos moldavam a percepção e o comportamento individual afim de definir cultura, pois “os atores sociais compartilham valores, crenças, moral e visão de mundo utilizando a linguagem para agir no mundo” (Duranti, 1997, p. 277). Entre as várias teorias que refletem sobre o que vem a ser cultura, destacamos aqui a abordagem interpretativista de Geertz (*apud* Duranti, 1997) em que cultura é vista como um produto da interação humana, ela é negociada e interpretada na interação. Esta ideia está coadunada com o pensamento de Kress (*apud* Kramisch, 1998), para o qual a (inter)ação humana é naturalizada nos grupos (do trabalho ou das práticas, do uso e dos efeitos de poder), ela é o domínio de valores socialmente estabelecidos.

Cultura nesta pesquisa vem com a finalidade de movimentar-se em torno das sociedades em geral com a intenção de “transformar-se em algo novo” (Hall, 2003, p. 248, 249). Visa romper com fatores que são externos a ela, ou seja, essa “transformação cultural” nada mais é do que uma marginalização imposta de algumas formas e práticas culturais por um mecanismo de poder maior.

As obras de Éder Oliveira são marcadas por tratar das pessoas do povo, ou ainda por trazer à tona cultura como forma identitária de um grupo marcado socialmente por relações hierárquicas e, portanto, de poder. A arte desse artista plástico vai na vertente contrária ao que Hall (2003, p. 253) chama de “popular” (mais comercial ou de “mercado”), aquilo que as massas escutam, compram, leem, consomem e apreciam.

A arte, em geral, no Brasil, não é popular. Ela não atinge as camadas desprestigiadas econômica e culturalmente. Mesmo que

esse artista plástico exponha suas obras em grandes exposições dentro e fora do Brasil, ainda sim elas não pertenceriam ao senso comum, embora surjam do que há de mais comum em dada região do Pará. Então, a forma para romper com esse pensamento hegemônico foi expô-las nos muros das casas em Belém para torná-las visíveis. Isso e o fato de mostrar aquilo que não é singular e nem tão comum assim se formaliza como uma atitude anti-hegemônica, que segundo Blommaert (2005), determinada por padrões de desigualdade, uma vez que essas obras colocadas em movimento contínuo de interação com o outro determinam certo valor social, cultural, político e histórico. Para ele, as práticas hegemônicas são rejeitadas e punidas, em geral. Entretanto, aqui o estado da arte do qual elas fazem parte não permite com que sejam rejeitadas, mas sim transformadas. O Brasil se constitui como uma sociedade multicultural, ou seja, heterogênea em que as transformações são operadas criticamente.

A Relação Autor X Personagem

Os elementos de uma obra funcionam como uma resposta do autor que engloba uma resposta por parte da personagem ao autor (uma resposta à resposta). Isto acontece porque o autor acentua traços característicos do todo da personagem (atos da vida, dos sentimentos, assim como cada acontecimento) que funcionam como uma resposta que tem

um caráter criador, produtivo e de princípio. De um modo geral, toda relação de princípio é de natureza produtiva e criadora. O que na vida, na cognição e no ato chamamos de objeto definido só adquire determinidade na nossa relação com ele: é nossa relação que define o objeto e sua estrutura e não o contrário (BAKHTIN, 2003, p. 4).

Sendo assim, a determinidade do objeto reside no produto de uma resposta ativa, ou seja, no objeto enformado que reflete sua posição volitivo-emocional. Bakhtin (2003, p. 5) afirma que é possível ver sua criação somente no objeto que ele enforma, ou seja, “apenas o produto em formação e não o processo interno psicologicamente determinado”.

No momento da criação Éder Oliveira vivencia apenas as personagens que retrata e introduz nelas toda a sua atitude essencialmente criadora. Entretanto, uma vez que foram criadas e

definidas, passam a mostrar a impressão que agora refletem sobre o autor como imagem artística, assim como sua posição em relação à personagem enquanto pessoas vivas e definidas do ponto de vista social, moral etc. A partir de então, tanto as obras tornam-se independentes dele, quanto ele também se torna independente de si mesmo, assumindo outros papéis que dialogam com suas obras. Estas são um produto cultural de significação estável e sua reação ativa ocorre na estrutura “da visão ativa da personagem como um todo, na estrutura da sua imagem, no ritmo do seu aparecimento, segundo Bakhtin (2003, p. 6).

As obras de Éder Oliveira têm um caráter criativamente produtivo, ativo e formador que visa a interação das personagens com o autor, neste caso, “a personagem sempre é centro da visão, mas não o seu todo, não é a plenitude e o acabamento de sua determinidade” de acordo com Bakhtin (2003, p.159), já que interessa mais ao autor a vida rica e historicamente significativa das personagens (*o outro*). O autor se contrapõe a esse ativismo vital da personagem e, nas palavras de Bakhtin (2003, p. 160), “o traduz para a linguagem da estética; para cada momento do ativismo vivo da personagem ele cria uma determinação artística transgrediente”, ou seja, esteticamente, as obras (*o outro*) são dotadas de uma pureza autoconsciente e são compostas de elementos transgredientes. Então, para que o autor se aproxime da personagem é necessário o afastamento dessa pureza autoconsciente, pois só sob o poder da consciência do *outro* é que “ele toma consciência de si no *outro* dotado de autoridade” (Bakhtin, 2003, p.175). As personagens (re)criadas por Éder Oliveira se desligam do processo criativo e passam a se assumir autonomamente a partir do olhar do observador-ativo⁷, o mesmo ocorre com o seu real criador-autor. Nesta direção, é necessário distanciar-se da personagem para que ocorra o que Bakhtin (2003, p. 159) chama de *heroificação* da personagem, ou seja, mostrar a imagem do indivíduo, sua vida, seus feitos; características essas de sua determinidade que não a conclui. Desta forma, podemos dizer que as obras analisadas não foram inventadas pelo autor, elas lhe conferem a autoridade que permite a

⁷ Embora o *observador-ativo* seja também o *outro*, demarcamos propositadamente nesta pesquisa o observador-ativo de forma diferenciada porque ele parece estar à margem do autor e da personagem.

ele se apropriar da vida das personagens e se colocar no lugar delas, ou seja, é o autor no mundo da personagem, familiarizado com ela.

A obra de arte é o centro da visão artística do autor, definida por Bakhtin (2003, p. 175) como um “acontecimento artístico vivo”, singular e único em que o autor é o responsável por esse ato, pois é ele que se investe de autoridade, da enformação e do acabamento (espaço, tempo, sentido) para torná-lo um acontecimento transgrediente. Então, embora nesta pesquisa o autor seja o “portador da tarefa da enformação e do acabamento artístico”, segundo Bakhtin (2003, p. 174), ele também envolve enforma em suas obras alguns aspectos autorais que ficam latentes nas obras desse artista plástico.

Assim, o autor é o responsável tanto pela visão artística quanto pela criação no acontecimento do existir. Ele participa ativamente tanto de dentro (prática, social, política, moral, religiosa) quanto de fora da vida (necessita aí de um distanciamento) e se situa ativamente na fronteira do mundo que cria para manter certa estabilidade estética. Desta forma, vários aspectos definem a posição de Éder Oliveira em relação ao mundo que ele representa em sua arte, pois a imagem externa que ele reproduz é transgrediente, define alto grau de vivacidade, entrelaça as personagens com seu entorno, transmite intensidade emocional e certa plasticidade nas ações.

Metodologia

Este artigo considera significativo os vários recursos e seu grau de modalidade, olhar, postura corporal, ângulo (da fotografia), cor, a partir de quatro obras do artista plástico Éder Oliveira. Uma vez estabelecidas essas categorias de análise, fica visível a coconstrução de suas obras a partir do olhar do autor, do outro e do *observador-ativo*. Levo em conta não só o movimento dialético e dialógico entre esses participantes da ação, mas também o juízo de valor afetivo que os envolve.

O corpus: o autor e suas obras

Este artigo se configura a partir da análise de quatro obras do artista plástico Éder Oliveira expostas nos muros das casas em Belém do Pará. Nelas, procuramos estabelecer de que forma

multimodalidade e identidade cultural se entrecruzam a partir dos diferentes posicionamentos que envolvem autor, personagem e observador-ativo. Para tanto, é necessário: *i*) compreender como se comporta a imagem enquanto representação visual, *ii*) identificar os elementos imagéticos, tais como a cor (brilho, tons, jogo de sombras), o olhar, movimento corporal dêitico, o ângulo (frontal e oblíquo), *iii*) compreender como se dá a relação autor x personagem, *iv*) mostrar de que forma os elementos singulares presentes nessas obras perpassam pela identidade cultural.

Todas as obras analisadas têm papel intervencionista na medida que denunciam e tornam visíveis aquilo que está à margem da sociedade. Nesse sentido, cultura aqui visa romper com aquilo que é hegemônico, homogêneo e transformar-se em algo novo. As obras retratadas foram retiradas das manchetes diárias das páginas policiais dos jornais de Belém para possibilitar a compreensão do presente a partir do passado a fim de fazer ressurgir novas questões para o futuro. Segundo Éder Oliveira, esse homem retratado nas páginas policiais é estereotipado pelo seu perfil racial, como alguém que representa perigo para a sociedade: *eu falo de identidade cultural do homem amazônico, mas eu busco um recorte... e esse recorte eu tiro de páginas policiais, de jornais impressos [...] os jornais daqui tem um caderno específico, com muita imagem... com muita cor, retratando esse homem amazônico de/e uma forma marginalizada*⁸. Portanto, para melhor entender as obras é necessário compreender um pouco da vida do autor e o caráter social e cultural de suas obras.

O Caráter Social e Cultural nas Obras de Éder Oliveira

Em geral, Éder Oliveira procura relacionar os retratos retirados das páginas policiais dos jornais à identidade do homem amazônico: *meu trabalho consiste numa relação de imagem e identidade, eu parto do retrato, quase sempre, pra falar da identidade cultural de homem amazônico, pessoas marginalizadas*⁹. O autor reitera que se apropria de uma imagem publicada no jornal ressignificando-a e que tenta

⁸ Ver entrevista no site <https://www.premiopia.com/pag/eder-oliveira>

⁹ Íntegra da entrevista disponível em: Éder Oliveira e o retrato do homem amazônico - Prêmio PIPA (premiopia.com)

*construir uma poética a partir dessa relação entre imagem e cultura, às vezes com intervenções urbanas[...] para falar sobre um tema político e social*¹⁰. Para isso, suas personagens são geradas num novo plano da realidade e autorizadas por elas. Isto permite a elas movimentar-se política e socialmente e faz com que o observador-ativo, mesmo que por pouco tempo, sinta-se mais humano.

Éder Oliveira deixa suas marcas autorais sobre as obras retratadas, tais como: o daltonismo, a etnia, a relação homem/sociedade e sua origem. O diálogo entre autor x obra x observador-ativo é mediado por aspectos autorais que remetem sua arte propositadamente à realidade presente em suas intervenções urbanas¹¹. Desta forma, para Kress e Van Leeuwen (1996, p. 163) “a realidade no olhar do espectador, ou melhor, o que é considerado como real depende de como a realidade é definida por um grupo social particular”¹². Assim, a realidade no olhar que o observador-ativo lança sobre as obras de Éder Oliveira exigem não só certa educação cultural, mas também deve estar localizada em um quadro social e histórico. Sendo assim,

Um ‘realismo’[real] é visto por um grupo particular, como um efeito de complexas práticas que definem e constituem aquele grupo. Nesse sentido, um tipo particular de realismo é ele mesmo um signo motivado, no qual os valores, opiniões e interesses daquele grupo acham sua expressão¹³ (Kress; Van Leeuwen (1996, p. 163).

Assim, a escolha de personagens mestiços (negros, índios e caboclos), traduz-se nas obras do autor como tentativa de valorizar os habitantes da região ribeirinha e interiorana do Pará. O fato de ser oriundo da cidade de Nova Timboteua (interior do Pará) e de morar na periferia de Belém faz com que este artista plástico se solidarize com a arte urbana e tente se definir a partir dela; por fim, manter uma

¹⁰ *Idem*

¹¹ Edér Oliveira utiliza-se além de espaços específicos para mostra de arte, muros externos de residências como suportes para produzir e expor suas obras.

¹² “Reality is in the eye of the beholder; or rather, what is regarded as real depends on how reality is defined by a particular social group” (Tradução nossa do original).

¹³ A ‘realism’ is produced by a particular group, as an effect of the complex of practices which define and constitute that group. In that sense, a particular kind of realism is itself a motivated sign, in which the values, beliefs and interests of that group find their expression (Tradução nossa do original).

relação entre o homem e a natureza refletidos e problematizados na sociedade por meio da arte.

Essa mestiçagem compõe em grande parte uma classe de pessoas menos favorecidas da sociedade. Sendo assim, o artista reproduz as personagens em meio a sua etnia, restrito aos tons mais escuros como forma de representação do homem.

O daltonismo¹⁴ do autor limita a diversidade de cores em sua paleta, utilizando-se de poucos tons de cores. Opta, primordialmente, pelo tom marrom, utilizando-se de uma composição de luz, sombras e vários tons da mesma cor. Então, aquilo que é real para o artista faz fronteira com seu daltonismo e por isso mesmo reconfigura a realidade presente em suas obras através das cores, da perspectiva de movimento das personagens e do olhar.

A análise das Obras

A fim de mostrar de que forma alguns elementos multissemióticos e/ou multimodais (olhar, cor, ângulo e movimento corporal dêitico) e identidade cultural se inter-relacionam nas obras de Éder Oliveira, analisamos quatro de suas produções. Sobre elas ainda é preciso dizer que todas são intervenções urbanas e fotografias retratadas artisticamente.

A Cor na Perspectiva do Real

Dentro de uma sociedade existem formas diferenciadas de ver a perspectiva real, daquilo que é real e que pode ser visto “normalmente” em um dado objeto estudado. Kress e Van Leeuwen (1996) citam algumas marcas naturais de modalidade que aparecem nesses objetos de estudo, entre elas as cores e sua: *saturação, diferenciação, modulação, representação, profundidade, Iluminação*. Situo a pesquisa nos seguintes tipos: *a) a diferenciação* de cores que toma como ponto de apoio os diferentes tons de uma mesma cor, seguindo uma escala que vai de máxima diversidade de cores ao monocromático; *b) a profundidade*, que vai desde a ausência de

¹⁴ Distúrbio visual que impede a percepção de todas as cores (acromatopsia) ou a distinção entre uma cor e outra, principalmente entre o verde e o vermelho (daltonismo verdadeiro). (Larousse Cultural, 1999).

profundidade até a máxima perspectiva de profundidade; c) a *iluminação*, em uma escala que vai de uma representação mais cheia do jogo de luzes e sombra até sua ausência.



Fig. 01: Intervencões - Éder Oliveira
(ederoliveira.net)

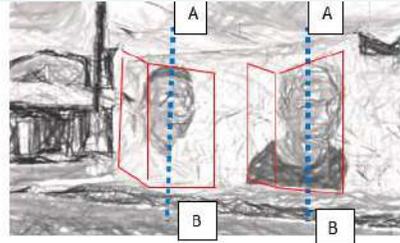


Fig. 02: Espelho da Fig. 01

Diferentes tons da mesma cor como marrom, verde e azul (Fig 01 e 02) fazem parte da paleta de Éder Oliveira e marcam a *diferenciação*, caracterizando o monocromático presente em todas as suas obras. O amarelo, muito presente em muitas de suas obras, é marcado apenas pelo jogo de sombras. Ao lado, no espectro da pintura, é possível observar que o plano oblíquo e frontal, são marcados, respectivamente, pelas linhas vermelhas e azul (será melhor explicado no item 4.3.1). Quanto à *iluminação*, nota-se a presença de muitas sombras e jogos de luzes.



Fig. 03: Artista - Eder Oliveira - Gravura Contemporânea
(gravuracontemporanea.com.br)

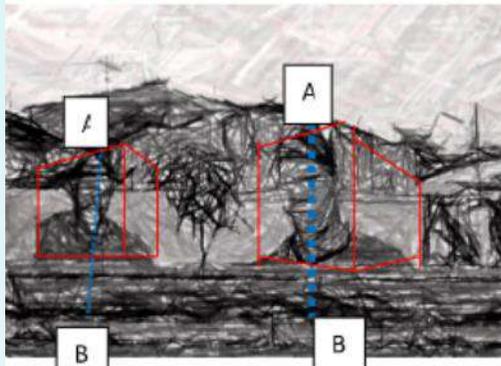


Fig. 04: Espelho da Fig. 03

Na Fig 03, os muitos tons de azul e jogo de brilho são característicos da *iluminação*. No espelho ao lado, nota-se também a total ausência de *profundidade*.

Em ambas as figuras, a postura corporal dialoga com o observador-ativo, aponta e é apontada por ela. Essa postura é fundamental porque reflete dois ângulos (frontal e oblíquo).

A intervenção urbana aqui se dá a partir do critério dominante daquilo que é real e do que não é. É baseada na aparência do objeto de estudo e na correspondência que existe entre aquilo que é visto *normalmente* nesse objeto, em uma específica situação, e naquilo que podemos ver em uma representação visual, que geralmente é baseada em convenções sociais e tecnologias. Quando as cores são saturadas, elas são exageradas, excessivas, ou seja, “mais do que real”; quando são menos saturadas, são “menos do que real”- um espectro¹ (Kress & Van Leeuwen, 1996; pág. 163). Então, consideramos uma imagem *real* ou *realista*² quando suas cores se aproximam do real, como no caso das obras aqui analisadas.

¹ “When they are less saturated we judge them ‘less than real’, ‘ethereal’, for instance, or ‘ghostly’” – “quando elas são menos saturadas nós as julgamos ‘menos do que real’, ‘eteroreal’, por exemplo, ou um ‘espectro’” (Tradução nossa do original).

² Kress e Van Leeuwen (1996) se utilizam do termo “realism”, entretanto aqui optamos por usar o termo “real” porque nos parece mais próximo do significado que os autores querem mostrar.

Jogo de sombras, brilho, luz e diferentes tons de marrom



Fig. 05: Éder Oliveira | Entrevista exclusiva - Prêmio PIPA) Fig. 06 www.premiopia.com/pag/eder-oliveira/

Há nos quadros de Éder Oliveira graus de detalhes, a mesma cor que se biparte de outros tons, cores mais saturadas, a representação “daquilo que deve ser” o que chamamos aqui de *baixa modalidade* (Kress; Van Leewen, 1996, pág. 164). Desta forma, existe nas obras aqui analisadas um *continuum* na paleta de cores do artista que vão de um marrom mais intenso à redução desse marrom, causando várias sombras ou luz; o mesmo acontece com o verde, o amarelo e o azul e, mostram o monocromático presente nessas obras. Embora tenhamos pouca variação de cores, já que na maioria das vezes se apresenta como cor principal o marrom dentro de um universo *continuum* dessa cor. É possível perceber uma variação muito grande de sombras, brilho e iluminação nessas obras.

Em outras palavras, a cor deve ser idealizada para um maior ou menor grau- numa escala que vai da fotografia natural até diferentes valores de uma cor para a representação de luz e sombra, para a superfície lisa [...]. Do ponto de vista do natural, quase sempre, a modalidade é diminuída em cada imagem. O *continuum* do plano modulado é ao mesmo tempo um *continuum* de alta e baixa modalidade. E em ambos os casos a regra aplica: quanto maior o grau de abstração (forma de saturação, diferenciação e modulação) menor o de modalidade.³ (Kress; Van Leuween, 1996, pág. 164).

³In other words, colour may be idealized to a greater or lesser degree- a scale which runs from naturalistic photography via the choice of different values of colour for the representation of light and shade [...]. From the point of view of naturalism, however, modality is decreased in such images. The *continuum* from modulated to flat is at the same time a continuum from high to low modality. And in the both cases the rule applies: the greater the abstraction (away from saturation, differentiation and modulation) the lower the modality (Tradução nossa do original).

Embora alta e baixa modalidade não sejam meu objeto de análise, vale dizer que um *continuum* de cores é ao mesmo tempo um *continuum* dessas modalidades, ou seja, do maior grau de abstração ao menor.

O olhar e o movimento corporal: interatividade e complexidade

Os estudos acerca de como se organiza o olhar em interação não é novo, Kendon e Goodwin (*apud* Norris, 2004) em 1967 e 1981, respectivamente, se detém primeiramente nas funções do olhar do ouvinte que se difere do olhar do falante mediante uma conversação que se posicionam, segundo Kendon (*idem*, 2004), de formas diferentes. Para Goodwin (*idem*, 2004), há alternância do olhar na troca de turno, assim como há uma coparticipação mútua. Então, é preciso chamar a atenção aqui para a estrutura do olhar que pode ser sistemática ou assistemática, bem como ao fato de estar subordinado à linguagem. É necessário também levar em conta como ele é culturalmente construído e como, segundo a Antropologia Linguística, os fatores externos configuram cultura, moldando a percepção e os comportamentos individuais. Segundo Norris (2004, p. 37), “o olhar em interação é culturalmente acordado e não varia apenas de cultura para cultura e subcultura para subcultura, mas também se estende de um indivíduo a outro”⁴.

O Olhar envolve movimentos complexos que vão desde a organização, direção e intensidade. Mostra-se interacional quando os falantes estão conversando, estando engajados ou não em outras atividades. Quanto mais estruturada for a interação, mais também será o olhar e quanto mais diferir a interação, mais difere a distribuição do olhar.

⁴ “Certainly, gaze in interaction is culturally agreed on, and varies not only from culture to culture and subculture to subculture, but also to some extent from one individual to the next” (Tradução nossa do original).

Fig.01a  Medo	Fig. 02a  Frieza	Fig. 03c  Culpa x Enfrentamento	Fig. 04c  Amedrontar x Enfrentamento
Fig.01b  Frieza	Fig. 02b  Frieza x enfrentamento		

Quadro 01: A complexidade do olhar

Diante de um quadro complexo que envolve os vários movimentos do olhar, o artista plástico Éder Oliveira procura mostrá-lo como elemento significativo e interacional, cuja estrutura é sequencialmente organizada. Portanto, forma um todo interacional, uma vez que não se pode ter certeza para onde e/ou para quem o olhar se dirige. Este olhar, por vezes, é determinado pelos movimentos da cabeça e corpo. Nas obras pictóricas de Éder Oliveira o olhar parece interagir com o público, é sempre direcionado ao outro, é significativo e, portanto, forma movimentos dêiticos que interagem com outros movimentos corporais.

A cabeça pode ser movida para um ângulo e grau mais amplo: para facilitar olhar, para apontar para alguma coisa ou alguém (movimento dêitico), e/ ou para mostrar uma troca de foco. Cada um desses movimentos é complexo, com muitas posições entrelaçadas⁵. [...] Simultaneamente, é importante guardar na mente que o mesmo movimento de cabeça deve ter significado diferente em diferentes situações, então o significado interacional é sempre dependente sobre

⁵ “The head can be moved to wide angle and degree: to facilitate gaze, to point to something or somebody (deitic movement), and/or to display a change in focus. Such movements are often complex, with many positions intertwined.[...] Simultaneously, it is important to keep in mind that the same head movement may have a different meaning in different situations, as interational meaning is always dependent upon the individuals performing the movement and the individuals interpreting” (Tradução nossa do original).

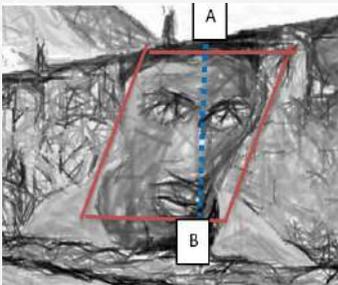
a *performance* individual, o movimento e as interpretações individuais (Norris, 2004, p. 33).

A interação e a intenção são marcadas pelo olhar e pelo modo como a cabeça se movimenta, apontando em muitos casos diretamente para o público ora em tom de frieza (Fig. 01b e Fig. 02a e Fig. 02b) ora para amedrontar (Fig. 04c). As Fig 01a, 02b e 04c chamam a atenção por conjugar diferentes ângulos da cabeça (levemente inclinada) com o olhar. Portanto, esses movimentos interagem entre si e significativamente demonstram não só receio, mas também enfrentamento.

Sendo assim, as múltiplas faces do olhar como visto nos personagens retratados pelo artista plástico se resignificam em cada uma das figuras acima: na Fig. 01a e 03c o medo, a culpa e o enfrentamento; na Fig. 04c, o olhar felino, pronto para o ataque. A singularidade do olhar tanto na Fig. 2b, que é um pistoleiro, quanto na Fig 04c está em demonstrar certo desconforto do mundo, não mostram medo e por isso mesmo são intimidadores e denotam certa frieza, descaso.

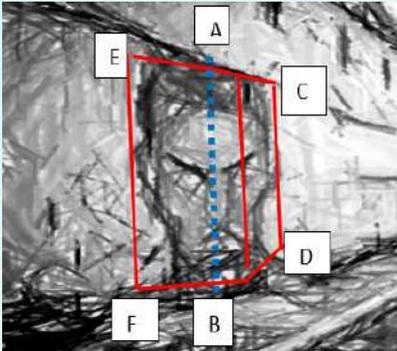
Parece interessante mostrar a antítese existente entre a Fig. 03c e a Fig. 04c. A Fig. 03c demonstra certa culpa, já a Fig. 04c vai na direção contrária, seu olhar é intimidador parece estar imbuído de rancor, raiva. Se considerarmos o todo, em ambas é possível perceber que o posicionamento da cabeça na Fig.03c demonstra que a personagem já assumiu a culpa em contraposição ao posicionamento frontal da Fig. 04c cujo olhar é acusador e intimidador.

O Movimento Dêítico e o Ângulo



Quadro 02: Espelho da Fig. 03c (Quadro 01)

Os movimentos de cabeça dêíticos são complexos e diferem de cultura para cultura e de um indivíduo para outro, estão presentes em todas as obras analisadas. Nas Fig. 01, 03, 05 e 06 o movimento da cabeça levemente inclinada (A, B mostram isso) é singular e confirma uma interação direta com o público em geral.



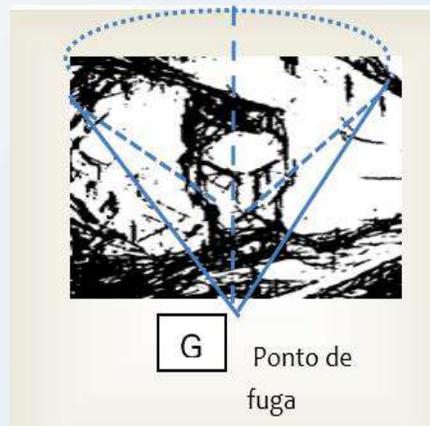
Quadro 03: Espelho da Fig. 04c (Quadro 01)

Segundo Norris (2004, p. 33), o mesmo movimento de cabeça tem diferentes significados em diferentes situações e “como um significado interacional é sempre dependente sobre a *performance* do movimento individual e da interpretação individual”. Desta forma, os significados são coconstruídos e as ações não-intencionais devem ser tanto comunicativas quanto intencionais.

Para concluir nossa análise, utiliza-mo-nos da perspectiva de um cubo (marcada nas figuras em vermelho) muito usada em técnicas de desenho. Por meio dela fica mais fácil perceber as várias perspectivas, as que podem ser visualizadas e as que ficam ocultas, dependendo do ângulo em que o observador-ativo as vê.

Três ângulos são colocados em jogo: o horizontal, o vertical e o frontal. O plano horizontal (C-D) e o vertical (E-F) estão marcados no texto em vermelho e o plano frontal (A-B) com linhas tracejadas em azul, este último converge para o posicionamento do fotógrafo e, portanto, ao ângulo oblíquo (G), como visto na figura abaixo e no espelho da Fig.03c.

O ângulo horizontal (C-D) está alinhado ao espectro da imagem na perspectiva central e converge em direção a um ou mais pontos. Como as obras enformadas pelo artista plástico foram retratadas a partir da fotografia, o fotógrafo as vê do lado de fora- o ponto de fuga (G).



Quadro 03- Ponto de fuga

O plano frontal faz um ângulo de 90° com o plano frontal do observador-ativo e de Éder Oliveira (ver Quadro 02) é levemente oblíquo no plano do fotógrafo. Segundo Kress e Van Leeuwen (1996, p. 142), existem vários graus do ângulo oblíquo. No ângulo frontal (A-B) existe um ponto de fuga (G) que vem descendo de um plano vertical (E-F), pode ser melhor visualizado no espelho da Fig. 03c e 04c até fora das linhas horizontais (C-D). Nesse caso, entra em cena um quarto ângulo, o oblíquo. Nele, um dos lados da imagem é visto e o outro fica parcialmente escondido

Entre as várias perspectivas do ângulo frontal, destaco a “frontal isométrica”, em que a frente da imagem não é distorcida e ainda é possível ver parcialmente o lado e o topo da imagem. Todas as obras foram marcadas com linhas tracejas em azul para marcar esse ângulo.

Sendo assim, o ângulo pode ser visto nas obras de Éder Oliveira a partir de duas perspectivas, a do artista plástico e a do fotógrafo. A linha em azul tracejado nas obras marcam a perspectiva frontal isométrica em que parte da imagem está oculta. Isto ocorre porque outra perspectiva entra paralelamente em ação, a do fotógrafo (que vê de fora). Assim, na perspectiva frontal, o que se torna saliente é o fato de que o observador-ativo e o artista plástico estão envolvidos com a personagem e admitem que ambos fazem parte do mesmo mundo. Já no ângulo oblíquo ocorre o contrário, há um afastamento entre quem está vendo a cena de fora, no caso o fotógrafo, e a personagem. Esse ângulo indica que o retratado não faz parte do mundo do fotógrafo e por isso não há envolvimento. Nesta direção, o ângulo e os movimentos dêiticos funcionam como uma representação visual significativa que depende do grau de envolvimento ou não do observador-ativo, do artista plástico e do fotógrafo.

Considerações Finais

Os estudos da multimodalidade têm mostrado como se dá a relação entre imagem e outros modos semióticos na representação e na comunicação em geral. A análise com base na Semiótica Social observou que as imagens, enquanto representação visual, não retratam estruturas da realidade, mas se interligam aos interesses sociais corroborando as ideologias nelas implícitas. Para tanto, o caráter social, cultural e intervencionista visa transgredir à medida que

tornam visíveis uma parcela de nossa sociedade que fica à margem. Desta forma, cultura aqui está ligada à sociedade (seus valores morais, religiosos, políticos) e à transformação a partir de uma relação dialógica entre os participantes da ação. O papel da LA nesta pesquisa é transgredir, criar inteligibilidades que alcancem as vozes marginalizadas socialmente.

Nas obras pictóricas de Éder Oliveira, os aspectos multimodais/multissemióticos se tornam relevantes à medida que ressaltam os aspectos culturais e sociais latentes em suas obras. Fatores como a modalidade, que julga o valor de verdade presente nas obras, e os recursos- olhar, movimento dêitico, cor e ângulo- permeiam as obras como um todo e mostram a heroificação da personagem pelo autor. Dessa forma tornaram-se latentes em todas as obras analisadas:

- i) Intervenção urbana- caráter social;
- ii) Arte transgressiva (elementos multimodais/multissemióticos e sócio-cultural);
- iii) Aspecto valorativo do homem amazônida (personagens negros, índios e caboclos);
- iv) Relação de alteridade com o público;
- v) Aspectos autobiográficos (uso das cores, representação do homem amazônico);
- vi) Aspectos multimodais/multissemióticos: baixa modalidade, ausência de profundidade, monocromatismo, jogo de luzes e sombras, olhar significativo, movimento dêitico da da cabeça, ângulo frontal isométrico (do artista e do observador-ativo) e oblíquo (do fotógrafo).

A complexidade multissemiótica presente nas obras de Éder Oliveira é significativa, ela é atravessada por aspectos sociais e culturais baseados em uma relação de alteridade com um público comum que, por isso mesmo, se reconhece (e por vezes renega) nas formas aqui apresentadas, retratadas nos aspectos típicos de uma realidade social urbana.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução do russo Paulo Bezerra; tradução do prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

- BLOMMAERT, Jean. **Discourse: a critical introduction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
- DURANTI. A. **Linguistic Anthropology**. Cambridge. Cambridge University Press, 1997 Cap. 1-3.
- FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- FOUCAULT, M. [1970]. **A ordem do discurso**. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996. Caps. 1, 6 e 7.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende...[et al]. Belo Horizonte, UFMG; Brasília, Representação da Unesco no Brasil, 2003.
- KRAMISCH, Clair. **Language and culture**. Oxford University Press, 1998.
- KRESS, Gunther e VAN LEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual**. Great Britain: Routledge, 1996.
- KRESS, Gunther. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. Great Britain: Routledge, 2010.
- MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- NORRIS, Sigrid. **Analyzing Multimodal Interaction: a methodological framework**. New York: Routledge, 2004.
- PENNYCOOK, A. **Critical Applied Linguistic**. In DAVIES, A.; Elder, C.(ed.) *The Handbook of Applied Linguistic*. Oxford: Blacwell, 2004.
- _____. Uma Linguística Aplicada Transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.
- SANTAELLA, Lucia. **Leitura de imagens**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2012.
- _____. **Uma imagem é uma imagem**. Revista Tríade: comunicação, cultura e mídia. Sorocaba, SP, v. 03, n. 05, p.10-19, Jun. 2015.
- VAN LEEUWEN, Theo. **Introducing Social Semiotics**. New York and London: Routledge, 2005
- VIEIRA, Josenia Antunes [et al.]. **Reflexões sobre a língua portuguesa: uma abordagem multimodal**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- VOLÓCHINOV Valentin [1895-1936]. A ciência das ideologias e a filosofia da linguagem. VOLÓCHINOV Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. Ensaio introdutório de Sheila Grillo. São Paulo: Editora 34, 2017. p. 91-102. Disponível em: exposição de eder de oliveira na bienal de São Paulo - Bing images . Acesso em nov. 2022.
- Disponível em: Éder Oliveira - Prêmio PIPA (premiopipa.com). Acesso em 01 dez. 2022.

Disponível em: Éder Oliveira e o retrato do homem amazônico - Prêmio PIPA (premiopipa.com). Acesso em 06 jul. 2024.

Disponível em: Intervenções - Éder Oliveira (ederoliveira.net). Acesso em 06/07/2024.

Disponível em: Artista - Eder Oliveira - Gravura Contemporânea (gravuracontemporanea.com.br). Acesso em 06 jun. 2024.

‘PROJETO DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA: TRAJÉTORIA DOS CASOS DE DENGUE NO MUNICÍPIO DE ITABAIANA-PB

Os protagonistas somos nós.

Miguel Leonardo Francisco da Silva (UEPB) ¹

Maria Mônica Moreira da Silva (FACEN) ²

Érica Diniz Abrantes Gonçalves (UEPB) ³

Introdução

Ao falar de saúde pública no Brasil, deve-se levar em consideração o campo do saneamento ambiental, do qual delimita; tratamento de água, esgotamento sanitário, drenagem, manejo de águas pluviais urbanas. Todos estes setores que compreendem o saneamento, corrobora para o objeto de estudo a qual discute-se os indicadores de dengue em todo o país, corroborando para uma discussão em sala de aula com os alunos.

Contudo, o debate sobre a dengue, deve sim envolver agentes formadores de opiniões, seja na saúde na educação, para que estes possam transmitir informações coerentes a respeito do tema proposto. Pensando assim surge a necessidade de interagir sobre a temática dengue, esta, por sua vez tem ganhado espaço, seja pela mídia, comunidade acadêmica, pela escola, saúde, enfim.

O presente trabalho discute sobre projeto de intervenção na escola: trajetória dos casos de dengue no Município de Itabaiana-PB – os protagonistas somos nós, a qual enfatiza a promoção de ações de saúde na escola por meio de ferramentas pedagógicas proporcionada na escola. Como questão inicial poderíamos perguntar. O que a Escola tem proporcionado para enfrentar o problema do dengue? Que estratégias tem adotado para construir a adequação sociotécnica entre os alunos e a equipe técnica da escola. Através do projeto de

¹ Mestre em Desenvolvimento Regional; Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: miguel.leonardo.francisco@aluno.uepb.edu.br; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4751162966217214>.

² Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica/Educação Especial; Faculdade de Ciências Educacionais e Empresariais de Natal. E-mail: monica12_pb_@hotmail.com; Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8007998219690831>.

³ Mestre em Ciências e Tecnologia Ambiental; Universidade Estadual da Paraíba. E-mail: ericavoxbiologa@gmail.com; Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0559225106640337>.

intervenção proporcionado na referida Escola, pode-se averiguar diversas atividades e possibilidades envolvendo a temática sugerida.

Tendo a escola como um espaço de diálogo e troca de informações, acredita-se que tal intervenção pode sim, melhor dialogar com as diversas disciplinas temas como a dengue que tanto e delimitado pelas mídias e pela sociedade, mas não seja debatido e vivenciado por diversas disciplinas e professores de diversas áreas, no contexto interdisciplinar.

O objetivo deste projeto é promover ações de saúde na escola por meio de ferramentas pedagógicas, utilizando a metodologia de rotação para contemplar diferentes estilos de aprendizagem e desafiar a autonomia e independência dos alunos. Tendo como objetivos específicos: Conscientizar os alunos sobre a importância da participação de todos no combate à dengue; promover uma roda de interação entre alunos e professores; proporcionar atividades experimentais aos alunos.

Tendo como contexto a importância de discutir sobre a dengue, principalmente em um país de dimensões continentais e tropical, faz com que tenhamos um enorme desafio, pois é um cenário essencial para o desenvolvimento do transmissor o mosquito da dengue. Assim, a importância de trabalhar a educação em saúde como mecanismo de promoção em saúde. Afirma Shimada e Terán (2014) a qual “ênfaticamente que a dengue como doença de saúde pública deve continuar sendo discutida em ambientes educativos”. No entanto, a escola passa a ser um local de estruturação de saberes diversos, proporciona um ensino inclusive o de ciências a qual os alunos a perceberem, investigarem e construir, investigar e perceberem novos conhecimentos.

A metodologia por rotação de aprendizagem aponta uma proposta diferente para a aprendizagem dos estudantes, a iniciativa de aplicar essa metodologia trouxe o objetivo de tornar as atividades mais atrativas e promover a oportunidade de o aluno optar por estar nas atividades que mais se identifiquem, e ao mesmo tempo, aguçar a curiosidade em se envolver nas ações dos demais grupos.

Assim a estrutura do trabalho delimita-se desde a introdução, passando pelo local de estudo, referencial teórico, compreensão dos aspectos educacionais versus indicadores do saneamento básico, realização da pesquisa, cenário de estudo, resultados e discussão, metodologia e conclusão. Elementos estes que são fundamentais para

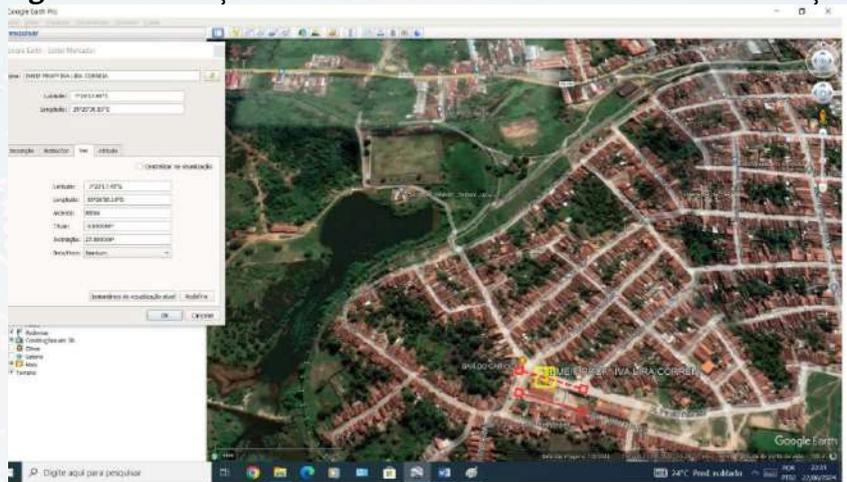
a construção do trabalho, delimitando a sua relevância para a sociedade em geral por ser a dengue um problema de saúde pública.

Local de Estudo

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Iva Lira Correia está localizada no município de Itabaiana -PB, que apresenta bioma IBGE (2019) Caatinga; Mata Atlântica, Mesorregião Agreste paraibano e coordenadas geográficas Latitude $7^{\circ}20'17.45''S$ e Longitude $35^{\circ}20'30.10''O$. O município tem uma área territorial 210,572 km², com população estimada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2022, de 23.182 habitantes. Em 2023, tinha 3.111 estudantes matriculados no ensino fundamental de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) bem como número de estabelecimentos de ensino fundamental com 22 escolas e 216 docentes.

Neste aspecto se faz pertinente evidenciar o local a qual situa-se a unidade de ensino conforme figura 01 que segue abaixo.

Figura 1. Localização da Escola Iva Lira Correia – Local da intervenção.



Fonte: Google Maps (2024)

A Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental Iva Lira Correia, localiza-se no bairro Açude das Pedras na zona urbana do município de Itabaiana-PB, configurando 23 Estabelecimentos de

Saúde SUS [2009]. Outro aspecto essencial é o Esgotamento sanitário adequado, a qual verificou-se o percentual de 34,6 % sendo número de economias ativas abastecidas residenciais 5.934 IBGE [2010].

Referencial Teorico

Compreensão dos aspectos educacionais versus indicadores do saneamento básico

Ao compreender que o saneamento básico elenca serviços que são essenciais para o ser humano, uma vez que a educação, saúde, infraestrutura e o meio ambiente são áreas que devem se comunicar para que possa minimizar uma questão de saúde pública. No caso da educação, a escola por sua vez esta ampara na seguinte legislação:

A Política Nacional de Educação Ambiental instituída pela Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, estabeleceu a educação ambiental em todos os níveis de ensino, podendo ocorrer por intermédio da produção e divulgação de material educativo e o apoio a iniciativas e experiências locais e regionais. A educação ambiental trata-se de um campo temático transversal ao ensino, portanto, os professores podem adotar uma formação complementar nesse campo para ampliar suas áreas de atuação. (BRASIL, 1999).

Para além de toda uma legislação pertinente, a educação ambiental, perpassa em todos os níveis de ensino, proporcionado como tema transversal, ou seja, implica em diversas áreas e segmentos, uma vez que, este deve ser meio de capacitação dos profissionais envolvidos seja com formação, material educativo, produto educacional e etc.

Compreender como ocorre o processo de ensino aprendizagem em espaços educativos e essencial para lidar com temas muito atuais e essenciais como o caso da dengue. A interação entre estudantes, professores e equipe técnica é fundamental para aprimorar o conhecimento em determinado tema (SHIMADA e TERÁN, 2014). Como afirma Ribeiro e Ribeiro (2012), que ao utilizar da sensibilização, em ênfase a dengue, proporcionou um artefato para diminuir a infestação e o número de casos da doença, uma vez que há relação direta do desenvolvimento do mosquito *Aedes Aegypti* com as ações antrópicas.

Em contraponto, Lima (2002, p. 71), é legítimo afirmar algo inquestionável: “A educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, desta forma, promove valores, organiza e regula um contexto social em que se socializa e se é socializado”. Neste cenário, a escola passa a ser um espaço democrático, visando a cidadania, estando em um contexto social reluta por práticas pedagógicas que possibilitem a troca de conhecimento.

Ao adentrar-nos a discussão sobre o mosquito da dengue, uma doença que perpassa pelo país e que esta pressupõe de materiais que não proporcione meios para a sua proliferação, deve elencar que o saneamento ambiental é um caminho para minimizar o ciclo de vida deste mosquito e conseqüentemente o acometimento da doença. Neste aspecto se faz pertinente evidenciar alguns dados para compreender como estes indicadores influenciam ou não nos casos e ações. Para os autores a seguir a dengue é uma doença infecciosa aguda, cujo agente etiológico é um vírus pertencente à família Flaviridae, de genoma RNA, do qual são conhecidos quatro sorotipos (DEN-1, DEN-2, DEN-3 e DEN-4) (ROCHA; TAUILL, 2009).

A dengue prejudica o aprendizado (desempenho escolar) como afirma o autor a seguir, esta por sua vez, enaltece os sintomas da doença com cefaleia, febre, dores no corpo, etc., que exige do enfermo repouso e cuidados para se recuperar. “Sem falar que o aluno pode contrair a doença mais de uma vez em um ano, o que ocorre absenteísmo escolar que pode até levar a perda do ano letivo” (SHIMADA e TERÁN, 2014).

Para tanto, compreender o aumento considerável entre Brasil, Nordeste e Paraíba entre os anos de 2010 e 2022 no aspecto Atendimento com rede de Água, Atendimento com rede de Esgoto e Cobertura Resíduos Sólidos de acordo com o sítio eletrônico do Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento o SNIS, verificou-se os seguintes dados (tabela 1, a seguir):

Tabela 1 - Cobertura do Saneamento Básico

	Brasil		Nordeste		Paraíba	
	2010	2022	2010	2022	2010	2022
Atend. Com rede Água	81,1%	84,9%	68,1%	76,9%	72,6%	77,0%
Atend. Com rede Esgoto	46,2%	56,0%	19,6%	31,4%	20,2%	40,0%
Cob. Resíduos Sólidos	93,4%	90,4%	89,6%	84,5%	89,5%	84,9%

Fonte: SNIS (2022). Adaptado pelo autor

Os percentuais evidenciados, correspondem a: atendimento com rede água com aumento no Brasil de 3,8%, Nordeste 8,8% e Paraíba de 4,4% entre os anos de 2010 a 2022. Em relação ao atendimento com rede de esgoto ainda persiste de forma bem significativa, com 9,8% o Brasil, 11,8% Nordeste e 19,8% Paraíba. Posteriormente ao relacionar a cobertura de resíduo sólidos destaca-se o Brasil com uma redução de -3,0%, o Nordeste com -5,1% e a Paraíba -4,6% ao comparar os anos de 2010 e 2022.

A seguir, delimita-se o sistema de drenagem de manejo de águas pluviais urbanas, levando em consideração quatro fatores, entre eles: Possuem sistema exclusivo para DMAPU; Sistema unitário misto; Municípios possuem sistema combinado de DMAPU e municípios que não possuem sistema de DMAPU no ano de 2024.

Tabela 2 - Drenagem de Manejo de Águas Pluviais Urbanas

Sistema de DMAPU – Drenagem de Manejo de Águas Pluviais Urbanas	Brasil	Nordeste	Paraíba
	2024	2024	2024
Possuem sistema exclusivo para DMAPU	43,6%	18,6%	15,5%
Sistema unitário misto	10,9%	15,3%	18,5%
Municípios possuem sistema combinado de DMAPU	26,3%	24,7%	23,2%
Municípios não possuem sistema de DMAPU	19,2%	41,4%	42,9%

Fonte: SNIS (2024) Adaptado pelo autor

Neste aspecto, ao comparar o sistema exclusivo para a drenagem de manejo de águas pluviais urbanas verifica-se um crescente do Brasil em comparação com a região nordeste e o estado da Paraíba. A seguir em relação ao sistema unitário misto a região nordeste e o estado da Paraíba destacaram-se em relação ao Brasil. Assim, os municípios que possuem sistema combinado de drenagem de manejo de águas pluviais urbanas, dos quais verifica-se aumento relativo para os três. E por fim os municípios que não possuem sistema de drenagem de manejo de águas pluviais urbanas, o Nordeste e a Paraíba saíram na frente nos indicadores.

Realização da Pesquisa

Ações devem ter começo, meio e fim e, ainda, desafiar em cada estudante sua autonomia e independência. Esta metodologia por rotação barca quatro grandes eixos: UM MOMENTO DE INTERAÇÃO ENTRE ESTUDANTES E PROFESSORES, TRABALHO COLABORATIVO, ESTUDOS INDIVIDUAIS e FECHAMENTO. Com isso, ao evidenciar os trabalhos apresentados em sala de aula como destaca-se na figura 1 com as turmas do 6º ao 7º ano do ensino fundamental II, como verifica-se na figura 1 que segue a baixo.

Figura 1. Turma do 6º e 7º ano.



Fonte: Arquivo Pessoal

Neste aspecto, foi debatido com os alunos em sala de aula entre os meses de abril e maio de dois mil e vinte quatros, tanto com as turmas citadas anteriormente como as posteriormente 8º e 9º ano os

dados pertinentes aos casos de Casos Prováveis / Óbitos por Dengue e Óbitos em investigação, como podemos destacar na tabela 4 a seguir.

É favorável compreender que a escola é um lugar ideal para discutir temas como a dengue, pois para o autor escola é um local conveniente para a discussão de temas com este envolvendo educação em saúde, pois neste ambiente a comunidade escolar e a adquire conhecimentos e informações que permitem estabelecer relações interpessoais que vão influenciar no seu comportamento e na sua vida social, melhorando sua qualidade de vida (COSTA; FERRAZ; NICÁCIO, 2012).

Assim para o autor a seguir:

A escola pública passa a ser um espaço para as diferentes etnias e gêneros se afirmarem e se integrarem com os saberes do senso comum historicamente construídos, relacionando-os com a ciência, interdisciplinando assim os conteúdos no processo de ensino e aprendizagem (Mendonça, 2015, p. 147).

Como enfatiza o autor acima, a escola é um local de troca de saberes que privilegiam o senso comum, partindo do conhecimento prévio dos alunos afim da realização de ações, prevenção não só desta temática, mas sim de diversas outras que possam levar a a comunidade a refletir sobre as ações do cotidiano.

Figura 2. Turmas do 8º e 9º ano.



Fonte: Arquivo Pessoal

Além do debate nas turmas do 6º, 7º, 8º e 9º foi necessário para a culminância das ações a realização do repelente natural como descreve a seguir. Assim, foi apresentado em sala de aula com os

alunos alguns ingredientes básicos do dia a dia para a produção de um repelente natural, dentre eles: 200g de Capim santo (*Cymbopogon citratus*); 1L de Álcool etílico 70%; 1L Água potável e 50g de Cravo da Índia (*Syzygium aromaticum*).

Como modo de preparo, deixar por 24 horas o álcool mais o cravo da Índia, em seguida, tritura o capim santo com a água potável, faz a junção de ambos os componentes, realizando a filtragem dos componentes sólidos. Posteriormente pode pulverizar os ambientes da qual exala um cheiro bastante atrativo dos compostos utilizados.

Cenário de Estudo

O cenário de estudo teve como público-alvo os estudantes da rede básica de ensino municipal do Ensino Fundamental II da Escola Municipal Iva Lira Correia, da rede básica de ensino, no município de Itabaiana-PB, aplicado por meio de um projeto de intervenção proposto pela escola. Os estudantes foram participantes focais desta pesquisa, porém os dados levantados relativos a eles foram utilizados para investigar o contexto no qual as intervenções colaborativas foram desenvolvidas.

Ao elaborar um projeto de intervenção, deve-se levar em consideração conhecer os desafios e problemas locais, seja territorial, administrativo e das práticas educativas. Esta por sua vez utiliza-se de recursos metodológicos, como: rodas de conversa, seminários, culminâncias e debates, das quais as práticas educativas principalmente envolvendo temas, com parcerias da saúde nas escolas usadas pelos professores e profissionais da saúde, que concordaram em participar e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Resultados e Discussão

No momento inicial foi discutido em sala de aula com os alunos, as ações e etapas a serem cumpridas no decorrer das aulas. Durante os planejamentos quinzenais, discutia-se como cada professor iria abordar a temática da dengue em suas disciplinas, como a proposta de interdisciplinaridade. Em seguida com os planejamentos organizados

os docentes já tinham sua sugestão de trabalho para ampliar a discussão sobre a dengue.

Em seguida foi verificar a observação da realidade, evidenciar como a equipe local, a prefeitura, a saúde, vigilância sanitária lidam como as ações sobre a dengue no município de Itabaiana-PB. No entanto observar a realidade a qual a desigualdade aflora o nosso país e sem sombra de dúvida um desafio para os profissionais da saúde, vigilância sanitária, quanto para a educação, pois lidar com uma realidade que precisa constantemente obter informações que uma doença que mudança de acordo com os fatores climáticos e sanitários.

Compreender que o mosquito se reproduz, o ciclo de vida, os acometimentos e o adoecimento se faz pertinente debater com os alunos, porém adotar medidas de saneamento ambiental como já citadas anteriormente faz a diferença, pois o que deve prevalecer são as ações para evitar entulhos e materiais que possam proporcionar a proliferação do mosquito que causa a dengue. Assim os agentes comunitários de saúde e de endemias são atores essenciais também neste processo. Já os professores e os demais profissionais da saúde auxiliam junto à comunidade, são essenciais para que ambos possam manter o vínculo entre eles.

Os professores ao planejarem as ações, espera-se que estes possam contribuir para a transformação local envolvendo as questões ambientais e de controle vetorial. Contudo as ‘hipóteses de solução’, sugeriu-se a elaboração de projetos cada vez mais, sendo este uma ferramenta pedagógica, aplicada por meio das diretrizes da escola de forma intersetorial (saúde, ambiente, educação e comunidade), seguida de uma atividade com os pais e responsáveis com ênfase em questões sociais e após uma intervenção na comunidade.

Não diferente de todos os aspectos pedagógicos que integram o ambiente escolar, sejam eles tecnológicos ou não, passar pelo processo de planejar, aplicar, avaliar e replanejar é vital ao seu sucesso. Assim como também é vital ao sucesso escolar permitir a abertura de perceber e perceber-se simultaneamente exercendo os papéis sociais de aluno e professor (Oliveira, 2012, p. 35).

Sendo partindo como pressuposto a ideia de intervenção com a aplicação da realidade local, seja os indicadores sejam a visitação em loco, é essencial pois ao envolver a Escola, saúde, comunidade e o conhecimento da realidade local, faz a diferença na elucidação do

projeto, pois torna-se o aluno o principal agente de transformação social protagonista destas ações.

Para a discussão e completude dos dados, se faz necessário pesquisar sobre os casos,

óbitos concretos e em investigação de dengue tanto no âmbito do Brasil, como do Nordeste, Paraíba e Itabaiana, para um debate melhor sobre os casos de dengue.

Tabela 3 – Cobertura dos casos de dengue

Casos Prováveis			
Brasil	Nordeste	Paraíba	Itabaiana
1.658.814	107.301	7.382	8
Óbitos por Dengue			
Brasil	Nordeste	Paraíba	Itabaiana
1.094	78	5	0
Óbitos em investigação			
Brasil	Nordeste	Paraíba	Itabaiana
218	36	4	0

Fonte: Ministério da Saúde (2023). Adaptado pelo autor

A consulta ao sitio eletrônico do ministério da saúde, evidencia-se os casos de dengue, que precisam ser revisitados pelos alunos, professores e demais profissionais inseridos em sala de aula, para que, tenhamos uma melhor compreensão das informações no momento e que estas informações possam ser difundidas a sociedade.

Metodologia

Para a construção desta metodologia, foi necessário dividi-lo em três momentos, vejamos: no primeiro, explicação do conteúdo de interação e troca de informações aluno/professor; segundo momento, foi necessário a produção de um experimento em sala de aula (repelente natural); terceiro e último momento, foi realizado a culminância a qual foi convidado agente comunitário de saúde e endemias para uma maior explanação do conteúdo a (Dengue). Atividade desenvolvida entre os alunos do 6º ao 9º ano entre os meses de abril e maio de 2024.

A metodologia por rotação de aprendizagem aponta uma proposta diferente para a aprendizagem dos estudantes. Tomando

como fundamentação o pensamento de Lima (2002, p. 71) de que “a educação escolar para a cidadania só é possível através de práticas educativas democráticas, a qual promova valores e incentive a participação do cidadão nos rumos da sociedade”, foi elaborada a proposta de realização das ações apresentadas neste artigo seguindo as estratégias oferecidas pela metodologia de rotação de aprendizagem, uma vez, que essa metodologia se enquadra no grupo das metodologias ativas e permite maior interação e liberdade para os estudantes serem mais protagonistas no processo de aprendizagem.

A iniciativa de aplicar essa metodologia trouxe o objetivo de tornar as atividades mais atrativas e promover a oportunidade de o aluno optar por esta nas atividades que mais se identifiquem, e ao mesmo tempo, aguçar a curiosidade em se envolver nas ações dos demais grupos. Como afirma Sasaki (2016). “A Rotação por Estações de Aprendizagem consiste em criar uma espécie de circuito dentro da sala de aula”.

Foi possível com, a partir dessa ação, que é um método que trouxe resultado positivo para os estudantes de nossa escola. Os alunos participaram de maneira ativa, os grupos foram formados observando as principais características e perfis de cada um, fato que já trouxe o interesse por partes deste, por serem ouvidos sobre o que gostariam de realizar de forma a ser dialogado em planejamentos pedagógicos com os professores dos demais componentes sobre a possibilidade de fazermos maior uso dessa prática.

Conclusão

Durante a execução do projeto: Os protagonistas somos, nós. Foi proposto evidenciar o conhecimento a fim de contribuir para a sensibilização dos alunos para temas tão específico como o caso da dengue pois os indicadores preocupam, pois é na escola que a troca de conhecimento, dialogo com os alunos e diversos professores, visto que o envolvimento de várias disciplinas se faz com uma maior quantidade e qualidade, para uma melhor compreensão do mundo.

A escola sendo este espaço adequado para a realização de atividades que promovem ações de saúde, a qual buscam o auxílio de parcerias de profissionais de outras áreas, com o intuito de conscientizar os alunos sobre a importância da participação de todos

no combate à dengue é realizado e espera-se que as atividades possam ser exitosas no dia a dia de todos os alunos e que estes possam ser multiplicadores de conhecimento.

Entre os meses de abril e maio do corrente ano a aplicação do projeto que busca a interação entre alunos e professores bem como proporcionalidade das atividades experimentais com os alunos, ocorreu de forma satisfatória na referida escola. Pensa-se em ampliar e adotar em seu projeto político pedagógico para que nos próximos anos possam ser discutidos de forma contínua.

Assim, a ferramenta pedagógica desenvolvida nesta pesquisa é a troca de informações de diversas disciplinas, uma experiência trabalhada nas aulas mostrando as fases o ciclo de vida do mosquito *Aedes aegypti*. A partir da disciplina de ciências protagonizar a produção de repelente natural e pôr fim a culminância a qual resultou na participação de profissionais da saúde que ajudaram a auxiliar os debates na escola.

Referências

BRASIL. Constituição de 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, p. 110.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Ambiental para o Setor Saúde**. Brasília, DF: Secretaria de Políticas de Saúde; 1999.

_____. Lei N° 12.305 de 02 de agosto de 2010. **Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS)**. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm>. Acesso em 08 fevereiro de 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. **Dengue: aspectos epidemiológicos, diagnóstico e tratamento** / Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde. – Brasília: Fundação Nacional de Saúde, 2023. Disponível em <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/a/aedes-aegypti/monitoramento-das-arboviroses>>. Acesso em 18 de mar 2024.

COSTA, Fernanda de Jesus Costa; FERRAZ, Raphael Junio de Carvalho; NICACIO, Léa Márcia Ferreira. Concepção de estudantes de Ciências Biológicas sobre a imunização: aspectos relevantes para educação em saúde e formação docente. **III Encontro Nacional de Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente (Eneciências)**. In: Anais do III Eneciências, Niterói, 2012.

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002. (Guia da escola cidadã; v. 4).

OLIVEIRA, Ailza de Freitas. **A linguagem artística frente à fragmentação da identidade e da comunicação humana.** In: CANANÉA, Fernando Abath (Org.). Educação dialogada. João Pessoa: Imprell, 2012.

RIBEIRO, P. S.; RIBEIRO, M. D. **Ferramentas de divulgação e sensibilização do tema dengue com alunos de uma escola privada na Paraíba.** Revista Brasileira de Informações Científicas. v. 3, n. 1, p. 41-60. 2012. ISSN 2179-4413. Disponível em: http://www.rbic.com.br/artigos%20pdf/vol3_n1%20-%202012/5%20vol3n1.pdf. Acesso em 29 mai 2024.

ROCHA, Lúcia Alves da; TAUIL, Pedro Luiz. **Dengue em criança:** aspectos clínicos e epidemiológicos. Manaus, Estado do Amazonas, no período de 2006 e 2007. Rev. Soc. Bras. Med. Trop., Uberaba , v. 42, n. 1, p. 18-22, Feb. 2009 .

SASSAKI, Cláudio. **Para uma aula diferente, aposte na Rotação por Estações de Aprendizagem.** A metodologia prevê a criação de um circuito dentro da sala de aula, com atividades diferentes em cada canto, 21/10/2016. Disponível em < <https://novaescola.org.br/conteudo/3352/blog-aula-diferente-rotacao-estacoes-de-aprendizagem> > Acesso em 29 de jun de 2024.

SHIMADA, M. S.; TERÁN, A. F. **O ensino de ciências em espaços educativos usando o tema da dengue.** Ponta Grossa – PR. 2014. Disponível em: SOUZA, V. Disponível em <MM<http://sinect.com.br/anais2014/anais2014/artigos/ensino-de-ciencias/01410113805.pdf>>. Acesso em: 01 jun 2024.

SNIS. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento. **Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgotos - 2022.** Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. Brasília, 2022. Disponível em <https://www.gov.br/cidades/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/saneamento/snis/painel>. Acesso em 20 de Junho de 2024.

SNIS. Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento. **Diagnóstico dos Serviços de Água e Esgotos - 2018.** Ministério das Cidades. Secretaria Nacional de Saneamento Ambiental. Brasília, 2018.

Biodata dos autores



Luciano Mendes Saraiva: Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ. Mestre em Letras: linguagens e identidades pela Universidade Federal do Acre - UFAC. Membro integrante do Grupo de Estudos em Análise de Discurso e Ensino de Línguas - GEADEL. Professor Adjunto II do Centro de Educação, Letras e Artes -CELA, da Universidade Federal do Acre-UFAC. Desenvolve pesquisas sobre Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e análise da narrativa, América Latina, canção como gênero discursivo e ensino de línguas.



Wilder Kleber Fernandes de Santana: Doutor e Mestre em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba (Proling-UFPB). Mestre em Teologia pela Faculdade Teológica Nacional (FTN). Especialista em Gestão da Educação Municipal (UFPB, 2017). Atua como parecerista *ad hoc* em mais de 20 revistas nacionais, tais como a Revista do Gelne ([ISSN 2236-0883 ON LINE] e [ISSN 15177874 IMPRESSA]) e a Revista Diálogo das Letras [ISSN 2316-1795]; Revista diálogos (RevDia) [ISSN: 23190825]. Sua linha de pesquisa e publicações estão direcionados para as áreas de Teologia, Linguagem, Discurso e Sociedade, Linguística, Enunciação, Sujeito, Bíblia, Religião e Literatura.



Kaline Barbosa Gonzaga: Mestre em Educação pela UFPB. Especialista em Estatística e Avaliação Nacional pelo CAEd/UFJF. Graduada em Pedagogia pela UFPB. Especialista em Motricidade Oral pela UFPE. Graduada em Fonoaudiologia pela UNIPê. Membro Integrante do Núcleo de Pesquisa e Estudos sobre a Criança (NUPEC/UFPB). Ex-professora substituta da UFPB no curso de Psicopedagogia. Professora Efetiva Básica I do município de João Pessoa-PB. Experiência em Gestão Pública na área educacional.



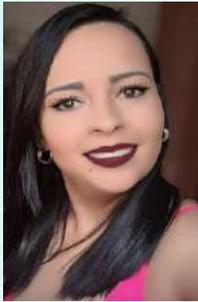
Saide Feitosa Silva: Professor Adjunto do Centro de Educação, Letras e Artes (CELA), da Universidade Federal do Acre (UFAC). Docente do curso de Licenciatura em Letras Inglês. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro com pesquisa em Estudos Culturais, dialogando com análise do discurso e ensino de línguas (2022). Mestre no Curso Interdisciplinar em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2018). Especialização em Psicopedagogia nas Faculdades Integradas de Várzea Grande (2005).



Rômulo Dantas de Sousa: Graduando em Direito na UNIFIP (Centro Universitário de Patos), com experiência em Introdução ao estudo do Direito e Socioantropologia. Atualmente desenvolve trabalhos técnicos na área de Linguagem e Direito, tendo integrado a Comissão Científica da coletânea EDUCAÇÃO E LINGUAGENS MÚLTIPLAS: da educação à era digital (Vol. 1 e 2), 2023. Possui formação complementar em História da Filosofia, Filosofia Antiga, Latim I e Psicologia Filosófica pela Faculdade Católica de Fortaleza.



Irla Maria de Vasconcelos Feitosa Lima: Formada em Engenharia de Produção pela Universidade Federal paraíba (UFPB, 2020), Mestra em Engenharia de Produção e Sistemas (PPGEPS) pela mesma instituição (UFPB, 2023), com pesquisas relacionadas à Economia Circular (EC), práticas da EC, barreiras de transição e capacidades dinâmicas (CD). Licenciada em Matemática (2021) e Pedagogia (2023) pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi).



Kaline Correia Silva de França: Formada em Pedagogia pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 2017), cursando Segunda Licenciatura em Letras- Português pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniasselvi), Curso em Educação a Distância (EAD) em Educação Infantil e Psicopedagogia e atuou como Professora de (reforço) do SAEB. Atualmente trabalha como professora de Letras- Português Anos Finais.



Diogo Araujo dos Santos: Formado em Letras Português/Inglês. Formado em Pedagogia. Especialista em Língua, Linguística e Literatura. Especialista em Neurolinguística e Especialista em Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Infantil. Professor da Educação Básica no Ensino Médio, e professor universitário no Centro Universitário de Patos, UNIFIP, nos cursos de Letras e Pedagogia.



Maysa de Pádua Teixeira Paulinelli: Professora Adjunta da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), onde atua no Programa de Pós-graduação em Letras (POSLET), no Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) e na Graduação em Letras Língua Portuguesa (FAEL). Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (PUC Minas) e mestre em Estudos Linguísticos (UFMG). Licenciou-se em Letras/Português pela UNIP e bacharelou-se em Direito pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Tem estágio pós-doutoral em Estudos da Linguagem (UFOP).



Renan Lucas Israel Nascimento Da Silva: Mestrando em Letras pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (POSLET/UNIFESSPA). Especialista em Linguística e formação de Leitores pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI). Graduado em Letras Português pela Universidade federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA). Professor de Língua Portuguesa da rede pública de ensino de Marabá (SEMED/MARABÁ). Professor colaborador de Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA).



Andrio Alves Gatinho: Professor Associado da Universidade Federal do Pará. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica - PPEB. Doutor em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Pesquisador de Políticas Educacionais, Curriculares e de Ações Afirmativas (Relações Étnico-Raciais e Educação). Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Educação e Desigualdades - LEPED.



Edézio Peterle Júnior: Mestrando em Linguística pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); professor de Língua Portuguesa, formado em Licenciatura em Letras-Português pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes). Jornalista formado em Comunicação Social – Jornalismo pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Atualmente, trabalha como jornalista da Rádio FMZ 107,1 FM, e como orientador pedagógico na Escola Fundação Deolindo Perim. É membro fundador da Academia de Letras e Artes de Venda Nova do Imigrante (ALAVENI). Escreve crônicas e artigos publicados no blog Dedinho di Prosa e no jornal O Noticiário.



Jairo Santos Aquino: Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Atua na Ufes como Técnico em Assuntos Educacionais. Graduado em Letras-Português (2003), Especialista em Linguística (2004) e Mestre em Gestão Pública (2015) pela UFES. Foi professor de Ensino Básico e Tutor EaD no Ensino de Graduação, além de atuar na Gestão e Avaliação da Educação Superior. Tem experiência na área de Linguística com ênfase em Teoria e Análise Linguística / Linguística Textual.



Rogério Carvalho de Holanda: Doutorando em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes. Atua como professor de Língua Portuguesa nas redes públicas estadual do ES e municipal de Vitória-ES. Graduado em Letras-Português (1996), especialista em Estudos Linguísticos pela Ufes e Mestre em Letras, pelo Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes. Professor Voluntário na disciplina Laboratório de Práticas Culturais: Produção de Texto e Ensino, no curso de Licenciatura em Letras, na Ufes. Desde 2012 é técnico pedagógico da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU).



Karla Cristina da Cunha Di Blasio: Especialista em Teoria e Prática na Formação do Leitor pela Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Graduada em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bibliotecônoma na Secretaria de Educação de Contagem/MG.



Fernanda Taís Brignol Guimarães: Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Associação Ampla da Universidade de Caxias do Sul (UCS) e do Centro Universitário Ritter dos Reis (UniRitter). Mestre em Letras - Linguística Aplicada pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Especialista em Leitura e Escrita e Graduada em Letras pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Membro do Núcleo de Estudos Avançados de Linguagens - NEAL (FURG/UFPEL-RS). Professora de Língua Portuguesa das Redes Estadual (RS) e Municipal de Ensino (Bagé-RS).



Ana Carolina Martins da Silva: Graduada em Letras: Licenciatura Plena; Especialista em Leitura: Teoria e Práticas; e tem o mestrado no Ensino da Comunicação Social. É Doutora em Letras e fez o Estágio de Pós-Doutorado em Letras, com ênfase nos Estudos de Linguagens. É docente da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Foi professora do Magistério Público Estadual, e privado, de Língua Portuguesa e Literatura, no Ensino Básico, Médio e na EJA. Suas pesquisas estão publicadas em artigos, livros e capítulos de livros. Escreve poesias, teatro de bonecos e atua no Movimento Ambientalista Gaúcho.



Darcília Simões: Professora Titular de Língua Portuguesa do ILE-UERJ- DEPTO LIPO - (Aposentada). Membro das Associações: Inter. de Linguística do Português - AILP; Assoc. de Linguística e Filologia da América Latina - ALFAL; Fed. latinoamericana de Semiótica - FELLS. Prof colaboradora no POSLLI - UEG - Câmpus Cora Coralina. Pós-doutorado em Linguística (UFC, 2009) e em Comunicação Semiótica (PUC-SP, 2007); Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ, 1994), Mestre em Letras (UFF, 1985). Líder do Grupo de Pesquisa Semiótica, Leitura e Produção de Textos (SELEPROT). Criou a UDT LABSEM (UERJ-FAPERJ) e a Editora DIALOGARTS (da qual é Coordenadora). Coordenou o GT de Linguística Aplicada (ANPOLL - 2012-2014).



Cláudio Arthur O. Rei: Doutor e Mestre em Língua Portuguesa pela UERJ, instituição na qual também cursou a graduação e a especialização. Professor do Ensino Médio desde 1990, na rede particular, professor do Ensino Fundamental desde 1994, na rede pública (SME-RJ), e professor do Ensino Superior, na Universidade Estácio de Sá, de 2000 até 2017, com a função de professor adjunto, também atuou como professor na Pós-graduação. Membro do Grupo de Pesquisa SELEPROT — Semiótica, Leitura e Produção de Texto da UERJ.



Elma Karine Costa Cardoso: Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen) pela Rede nordeste de Ensino (RENOEN) no polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Ensino pelo PPGEn/UESB. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino do Português pela UESB. Professora efetiva de Língua Portuguesa na Rede Estadual de Educação da Bahia.



Maria Aparecida Pacheco Gusmão: Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Especialista em Alfabetização e Letramento. Graduação em Letras Vernáculas. Coordena o Grupo de Pesquisa Ensino e Aprendizagem do Letramento, da Leitura, Escrita e Reescrita de textos (GPELLER). Professora pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia lecionando Análise Dialógica do Discurso no Programa de Pós-Graduação em Ensino pela Rede Nordeste de Ensino (RENOEN) no polo da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Desenvolve pesquisa com os construtos bakhtinianos.



Carlos Alberto Casalinho: Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestre em Linguística (UNICAMP). (Orientadoras: Mestrado Eni Orlandi e Doutorado por Maria José Coracini). Especialista em Língua Portuguesa e Especialista em Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento (UNICAMP). Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisas na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Professor do Departamento de Educação e Ciências Humanas, área Estudos de Linguagem, na UEMG/P.a Caldas; cursos de Pedagogia e Serviço Social.



Maria Leuziedna Dantas Alves: Doutora em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba\PROLING, mestre em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professora do ensino básico técnico e tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB, Campus Sousa. Sua linha de pesquisa e publicações estão direcionadas para as áreas de práticas de leitura e escrita, discursos, mediação leitora, letramentos, multiculturalismo, Língua Portuguesa e ensino.



Risonelha de Sousa Lins: Doutora e Mestra em Letras pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba. Sua linha de pesquisa e publicações estão direcionadas para as áreas de Linguagem, análise da narrativa, Literatura e Sociedade, representações do sujeito de margem na Literatura, estudos do espaço literário, Literatura e ensino.



Annielly de Brito: Possui graduação em Letras Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Campina Grande. Graduação em Pedagogia (UNOPAR). Especialista em Metodologias do ensino de Língua Portuguesa e Literatura (UNOPAR). Mestra em Letras PROFLETAS (UERN). Atualmente é professora efetiva da Rede Estadual de Ensino (SEE/PB). Desenvolve pesquisas na área dos Estudos Discursivos. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Discursos e Sociedade (GEPEDS).



Ady Canário de Souza Estevão: Licenciada em Letras (UERN). Mestra e Doutora em Estudos da Linguagem (UFRN). Professora da (UFERSA) do Departamento de Ciências Humanas, do Centro de Ciências Sociais Aplicadas e Humanas e Colaboradora do (PROFLETRAS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Discursos e Sociedade (GEPEDS). Desenvolve pesquisa nas seguintes áreas: Discursividades, Práticas Discursivas Inclusivas, Ações Afirmativas, Diversidade, Histórias de Vida, Estudantes Populares, Ensino, Formação de Professores.



Angélica Regina Gonçalves Bertolazzi: Doutoranda em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e bolsista pela CAPES. Mestre em Estudos da linguagem (UEL). Especialista em Língua Portuguesa (UEL). Graduada em Letras Vernáculas e Clássicas (UEL). Membro dos projetos de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas” e “Histórias em quadrinhos e manifestações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas”. Integrante do Grupo de Pesquisa (CNPq): “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM), sob coordenação da Prof.ª Dr.ª Maria Isabel Borges.



Maria Isabel Borges: Doutorado em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Docente e pesquisadora do Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, do Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem e da Especialização em Língua Portuguesa, Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná. Coordenadora dos projetos de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas” e “Histórias em quadrinhos e manifestações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas”. Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq): “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM).



Wânia Terezinha Ladeira: Doutora em Letras (Estudos Linguísticos) pela PUC-Rio, pós-doutora pela Universidade de Guelph (Canadá) e professora Associada da Universidade Federal de Viçosa. Trabalha com projeto de Extensão de “remissão pela leitura” na APAC (Associação de Proteção e Assistência aos Condenados) de Viçosa-MG e pesquisa, atualmente, educação de crianças autistas. Estuda Fala-em-interação em contextos de trabalho, sobretudo na escola, com foco em estratégias comunicativo-interacionais que possam facilitar a comunicação e a interação entre professores e alunos com transtorno do espectro autista em situações de sala de aula.



Inez Neres de Almeida Rocha: Mestranda e bolsista da CAPES no Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente na rede pública vinculada à SEED-PR e revisora da Revista Entretexo. É membro do projeto de pesquisa “Quadrinhos e análise linguística: as personagens em atuação nas novelas gráficas”, “Histórias em quadrinhos e manifestações do sofrimento: um estudo sobre as personagens em novelas gráficas”, e do Grupo de Pesquisa (CNPq): “Quadrinhos, Estudos e Perspectivas de Mundo” (QUAESPEM), coordenado pela orientadora Prof.^a Dra. Maria Isabel Borges.



Domingos Neto João Joaquim: Docente na Universidade Católica de Moçambique. Doutorando em Educação: Processos Formativos e Desigualdades Sociais pela Universidade do Estado de Rio de Janeiro – FFP, Mestrado em Comunicação Educacional e Mídias Digitais pela Universidade Aberta de Portugal, Pós-Graduado em Ensino a Distância e E – Learning pela Universidade Católica Portuguesa, Licenciado em Ensino de Matemática e Bacharel em Ensino de Matemática pela Universidade Católica de Moçambique



Ericles Souza Alves: Mestrando no Programa de Pós-graduação em Formação de Professores na Universidade Estadual da Paraíba (PPGFP). Empenha-se a estudos sobre linguagem, ensino e leitura, com destaque na formação de leitores, mediação de leitura e a formação de professores. Atualmente, professor efetivo de Língua Inglesa na Prefeitura Municipal de Santa Cruz do Capibaribe (2019) e na Prefeitura Municipal de Panelas (2020). Integra o grupo de de Estudo e Pesquisa Linguagem, Leitura e Letramento (CNPq).



Clênia Maria Toledo de Santana Gonçalves: Professora Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba (aposentada). Especialista em Psicologia Clínica e em Psicanálise. Mestre em Psicologia Clínica, e Doutora em Psicologia Social pela UFPB. Supervisora na área de Psicodiagnóstico, com trabalhos publicados no Método de Rorschach, e em Técnicas Projetivas Gráficas. Coordenadora de vários projetos de Extensão em Psicodiagnóstico.



Débora Racy Soares: Mestre em Estudos Literários pela UNESP, Araraquara. Doutorado em Teoria e História Literária pela UNICAMP. Pós-doutorado em Estudos Brasileiros pela Brown University, Estados Unidos. Professora Adjunta da Universidade Federal de Lavras (UFLA), na área de Português como Língua Estrangeira. É coordenadora do posto aplicador do CELPE-BRAS e do PEC-PLÉ. Desenvolve pesquisas na área de tecnologias aplicadas ao ensino de idiomas e formação docente.



Élyman Patrícia da Silva: Psicóloga Clínica (CRP 13/8682). Professora no curso de Psicologia do UNIESP. Supervisora de estágio em Ênfase clínica e em Psicanálise no UNIESP. Perita Judicial. Mestre em Psicologia da Saúde pela Universidade Estadual da Paraíba. Possui Pós-Graduação em Dor, pelo Hospital Israelita Albert Einstein de São Paulo. Bacharel em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Atua na área de Psicologia Clínica e Dor. Possui vínculo com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Cuidados ao Idoso e Processo de Enfermagem da UEPB (GEPCIP).



Ana Paula Macêdo da Costa: Formada em Psicologia pela Universidade Federal da Paraíba. Mestranda no Programa de Mestrado Profissional em Psicologia Clínica da UFPB (MPPSICLI). Especialista em Avaliação Psicológica (Conselho Federal de Psicologia) e Psicologia do Trânsito (Faculdade Única - MG). Atua na área de avaliação psicológica do trânsito e concursos. Desenvolve pesquisas e artigos sobre avaliação psicológica e psicodiagnóstico.



Miguel Leonardo Francisco da Silva: Licenciado em Ciências Biológicas - Universidade Estadual do Vale do Acaraú (2012); Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional - Faculdade Evangélica Cristo Rei (2014); Especialização em Saúde da Família - Universidade Federal da Paraíba (2015); Mestrado em Desenvolvimento Regional - Universidade Estadual da Paraíba (2023). Atua como docente na rede municipal de Itabaiana-PB. Tem experiência em formação de professores, Ciências Ambientais e Políticas Públicas.



Maria Mônica Moreira da Silva: Alfabetizada. Professora efetiva do quadro de professores do Município de Itabaiana-pb desde 02/2016. Atua como supervisora pedagógica da rede municipal nos anos finais do Ensino Fundamental II.



Érica Diniz Abrantes: Mestre em Ciências e Tecnologia Ambiental pela Universidade Estadual da Paraíba (2016), especialista em Ensino de Astronomia e Áreas Afins pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (2022), professora de ciências na rede municipal da cidade de Itabaiana (PB). Membro do GEPEA (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação em Astronomia Rubens de Azevedo) desde 2021, auxiliando na divulgação da astronomia no ensino formal e não formal.



Jane Miranda Alves: Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos Nellid (Núcleo de Estudos Linguísticos do Livro Didático- UFRJ). Professora desde 1999 da Rede Pública Estadual de Ensino do Pará (SEDUC). Pesquisa Livros e materiais didáticos, (Multi)letramentos, ideologias linguísticas.

Os textos que compõem esta obra concebem um local privilegiado para o dialogismo como um espaço interacional entre o eu e o tu, ou entre o eu e o outro (Bakhtin, 2003), isto é, entre consciências plurais, considerando que os sentidos são produzidos em contextos dinâmicos e heterogêneos. Portanto, a reunião deste cotejamento de assinaturas concretas e responsáveis reforça não apenas produções intelectuais, mas sobretudo construções historicamente situadas e, desse modo, apreensíveis de réplicas (e)m interação dialógica. A palavra, desse ponto de vista, é concebida como responsiva, cujos sentidos se materializam das condições histórico-sociais do momento em que é enunciada/movimentada. Diante desse conjunto de fios dialógicos, percebemos a presença da interdiscursividade “interna” das vozes que atravessam o grande tempo, constituindo e/ou polemizando textos, reproduzindo diálogos com outros textos/discursos.